



ISSN: 2238-1651

Dossiê

Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: história e projetos em disputa



Três Lagoas, v.9, nº17 jul-dez, 2019

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus de Três Lagoas
Curso de História
Revista indexada em:



Revista Trilhas da História
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Volume, 09 Número 17 dezembro de 2019
ISSN: 2238-1651



Editores Responsáveis

Prof. Dr. Luiz Carlos Bento, UFMS, Brasil
Prof. Dr. Vitor Wagner Neto de Oliveira, UFMS, Brasil

Editores Assistentes

José Walter Cracco Junior, Unesp, Brasil.
Hugo Alves Gonçalves, UFMS, Brasil
Luana Fink de Vargas, UFMS, Brasil
João Paulo Pereira Santos, UFMS, Brasil

Conselho Editorial

Prof. Dr. Aureo Busseto, UNESP/Assis, Brasil
Prof.^a Dr.^a Cintia Lima Crescêncio, UFMS, Brasil
Prof.^a Dr.^a Carmen Norambuena Carrasco, Universidad del Chile, Chile
Prof. Dr. Erlando da Silva Reses, UnB Faculdade de Educação, Brasil
Prof. Dr. Eudes Fernandes Leite, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Jaime de Almeida, UnB, Brasil
Prof. Dr. Leandro Hecko, UFMS, Brasil
Prof.^a Dr.^a Maria Celma Maria Celma Borges, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Prof.^a Dr.^a Márcia Maria Menendes Motta, UFF, Brasil
Prof.^a Dr.^a Mariana Estevez de Oliveira, UFMS, Brasil

Conselho Consultivo

Prof. Dr. Rivian Menezes Dos Santos, Campus Adventiste du Salève Faculté Adventiste de Théologie 33, chemin du Pérouzet 74160 - Collonges sous Salève França, França
Prof. Dr. Alejandro Schneider, Universidad de Buenos Aires Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Prof. Dr. Ângelo Priori, UEM, Brasil
Prof.^a Dr.^a Alzira Salete Menegat, UFGD, Brasil
Prof. Dr. Antônio Dari Ramos, UFGD, Brasil
Prof. Dr. Carlos Barros Gonçalves, UFGD, Brasil
Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão, UNICAMP, UFU, Brasil
Prof.^a Dr.^a Celia Regina da Silveira, UEL, Brasil
Prof. Dr. Edvaldo Correa Sotana, UFMT, Brasil
Prof. Dr. Fernando Perli, UFGD, Brasil
Prof. Dr. Fortunato Pastore, UFMS, Brasil
Prof.^a Dr.^a Fulvia Zega, Universidade Ca' Foscari di Venezia, Itália
Prof. Dr. Henry Marcelo Martins da Silva, UFMS, Brasil
Prof.^a Doutora Isabel Drumond Braga, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Portugal
Prof. Dr. José Antonio Mateo, Consejo nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
Prof.^a Dr.^a Laura Gabriela Caruso, IDAES/UNSAM-CONICET, Argentina
Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Oliveira Silva, UNESP/Assis, Brasil
Prof.^a Dr.^a Lucimar Rosa Dias, UFPR, Brasil
Prof. Dr. Luiz Antônio Castro Santos, UERJ, Brasil

Prof.^a Dr.^a Mara Burkart, Univerisdad Nacional de San Martín/Universidad de Buenos Aires/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicos y Técnicos, Argentina

Prof.^a Dr.^a Marisa de Fatima Lomba de Farias, UFGD, Brasil

Prof.^a Dr.^a Nauk Maria de Jessus, UFGD, Brasil

Prof. Dr Paulo Fernando de Souza Campos, UNASP, UNISA, Brasil

Prof. Dr Paulo Roberto Cimó Queiroz, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Brasil, Brasil

Prof. Dr Rafael Athaides, UFMS, Brasil

Prof.^a Dr.^a Rosemeire Aparecida de Almeida, UFMS, Brasil

Prof. Dr Sergio Augusto Queiroz Norte e Silva, UNESP/Assis, Brasil

Prof. Dr Sidnei José Munhoz, UEM, Brasil

Prof.^a Dr.^a Tania Regina de Luca, UNESP, Brasil

Prof.^a Dr.^a Yara Nogueira Monteiro, USP, Brasil

Prof.^a Dr.^a Zueleide Casagrande de Paula, UEL, Brasil

Foco e Escopo

A Revista foi pensada e elaborada com o objetivo de promover o debate acadêmico, tendo o propósito de enriquecer as pesquisas em andamento no curso de História da UFMS, campus de Três Lagoas, bem como, agregar produções de outros lugares, instituições e sujeitos. Com esse objetivo, esperamos alcançar, além de professores da universidade e da rede pública e privada de ensino, alunos graduandos de nosso curso e de outras universidades, tendo por intuito incentivar novas pesquisas e a busca por conhecimentos produzidos pela História e áreas afins. Se a proposta é interdisciplinar, disciplinas como a Filosofia, Geografia, Ciências Sociais, Antropologia, Arqueologia, entre outras, encontrarão espaço para veicular as suas produções, desde que concernentes aos temas sugeridos pela Revista. A Revista se constitui de Dossiês; Artigos livres; Ensaio de Graduação; Resenhas e Fontes.

Histórico do periódico

Trilhas são frestas costumeiramente abertas em lugares ditos ermos, quando buscamos construir novos caminhos ou mesmo encurtar aqueles já existentes. Elas se desenham pelo percurso de muitos passos e na tentativa de romper com as vias oficiais que se instauram, como, por exemplo, os traçados de trilhos arquitetados para transportar transeuntes, escoar a produção, levar o “progresso”, modificando e impactando a vida pelos centros e rincões do Brasil, ao trazer o peso do desenvolvimento e da oficialidade. Mas não podemos nos esquecer que os trilhos também nasceram das trilhas. As trilhas buscam apontar para as brechas que podemos abrir em meio aos traçados da história.

Nossos campos, entretanto, não são ermos, pois já foram semeados e cultivados por inúmeras pessoas e experiências, por professores e alunos que percorreram os caminhos do Curso no Campus de Três Lagoas. Nesse percurso foram deixando marcas na tessitura do que se construiu ao longo de 50 anos.

A proposta da Revista Eletrônica Trilhas da História não é, então, a “invenção” da roda, nem mesmo de um novo “caminho”. É o resultado e o reconhecimento de que os traçados já existem e que é preciso ampliá-los, sem perder de vista as veredas sulcadas a muito custo, para que as trilhas possam hoje ser abertas.

Este trabalho implica olhar para os sujeitos e as paisagens de outrora, tal como do presente, partindo da premissa de que se não reconhecermos isto e desconhecermos nossa história, natimortas as trilhas já seriam. O título Trilhas da História, escolhido coletivamente pelos discentes e docentes do curso, busca sugerir os meandros das novas abordagens e novos sujeitos. É com este intuito que a Revista nasce, desejando ser mais uma ferramenta de divulgação da produção de saberes históricos e de áreas afins, os quais possam contribuir para a escrita de uma história comprometida com o meio em que está inserida.

A Revista Trilhas da História nasce democrática e esperamos que permaneça dessa maneira. Desejamos que tenha longevidade como mais um instrumento de questionamento e de denúncia da reprodução da história e da condição de “ventríloquos” – ou mesmo da separação frágil do ensino e da pesquisa –, propondo, em suas publicações, uma relação dialógica entre o ser professor e o ser pesquisador.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

DOSSIÊ: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: HISTÓRIA E PROJETOS EM DISPUTAS

Impactos da BNCC na formação de professores de História para os Anos Iniciais 4-19
Carollina Carvalho Ramos de Lima

Apontamentos para o professor de história que atue no ensino religioso, partindo da BNCC e do RCG. 20-40
Marcelo Noriega Pires

Considerações sobre as novas tecnologias, o ensino de história e as eleições de 2018. 41-55
Eduardo Roberto Jordão Knack
Lidiane Friderrichs

Fincando tábua no chão: a viabilização da escola para Peixoto de Azevedo (1979-1985) 56-76
Tiago Alinor Hoissa Benfica
Eliamar Ferreira de Amorim Folle

A formação profissional no SENAI de Três Lagoas-ms a luz da teoria do capital humano: histórias de sujeição as demandas do capital 74-95
Tarcísio Luiz Pereira
Maysa de Sá

ARTIGOS LIVRES

O historiador e o jazzista: a teoria como suporte criativo 96-109
Fernando Lucas Garcia de Souza

ENSAIO DE GRADUAÇÃO

Entre o "Saber e Fazer História" e o "Tudo é História": Como a Era Vargas e a Ditadura Civil Militar Brasileira são representadas enquanto conteúdo escolar 110-131
Stefany dos Santos Antônio
Victor Coqueiro de Sousa

RESENHA

SAMPAIO, Thiago Henrique; SANTOS, Patrícia Teixeira; SILVA, Lúcia Helena Oliveira (Org.). Olhar sobre a história das Áfricas: religião, educação e sociedade. Curitiba: Editora Prismas, 2019. 323 p. 132-137
Leonardo Oliveira Paes

Impactos da BNCC na formação de professores de História para os Anos Iniciais

LIMA, Carollina Carvalho Ramos de¹

Resumo: A definição e a implantação de uma base comum curricular, além de evidenciarem as disputas em torno de projetos políticos distintos, fomentam o debate sobre a formação e atuação de professores, uma vez que para a efetivação das novas diretrizes normativas é necessário ressignificar as práticas docentes e adaptá-las ao projeto político em curso. Desse modo, fica latente a ideia de que a efetivação de qualquer diretriz educacional passa, necessariamente, pela mudança nos cursos de licenciatura, nos currículos das redes, nos materiais didáticos e nos mecanismos de avaliação dos resultados. Este artigo apresenta, em linhas gerais, o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o que se estabeleceu na versão final para a área de História, especialmente para os Anos Iniciais. Além disso, discute os possíveis impactos do documento na formação de professores nos cursos de Pedagogia.

Palavras-chaves: BNCC; Ensino de História; Formação de Professores; Anos Iniciais; Pedagogia.

BNCC's impacts on the formation of History' teachers for the Early Years

Abstract: The definition and implementation of a common curriculum base, as well as highlighting the disputes over different political projects, foster the debate on the formation and performance of teachers, since the implementation of the new normative guidelines requires the reframing of teaching practices. and adapt them to the ongoing political project. Thus, it is latent the idea that the realization of any educational guideline necessarily involves the change in the undergraduate courses, the curriculum of the networks, the didactic materials and the mechanisms of evaluation of the results. This article presents, in general, the process of elaboration of the Common National Curriculum Base (BNCC) and what was established in the final version for the area of History, especially for the Early Years. It also discusses the possible impacts of the document on teacher education in Pedagogy courses.

Keywords: BNCC; History teaching; Teacher training; Early Years; Pedagogy.

Nos últimos 30 anos, um conjunto de leis e diretrizes educacionais apontou a necessidade de se estabelecer um currículo comum para as escolas brasileiras. A Constituição de 1988, por exemplo, no Artigo 210, indicava que fossem “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Passados sete anos de promulgação da Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, no Artigo 9, reiterou (e ampliou) o que já estava

¹ Docente Adjunta na Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em História, pela UNESP, e doutora em Teoria e História Literária, pela UNICAMP. Pesquisadora da Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho (REDPECT/UFBA). E-mail: carollinadelima@ufba.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3265-4669>.

posto no texto constitucional, determinando que caberia “à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). Quase vinte anos depois, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, que estabeleceu 24 metas para a educação brasileira, na meta 7, voltou a reafirmar a necessidade de “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [...], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos [...]” (BRASIL, 2014).

Desse modo, a ideia de que um currículo comum deveria ser pensado para o país está há mais de duas décadas no horizonte de expectativas dos gestores públicos, dos especialistas e pesquisadores e das organizações e movimentos sociais ligados à Educação. Contudo, após o PNE, os esforços para a elaboração de um documento com essa finalidade se materializaram com a portaria nº592, de junho de 2015, assinada por Renato Janine Ribeiro, ministro da Educação à época, que “instituiu uma comissão de especialistas para a elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular”. A primeira versão do documento foi publicizada em setembro de 2015. Na abertura do texto, assinada pelo, então, ministro, os impactos na formação dos professores e na concepção dos materiais didáticos eram sinalizados:

Dois rumos importantes serão abertos pela BNC²: primeiro, a formação tanto inicial quanto continuada dos professores mudará de figura; segundo, o material didático deverá passar por mudanças significativas, tanto pela incorporação de elementos audiovisuais (e também apenas áudio, ou apenas visuais) quanto pela presença dos conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão (BRASIL, 2015).

Essa primeira versão, no entanto, foi apresentada como uma “versão inicial” que não representava a “posição do Ministério, ou do Conselho Nacional de Educação [CNE]”, de modo que ela seria submetida à sociedade para que fosse discutida e depois desse processo uma segunda versão seria encaminhada ao CNE. Embora a etapa de consulta pública estivesse prevista nos ritos, no que tange à área de História os acalorados debates geraram versões completamente distintas para o documento, abandonando alguns aspectos importantes que o primeiro texto havia apresentado, refiro-me à maior presença da história ameríndia e africana e à flexibilização da abordagem cronológica linear na organização dos temas.

Em outro trabalho apresentei um extenso mapeamento das reportagens e dos artigos que foram publicados nos dois principais jornais de São Paulo – a *Folha* e o *Estado*. Nestes o argumento de que a primeira versão tinha um “viés ideológico” e que faltava a “história ocidental” pautaram as discussões sobre a disciplina de História. O incômodo estava na quebra de paradigma que o texto representava ao dar ênfase à História do Brasil e a partir dela estabelecer nexos com a “história geral”, sobretudo a história europeia. Entendo esse deslocamento como uma quebra de paradigma porque desde que a História se tornou uma disciplina escolar no país, a História do Brasil esteve subordinada à História Universal, Geral ou da Civilização,

² A versão preliminar, apresentada no final do mês de setembro de 2015, se referia à base como Base Nacional Comum (BNC), sendo que o termo Curricular só foi acrescentado na segunda versão, homologada em fins de 2016, ficando Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nome mantido na versão final, de dezembro de 2017.

como demonstrou Circe Bittencourt em *Reflexões sobre o ensino de História* (BITTENCOURT, 2018).

Desde o século XX, as reformas educacionais, sobretudo as curriculares, dedicaram especial atenção ao ensino de história. Tal atenção denota que o conhecimento histórico é tido pelos agentes públicos e pela própria sociedade como um saber que tem potencial de transformação ou manutenção da ordem política e social, de modo que essa “força” deveria ser controlada. Nesse sentido, fica latente a ideia de que “é melhor, para o poder, ou os poderes, que a história apenas apazigue, reitere o existente, reafirme a continuidade de seu presente, desde antes e rumo ao futuro” (SILVA; GUIMARÃES, 2018, localização Kindle 3634-3641).

Contudo, tais discussões não estão circunscritas à educação brasileira. O canadense Christian Laville, em *As guerras narrativas*, apresentou um panorama das disputas em torno dos currículos de história em países como Estados Unidos, Inglaterra, França, África do Sul, Canadá e China no decorrer dos anos 1980 e 1990. Nos exemplos citados pelo pesquisador:

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder (LAVILLE, 1999, p.130).

Nesse mesmo artigo, Laville aponta que desde o fim da Segunda Guerra a ideia de que o ensino de história deveria garantir uma formação alinhada aos valores nacionais, pautados na transmissão de uma narrativa única acerca dos fatos e dos heróis que integram o panteão nacional fora substituído pelo paradigma de formar cidadãos críticos para uma sociedade democrática. No Brasil, esta virada, talvez, seja mais evidente após a redemocratização, quando a disciplina de História voltou a ser autônoma em relação à Geografia – uma vez que durante o regime militar, as duas disciplinas foram fundidas com o nome de Estudos Sociais. Em fins da década de 1980, nas palavras de Selva Guimarães Fonseca (2003, p.92)

O ‘novo’ ensino de história que se esboça assume a responsabilidade de formar o ‘novo’ cidadão, capaz de intervir e transformar a realidade brasileira. A categoria ‘novo’ indica a necessidade de superação do ‘velho’, identificado com a ditadura, a opressão, a ausência de liberdades e a negação de direitos.

No rol das novas legislações advindas com o reestabelecimento da democracia, a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estatuíram os objetivos e os modos de organização da educação brasileira. Nesse sentido, os PCN foram elaborados para indicar aos professores os principais conteúdos que deveriam ser trabalhados e para dar às redes de ensino uma diretriz para elaboração de seus currículos.

No que tange ao ensino de História, os *Parâmetros* se apresentam como uma referência para os docentes, de modo que a eles caberiam a organização de seus programas de ensino e a seleção de práticas educativas que estimulasse o pensamento histórico. O documento defendia um ensino de História empenhado com a formação da identidade e com o pleno exercício da cidadania, além disso criticava as abordagens centradas na memorização dos conteúdos, considerando-as tradicionais (BRASIL, 1997).

Uma conquista importante desde o estabelecimento dos PCN é a previsão do ensino de História no Ensino Fundamental I. No entanto, nessa etapa, o objetivo central era a alfabetização, de modo que os conhecimentos históricos acabavam ficando em segundo plano, uma vez que os professores “acreditam que, primeiro, é preciso ensinar a ler e a escrever, para depois ensinar e aprender História” (SILVA; FONSECA, 2010, p.24). Contudo, tal perspectiva é limitada se tomarmos o princípio freiriano de que aprender a “ler é ler o mundo”. Nesse sentido, Silva e Fonseca (2010, p.24) argumentam que:

O ‘foco na alfabetização’, todavia, não pode perder de vista as diversas dimensões que o processo envolve, pois, como nos ensinou Paulo Freire, ler é ler o mundo: não podemos aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão do mundo, da História, da Geografia, das experiências humanas, construídas nos diversos tempos e lugares. Isso requer de nós outra concepção de aprendizagem da Língua Portuguesa e da História.

As premissas de que a História é parte – essencial – do processo de alfabetização e da formação do pensamento autônomo podem ser entendidas como um consenso entre especialistas e gestores públicos, de modo que a BNCC manteve a disciplina nos Anos Iniciais, estabelecendo o conjunto de habilidades a serem desenvolvidas a partir dos objetos de conhecimento próprios desse campo do saber. Nessa continuidade, vale destacar a valorização da leitura de fontes históricas variadas (especialmente as orais e as iconográficas) no processo de aprendizagem, bem como a presença de temas ligados à cultura local e nacional e à formação do Estado brasileiro. Contudo, na avaliação de Marcos Silva e Selva Guimarães (2018, localização Kindle 3839-3841), os PCN, “diferentemente da BNCC, não formatavam e padronizavam o controle das habilidades e expectativas de aprendizagem dos alunos”, mudança que pode “abalar as culturas escolares e a autonomia dos professores na seleção dos conteúdos e no controle das aprendizagens”, sobretudo pela formatação das avaliações externas e de larga escala que passam a ser estruturadas com base na BNCC.

Como vimos, a ideia de um currículo comum estava presente nas discussões sobre a educação brasileira há pelo menos vinte anos. Contudo, embora os PCN não formassem um currículo unificado, eles eram as referências para a produção de materiais didáticos e para a estruturação das diretrizes curriculares das redes de ensino espalhadas pelo país, o que na prática representa um mecanismo de “organização curricular hierarquizada e centralizadora” (MACEDO NETO, 2009, p. 4).

No entanto, a BNCC – diferente dos PCN – estabelece um conjunto mínimo e obrigatório de temas que devem ser abordados em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas. A Base, nesse sentido, toma como ponto de partida as diretrizes anteriores, mas mobiliza outros conceitos para definir os objetivos e as práticas que devem ser adotadas pelos professores. O conceito de habilidades, por exemplo, torna-se central no documento e a noção de “conteúdos” é substituída por “objetos de aprendizagem”, bem como aquilo que no passado se entendia como “disciplinas” passa a ser tratada como “componentes curriculares” que integram “áreas do conhecimento”.

Desse modo, frente às mudanças impostas pelo novo documento, que deve ser implantado nas escolas a partir de 2020, ficam as perguntas: o que a BNCC estabelece para o ensino de História? E quais suas implicações para a formação de professores? Tentando responder a essas questões, apresento, ainda que em linhas

gerais, o teor da normativa para o ensino de história e no tópico final discuto seus impactos na formação de professores.

DA BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA

Sem dúvida, as mudanças políticas e educacionais dedicam especial atenção à História na Educação Básica, particularmente no Ensino Fundamental, etapa inicial da formação escolar. Por meio de instrumentos legais, diretrizes, políticas e modelos de formação de professores, avaliações em grande escala, livros e materiais didáticos, o Estado chega às escolas e às salas de aula nas diferentes regiões do país (SILVA; GUIMARÃES, 2018).

Nesse sentido, a BNCC de História – resultado de intensos debates e fruto de disputas entre especialistas, políticos e curiosos – materializa um projeto político e educacional defendido por determinados grupos acadêmicos e setores da sociedade brasileira (PINTO JR; BUENO; GUIMARÃES, 2016). Se, inicialmente, o documento deveria incorporar novos paradigmas e novas perspectivas das pesquisas históricas (relacionadas aos Estudos Culturais, às reflexões teóricas sobre tempo histórico e às investigações sobre os saberes escolares) bem como ampliar o espaço de conteúdos relativos à África, aos afrodescendentes e às populações indígenas, como determinam as leis 10.639/2003 e n. 11.645/2008; a versão final manteve a estrutura disciplinar eurocentrada oriunda do século XIX³, tanto na cronologia quanto nos temas, e timidamente sugere que sejam apresentados “outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos” (BRASIL, 2017, p. 399).

Em contrapartida, algumas questões que já estavam presentes nos PCN e que há algumas décadas vêm sendo debatidas entre os pesquisadores do ensino de História foram incorporadas à BNCC. Refiro-me à valorização das fontes históricas no processo de ensino e aprendizagem; à necessidade de estabelecer relações entre o passado e o presente a fim de dar maior inteligibilidade ao conhecimento histórico; e à importância dos educadores levarem em consideração as experiências dos estudantes e da realidade social que circunscreve à comunidade escolar.

Alinhada à perspectiva de que é fundamental estimular a “produção de conhecimento em âmbito escolar”, o trabalho com diferentes fontes e tipos de documentos são apontados como necessários para o desenvolvimento daquilo que o texto chama de “atitude historiadora” diante dos temas estudados. Para tanto, entende-se que para estimular o pensamento é preciso focar no desenvolvimento dos “processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto”, considerando as bases da epistemologia da História (BRASIL, 2017, p. 396-399).

O texto, nesse sentido, preocupa-se em apresentar exemplos relacionados aos processos destacados a fim de “ilustrar” o que se espera que seja abordado em

³ Tais pressupostos podem ser observados, principalmente, no que estabelece o documento para os Anos Finais: a predominância de temas relacionados aos processos históricos da Europa, organizados cronologicamente a partir do esquema central do conhecimento histórico na França, descrito por Jean Chesneaux (1995, p.93) como “quadripartismo histórico”, definido pelo autor como um “verdadeiro aparelho ideológico do Estado”. No modelo quadripartite francês, o conhecimento histórico está dividido em História Antiga, particularmente, Grécia e Roma; História Medieval, com o foco no oeste e no sul da Europa; História Moderna, pautada na projeção da Europa para o mundo, mais especificamente para os processos de colonização da América, África e Ásia; e História Contemporânea, com ênfase nas Guerras Mundiais e no processo de globalização.

cada um. No que tange ao processo de identificação, por exemplo, destaca-se a importância de levantar questões condizentes ao processo e aos procedimentos da investigação histórica, tais como:

De que material é feito o objeto em questão? Como é produzido? Para que serve? Quem o consome? Seu significado se alterou no tempo e no espaço? Como cada indivíduo descreve o mesmo objeto? Os procedimentos de análise utilizados são sempre semelhantes ou não? Por quê? (BRASIL, 2017, p. 396-397).

Quanto à comparação, ressalta-se a preocupação de desvelar o “Outro”, apresentando, por exemplo, a comparação entre a pintura corporal indígena e a de populações urbanas, com o intuito de esclarecer o “funcionamento das diferentes sociedades”. A contextualização, por sua vez, é apresentada como uma “tarefa imprescindível para o conhecimento histórico”, pois “os estudantes devem identificar, em um contexto, o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquele momento, inserindo o evento em um quadro mais amplo de referências sociais, culturais e econômicas”. A interpretação é caracterizada como um exercício fundamental para o pensamento crítico e “exige observação e conhecimento” do objeto considerando sua inserção no tempo e as relações que estabelecem com outros elementos. Por fim, apresentada como uma “habilidade complexa”, o processo de análise é associado à capacidade de “problematizar a própria escrita da história”. (BRASIL, 2017, p. 396-398).

Contudo, apesar de associar a capacidade de análise ao de problematização, o documento não traz – entre as habilidades indicadas para os objetos de aprendizagem – o verbo problematizar, processo cognitivo, a meu ver, fundamental no desenvolvimento do raciocínio histórico e da própria ciência histórica. Esse aspecto fica evidente quando se compara, por exemplo, as diferentes versões do documento⁴.

Ao apresentar os objetivos da História, enquanto disciplina escolar, o documento ressalta a necessidade de “estimular a autonomia do pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem” (BRASIL, 2017, p.398). Nessa perspectiva, a normativa aponta para um elemento importante do conhecimento histórico, a historicidade, o que reitera a ideia de que “a busca de autonomia também exige reconhecimento das bases da epistemologia da História”, ou seja, “a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico [...], a concepção de documento [...], as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo” (BRASIL, 2017, p.398-399). No entanto, embora o caráter epistemológico seja enfatizado, pressupondo um arcabouço teórico-metodológico específico, a história não é definida, explicitamente, como uma ciência.

O documento enfatiza que os professores devem fomentar a “diversidade de análises e proposições”, dando condições para que os estudantes “construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa”, indicação que expressa, em alguma medida, a preocupação de que a disciplina não opere na chave do relativismo, mas que consolide a ideia de que o conhecimento histórico, pela sua natureza argumentativa, demanda investigação, embasamento e racionalidade.

⁴ A habilidade “problematizar” aparece na versão preliminar (CHHI1FOA005; CHHI5FOA059; CHHI6FOA070; CHHI6FOA071; CHHI6FOA073; CHHI6FOA074; CHHI6FOA076; CHHI7FOA094; CHHI2MOA022; CHHI3FOA054) e na segunda versão (EF06HI24).

Nesse sentido, as sete competências específicas para a área reforçam processos cognitivos que são característicos do raciocínio histórico – ou ainda a uma cognição histórica situada –, relacionados também ao rigor conceitual e procedimental inerente à produção desse saber. Segundo o texto, as sete competências são:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL, 2017, p. 400).

O conceito de competência empregado no documento é definido como a capacidade de “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8).

No que tange às habilidades, na área de História, sobressaem as habilidades cognitivas, nesse sentido os verbos de ação das habilidades indicam os processos cognitivos a serem desenvolvidos e denotam uma progressão do raciocínio. Desse modo, elas foram estruturadas em níveis de complexidade crescente, ou seja, do mais simples ao mais complexo, isso significa que para adquirir uma nova habilidade, o aluno deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior. Nos Anos Iniciais, “identificar” é o processo cognitivo mais recorrente (ver tabela 1) e se encontra no primeiro nível da Taxonomia de Bloom (ver tabela 2).

Tabela 1 – Habilidades e suas recorrências nos Anos Iniciais

Habilidade	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Identificar	6	7	10	7	4
Compreender		2	1		
Descrever	1	1	1	1	
Distinguir	1				
Organizar		1			
Utilizar		1			
Conhecer	1				
Reconhecer	1	1		1	

Selecionar		3	1		
Compilar		1			
Registrar			1		
Mapear			1		
Comparar			2		2
Relacionar				1	1
Discutir			1	3	
Analisar				2	2
Associar					2
Inventariar					1
Avaliar				1	1

Tabela 2 – Habilidades de História e a Taxonomia de Bloom⁵

Categoria	Habilidade
Conhecimento	Identificar, descrever, conhecer, reconhecer, relacionar, distinguir, registrar
Compreensão	Identificar, compreender, descrever, conhecer, reconhecer, distinguir, discutir
Aplicação	Identificar, conhecer, selecionar, organizar utilizar
Análise	Selecionar, mapear, comparar, relacionar, analisar, associar, inventariar, distinguir
Síntese	Compilar, relacionar, organizar
Avaliação	Comparar, avaliar

Antoni Zabala e Laila Arnau (2014) entendem que a noção de competência surge como resposta às limitações do ensino tradicional, pautada na transmissão e na memorização dos conteúdos que dificulta a aplicação desses conhecimentos na vida real. Para os autores, a competência pressupõe a “existência de estruturas cognitivas” que permitem a ação e a habilidade que, por sua vez, consiste em um conjunto de ações que servem para a obtenção de um objetivo. Desse modo, “para que as habilidades cheguem a um bom fim, devem ser realizadas sobre objetos de conhecimento, ou seja, fatos, conceitos e sistemas conceituais” (ZABAL; ARNAU, 2014).

No âmbito dos Anos Iniciais, os objetos de conhecimento da área de História dão ênfase à “construção do sujeito”, entendendo que é nessa etapa que a criança “toma consciência da existência de um ‘Eu’ e de um ‘Outro’”. Na perspectiva adotada pelo documento, essa consciência do “Outro” é alcançada pelo “exercício de separação dos sujeitos”, de modo que o objetivo é desenvolver a “capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social”. Há na indicação do documento, mesmo que não apareça explicitamente, a ideia de alteridade associada ao processo de construção da identidade que se pauta, em última instância, no autorreconhecimento, cujo parâmetro é o “Outro”.

A BNCC reconhece que este é um processo “longo e complexo” que envolve, o reconhecimento de que o mundo é apreendido de modo particular pelos

⁵ Organizei as habilidades indicadas para a área de história nos Anos Iniciais com base na Taxonomia de Bloom (1956), apresentada por Ana Paula do C. M. Ferraz e Renato V. Belhot (2010). Embora a BNCC não faça nenhuma referência à Taxonomia de Bloom, optei por classificar as habilidades com essa ferramenta a fim de que se possa perceber a progressão do raciocínio a partir dos seis níveis cognitivos - Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação – definidos por Benjamim Bloom, em 1956.

diferentes sujeitos, bem como prescinde da capacidade de comunicação e de negociação desses sujeitos. Desse modo, “identificar essas diferenças significa tomar consciência de que existem várias formas de apreensão da realidade” (BRASIL, 2017, p.401), contudo, ao meu ver, é fundamental que os professores não hierarquizem, nem estigmatizem tais diferenças.

No que se refere às grandes temáticas, “do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do ‘Eu’, do ‘Outro’ e do ‘Nós’”. Para tanto, os temas partem de uma escala mais próxima da realidade dos estudantes, para gradativamente ir ampliando o referencial. Desse modo, o ponto de partida é a família, a escola e a comunidade local.

No 3º ano, amplia-se a escala para contemplar “a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural” (BRASIL, 2017, p.402). No 4º ano, as discussões sobre migração e as formas de organização dos primeiros grupos humanos aparecem, o que demanda maior cuidado dos professores com a questão temporal, uma vez que se trata de temas localizados em uma escala temporal distante. No 5º ano, o foco está na ideia de cidadania, com direitos e deveres e, principalmente, na questão da “diversidade de povos e culturas e suas formas de organização”. A temática da diversidade não fica circunscrita à questão da formação nacional, a fim de evitar uma certa visão homogeneizante, porém não dá conta dos conflitos e das tensões que são inerentes à coexistência de diferentes povos e culturas em um mesmo espaço. Nesse sentido, a abordagem da BNCC é limitada porque credita ao reconhecimento da diversidade a capacidade de superar uma visão histórica uniforme e hierárquica, porém é fundamental investigar os processos de invisibilidade de determinados sujeitos pela historiografia. Em última instância, “a tarefa da aprendizagem escolar no campo da história, portanto, é problematizar, desde os anos iniciais, as infinitas identidades sociais dentro de cada nação e também os vínculos das nações e de outras identidades entre si, abrindo janelas” (SILVA, GUIMARÃES, 2018).

Na sequência, discuto as implicações ou os impactos que a proposta de ensino de História, da BNCC, pode ter na formação dos professores “polivalentes” no Brasil.

DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No século XIX, a designação de “professor polivalente” era empregada para definir o profissional que atuava na educação primária – o que hoje chamaríamos de Ensino Fundamental –, cuja responsabilidade era ensinar os conteúdos das matérias básicas, ou seja, português, matemática, ciências, geografia e história. Contudo, desde meados dos anos 2000, os documentos normativos⁶ aboliram tal designação, embora o termo “polivalente” ainda seja empregado de maneira informal e que, na prática, o professor nos anos iniciais continue lecionando diferentes disciplinas, sem ter uma formação específica em cada área.

No Brasil, os cursos de Pedagogia são relativamente recentes. Desde o Império, a formação de professores acontecia no nível médio, nos cursos normais, que depois, com o regime militar, foram transformados nos cursos de magistério ligados ao, então, Segundo Grau. Na década de 1980, no entanto, a pressão de educadores e pesquisadores da área, elevou ao nível superior a formação de

⁶ Ver Diretrizes Curriculares Nacionais, 2006.

docentes no país⁷, com a criação dos cursos de licenciaturas específicas e da Pedagogia, o último, destinado à formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, além de uma gama de outras atividades ligadas à gestão escolar (PIMENTA, et. al., 2017).

Em pesquisa ampla, coordenada pelos professores José C. Fusari, Selma G. Pimenta, Cristina C. A. Pedroso e Umberto de A. Pinto (2017), na qual se analisou as matrizes curriculares de 140 cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo, os pesquisadores chegaram à seguinte conclusão:

Os resultados evidenciam a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares. Em especial, os da escola pública que, na atualidade, traduzem em seus cotidianos questões que envolvem e afligem a sociedade brasileira, marcadamente desigual, multifacetada e diversa.

A conclusão apresentada aponta para a fragilidade dos cursos de Pedagogia, uma vez que, de maneira geral, eles oferecem uma formação “generalizante e superficial” (PIMENTA, et. al., 2017), devido ao espectro abrangente de funções e saberes que o futuro profissional pode vir a desempenhar ou tenha que possuir. Nesse sentido, no que tange ao ensino de História, é possível inferir que a formação oferecida não é suficiente para que, de um lado, os estudantes dominem os conceitos previstos nos documentos oficiais, e de outro, compreendam a epistemologia da ciência histórica, ou seja, referenciais teórico-metodológicos com os quais os historiadores operam para produzir suas pesquisas.

Esse cenário é agravado quando se leva em consideração que, em geral, a experiência dos estudantes de Pedagogia com os saberes históricos remonta às suas vivências do período escolar, como demonstrou a pesquisadora Patrícia B. de Azevedo (2010, p.339). Azevedo solicitou que os licenciados escrevessem sobre o que se recordavam do ensino de história ao longo de suas vidas, a maioria dos entrevistados evocou “o período escolar em que cursavam as séries iniciais”, indicando o “quanto esta etapa da formação marca a visão que estas futuras professoras possuem em relação à disciplina”. O interessante – e ao mesmo tempo problemático – é que nessas lembranças sobressai uma história nacionalista pautada na memorização de conteúdo, com destaque às datas comemorativas e à exaltação de grandes personagens históricos.

Nessa mesma direção, a professora Kátia M. Abud, em *O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz* (2012, p.558), constata que a visão do ensino de história remete a uma “disciplina baseada num conhecimento imutável” que “apesar de ser apontada pelos professores e especialistas em História como formadora da consciência crítica” não desenvolve senso crítico porque está presa “aos aspectos factuais, considerados de mais fácil acesso para as crianças, por que seria uma ‘informação concreta’”. Um dos efeitos dessa abordagem é:

⁷ Ver LDB, de 1996 e Lei nº 12.796, de 2013.

[...] que jovens universitários, de modo geral, carregam na memória os conteúdos de História: [e os veem como] algo sem sentido, que lhes fizeram decorar, ‘decoreba’ esta auxiliada, algumas vezes, pela condição de feriado nacional de algumas datas. Tal concepção auxiliou o enraizamento de representações negativas sobre a disciplina e seu ensino e se transpôs para o imaginário escolar a ideia da sua desimportância e da falta de necessidade de seu ensino. Os professores da primeira fase do ensino fundamental que carregam essa experiência negativa, também a repassam para seus alunos, evitando ao máximo trabalhar, em suas salas de aula, tais conteúdos. (ABUD, 2012, p. 558).

Portanto, me parece razoável ter como pressuposto que, ao chegarem à Universidade, os estudantes trazem consigo experiências e ideias históricas, e que todo esse arcabouço, apreendido em contextos escolares (e não escolares), interfere nas escolhas didáticas que eles irão fazer, como professores. Desse modo, no contexto de uma formação “polivalente”, na qual os componentes relacionados aos fundamentos e às metodologias do ensino de História são limitados a um ou dois semestres, as intervenções didáticas precisam ser construídas a partir de um minucioso diagnóstico da consciência histórica⁸ dos estudantes. Além disso, é fundamental o investimento na formação continuada desses professores, uma vez que o tempo de formação na graduação é reduzido.

Nas duas últimas décadas, o ensino de história tem incorporado novos paradigmas, baseado na aproximação com a teoria e a metodologia da pesquisa histórica. Essa virada paradigmática, observada na BNCC e empreendida em diferentes países da América e da Europa, é resultado de uma nova proposta didática que defende a aproximação da história ensinada nas escolas aos procedimentos investigativos da ciência histórica a fim de desenvolver nos estudantes a capacidade de ler o mundo historicamente com as ferramentas que a pesquisa científica utiliza.

No entanto, como demonstraram B. VanSledright e K. Reddy, no artigo *Crenças epistêmicas em mudança?* (2014, p.74), ensinar a “aprender a pensar historicamente é um feito difícil”, especialmente, porque os professores têm “crenças sobre a natureza do conhecimento histórico” que prejudicam e interferem no desenvolvimento dessa proposta. Nesse caso, a graduação pode incorporar novos conhecimentos e vivências, reelaborando as formas de compreensão das experiências no tempo passado para dar sentido à realidade no presente. A formação de professores de história, portanto, precisa dar condições para que os aprendizes consigam desenvolver formas de entendimento mais aprofundadas sobre o passado (VANSLEDRIGHT; REDDY, 2014).

Desse modo, a implantação da BNCC requer que a formação dos futuros professores busque desenvolver essa capacidade de ler o mundo historicamente a partir de estratégias didáticas que privilegiem o trabalho de pesquisa. Para tanto, é importante que os licenciandos sejam estimulados a formular perguntas às fontes e fazer inferências acerca delas, bem como elaborar argumentos com base no

⁸ Assumo a definição de consciência histórica desenvolvida pelo teórico alemão Jörn Rüsen, para o qual trata-se “das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2011, p. 57). A consciência histórica, por sua vez, se apresenta através da narrativa que se constitui a partir da experiência, da interpretação e da necessidade de orientação para vida prática.

conjunto de evidências históricas, a fim de produzir narrativas históricas válidas em acordo com os procedimentos metodológicos da ciência histórica.

Como apontaram B. VanSledright e K. Reddy, a formação inicial dos futuros professores é um período fundamental para ressignificar as crenças epistêmicas e desenvolver novas formas de ensinar a história em consonância com os princípios de uma “cognição histórica situada” (SCHMIDT, 2009), que diferencia o processo cognitivo da ciência da História, na qual “os estados de coisas (enquanto informações das fontes) são tirados de seus contextos originais (tradicionais) de sentido e isolados como fatos verificáveis” (RÜSEN, 2007, p. 94).

Os princípios dessa cognição situada para Peter Lee (2016, p.118) são os conceitos substantivos – que “fornecem uma estrutura de organização da disciplina”, como Revolução Francesa, Colonialismo, Renascimento, Independência – e os conceitos de segunda ordem, “que marcam a forma da atividade dos historiadores em trabalhar dentro da disciplina” (por exemplo, a evidência, a mudança, o significado, os relatos). Aproximando Jörn Rüsen e Peter Lee, a professora Maria A. Schmidt sistematiza alguns elementos da natureza da cognição histórica situada na História:

- *A aprendizagem histórica é multiperspectada e baseada na ideia da interpretação histórica. [...].* O objetivo é fazer com que os alunos estabeleçam relações cada vez mais complexas com as ideias históricas e possam se ver como produtores do conhecimento [...].
- *Existe uma estreita relação entre a aprendizagem histórica e narrativa na explicação histórica. [...],* a construção dos argumentos históricos explicativos pressupõe a análise da ação, dos agentes e do contexto onde ocorre a ação. [...].
- *A aprendizagem histórica tem como finalidade a formação da consciência histórica. [...].* O objetivo é uma consciência crítico-genética, em que a relação presente e passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se apresentem em uma orientação para a vida presente, baseados em princípios como liberdade, democracia e direitos humanos, fundamentos de uma formação para a cidadania. (SCHMIDT, 2009, p.38-39 *grifos no original*).

Aprender a pensar historicamente, portanto, não é a mesma coisa que saber História, pois “o conhecimento histórico apreendido apenas como algo dado não desenvolve a capacidade de conferir significado à História e orientar aquele que aprende de acordo com a experiência histórica” (SCHMIDT, 2009, p.40).

Desse modo, uma educação histórica, alinhada à elementos que estão na BNCC, demanda um processo formativo que vá além da retenção de conteúdos sobre o passado, porque defende que a aprendizagem histórica seja resultado da apreensão de conceitos e competências que são próprias da epistemologia da História, a saber: “a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo” (BRASIL, 2017, p.398-399).

Os cursos de Pedagogia, nessa perspectiva, precisam criar situações de aprendizagem que tratem os conceitos históricos como maneira específica de ler e pensar o mundo e não como processos de aquisição de conhecimentos em geral, a fim de formar sujeitos capazes de acessar, entender e explicar o passado baseados no trabalho do historiador.

Ensinar a ensinar história na formação inicial de professores requer construir um percurso didático, no qual os licenciandos desenvolvam competências pautadas

no conhecimento histórico. Ou seja, sejam capazes de buscar a significância histórica de eventos, pessoas e fenômenos do passado, confrontar evidências históricas, desenvolver empatia histórica, construir narrativas históricas válidas e/ou estabelecer critérios de validação de outras narrativas, bem como tomar decisões éticas e humanas. Para tanto, é importante planejar o percurso didático e ao longo dele levantar dados sobre o desenvolvimento das ideias históricas dos estudantes, a fim de que se possa conhecer a maneira pela qual os alunos relacionam novos conhecimentos com os conhecimentos que já possuem, ressignificando-os.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo escolar é, sempre, uma expressão de visões de mundo, interpretações da sociedade e interesses políticos de um determinado grupo de pessoas, entidades ou setores que exercem influência no processo de confecção do documento. Nesse sentido, a área de História desponta, no conjunto dos saberes escolares, como uma arena de combate, na qual as disputas ganham ainda mais força, evidenciando o potencial de transformação ou manutenção da ordem social.

Nesse sentido, embora a influência do professor de História sobre os conhecimentos históricos dos estudantes seja limitada (LAVILLE, 1999, CERRI, 2011), a aprendizagem histórica, no contexto escolar, “desde o ensino fundamental, se mantém como potencial núcleo de um contato reflexivo e crítico com os saberes históricos, associado à produção historiográfica, no contexto da cultura escolar” (SILVA; GUIMARÃES, 2018, localização Kindle 3712-3713).

O mais recente documento normativo, a BNCC – apresentada ao longo deste artigo – sintetiza a “guerra de narrativas” característica do processo de elaboração, bem como sinaliza o sentido que o ensino de história deve tomar nas escolas brasileiras. É bem verdade que a versão final não é exatamente o que esperavam os pesquisadores da área, sobretudo no que diz respeito aos conceitos históricos e à abordagem cronológica linear. A centralidade que se queria dar à História do Brasil, dos indígenas, dos africanos e dos afrodescendentes não se impôs frente aos interesses de grupos acadêmicos, preocupados com a extinção de seus temas de pesquisa no currículo nacional, e às visões de políticos e intelectuais conservadores. No caso da temporalidade, se nos anos 1990 os PCN avançaram ao propor uma história temática, cujo objetivo era justamente flexibilizar a lógica do “quadripartismo histórico”, a não remodelação dos cursos de graduação e a ausência de materiais didáticos que dessem conta dessa proposta foram elementos cruciais para que nas discussões em torno da BNCC a cronologia linear se impusesse, mesmo diante das mais variadas contestações. Em última instância, tanto do ponto de vista conceitual, quanto cronológica prevalece o eurocentrismo, marca indelével do ensino de história – e, em alguma medida, da própria produção historiográfica.

Contudo, não se pode deixar de pontuar que o documento incorporou – ou manteve – proposições que dialogam com alguns consensos produzidos pelos pesquisadores da área: a necessidade de se ensinar história desde os anos iniciais; a importância das fontes – evidências do passado – no processo de aprendizagem histórica; o diálogo do passado com o tempo presente; e a questão da diversidade cultural e étnica. Além disso, a BNCC reforçou a necessidade de partir da própria epistemologia da História, bem como destacou o caráter multiperspectado das interpretações históricas e a importância de se resgatar a historicidade dos fenômenos, eventos e sujeitos.

Desse modo, no processo de formação de professores, sobretudo para os Anos Iniciais, é crucial que se estabeleça um espaço de construção de argumentos históricos pautados nos princípios teóricos e metodológicos que fazem parte da pesquisa histórica. É preciso que os futuros professores conheçam e saibam manejar os conceitos para interpretar as fontes históricas e confrontarem diferentes análises historiográficas. Diante de uma cultura escolar que insiste em tratar os conteúdos históricos como apartados da realidade, como conteúdos fechados em si mesmos que demandam ser transmitidos e memorizados, é urgente que os nossos cursos de licenciaturas ressignifiquem as experiências dos estudantes e os tornem capazes de, para além do reconhecimento e do respeito à “diversidade de sujeitos e histórias” (BRASIL, 2017, p. 398), compreender as relações de poder que permeiam a construção histórica e invisibilizam – deliberadamente – determinados sujeitos da História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, K. M. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. *Antíteses*. v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012.

AZEVEDO, P. B. O Desafio do ensino de História nos anos iniciais: a questão do nacionalismo. *Atos de Pesquisa em Educação*. v. 5, n. 3, p. 338-355, set./dez. 2010.

BITTENCOURT, Circe. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, n.32, p. 127-149, São Paulo, 2018

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, MEC. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014.

BRASIL, MEC. *Texto Preliminar do documento BNC*. Brasília: SEE, 2015.

BRASIL, MEC. *BNCC – Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: SEE, 2017.

BRASIL. *LDB – Leis de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf)> Acesso em: 10/09/ 2019.

CERRI, Luiz Fernando. *Ensino de História e Consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2011.

CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tábula-rasa do passado? Sobre história e historiadores*. Trad. Marcos Silva. São Paulo: Ática, 1995.

FERRAZ, Ana P. do C. M; BELHOT, Renato V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.

LAVILLE, C. A guerra de narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*. Curitiba, n 60, abr/jun 2016.

MACEDO NETO, Manoel P. Parâmetros Curriculares Nacionais De História: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. *Revista História em Reflexão*. Dourados, UFGD, Vol. 3, n. 6, p.1-11, jul/dez 2009.

PIMENTA, S. G; FUSARI, J. C; PEDROSO, C. C. A; PINTO, U. de A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol.43, n.1, p.15-30, Jan./Mar. 2017.

PINTO JR, A; BUENO, J. B. G; GUIMARAES, M. F. A BNCC em pauta: quando nós vamos estudar nossa história?. MOLINA, A. H. M; FERREIRA, C. A. L. (Org.). *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História*. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 61-82.

RÜSEN, Jörn. Didática: funções do saber histórico. *História Viva*. Brasília: Editora da UNB, 2007.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, E. de R. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR. 2011, p.51-77.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?. In: BARCA, I. SCHMIDT, M. A. (orgs.) *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p.21-51.

SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Marcos A.; GUIMARÃES, Selva. A necessidade da História no ensino fundamental: dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) à Base Nacional Comum Curricular. In: VEIGA, Ilma P.A; SILVA, Edileusa Fernandes da. (Orgs). *Ensino Fundamental BNCC – da LDB à BNCC*. Campinas: Papirus, 2018, (kindle, posição 36519-3974).

VANSLEDRIGHT, B.; REDDY, K. Crenças epistêmicas em mudança? Um estudo investigativo do conhecimento entre futuros professores de história. *Tempo e Argumento*, v.6, n11, p. 69-112, 2014.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: ArtMed, 2014.

Recebido em: 15/09/2019

Aprovado em: 18/11/2019

Apontamentos para o professor de história que atue no ensino religioso, partindo da BNCC e do RCGPIRES, Marcelo Noriega⁹

Resumo: Este trabalho tem por objetivo lançar alguns elementos que auxiliem na reflexão por parte do professor de história que atue com ensino religioso. Como ponto de partida, temos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – que desencadeou documentos estaduais, como o Referencial Curricular Gaúcho – RCG. Em relação à metodologia, temos como primeiro ponto de análise: um breve histórico dos documentos norteadores da educação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988 até se chegar nessa legislação mais recente. Já no segundo momento deste trabalho tem-se uma discussão sobre eventuais proximidades entre História e Ensino Religioso que podem auxiliar o professor que se encontre na situação-problema deste trabalho. Quanto à estrutura deste trabalho, tem-se uma reflexão histórica do processo pelo qual passou o ensino religioso no estado do Rio Grande do Sul acompanhada da utilização de contribuições de autores como Reinhart Koselleck, Jörn Rüsen, através das suas reflexões acerca da educação histórica, e também das contribuições de autores que abordam a questão da religião e das religiosidades na sociedade atual. Por se tratar de uma pesquisa teórica, seus resultados devem ser mensurados pela sua eventual possibilidade de fomentar o debate sobre o tema.

Palavras-chave: História; Ensino Religioso; Educação.

Notes for the history teacher who works in religious education, starting with BNCC and RCG

Abstract: This paper aims to launch some elements that help the reflection of the history teacher who works with religious teaching. As a starting point, we have the Common National Curriculum Base - BNCC - which triggered state documents, such as the Gaucho Curriculum Framework - RCG. Regarding the methodology, we have as a first point of analysis: a brief history of the guiding documents of Brazilian education, from the Federal Constitution of 1988 until reaching this most recent legislation. Already in the second moment of this work there is a discussion about possible proximity between History and Religious Education that can help the teacher who is in the problem situation of this work. As for the structure of this work, there is a historical reflection of the process through which religious education in the state of Rio Grande do Sul went through the use of contributions from authors such as Reinhart Koselleck, Jörn Rüsen, through his reflections on historical education, and also the contributions of authors who address the issue of religion and religiosity in today's society. As it is a theoretical research, its results should be measured by its possible possibility of fomenting the debate on the subject.

Keywords: History; Religious teaching; Education.

INICIANDO O DEBATE

⁹ Discente do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Bolsista Capes. Professor da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Email: noriega.sm@gmail.com. <orcid.org//0000-0002-8002-4218>

A principal função deste trabalho é analisar possibilidades de discussão teórico-metodológica para o professor de história que ministre ensino religioso, principalmente em se tratando da realidade do Rio Grande do Sul, por isso a importância de se abordar tanto a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017 e o Referencial Curricular Gaúcho – RCG, homologado em 2018 o qual tem por objetivo complementar a própria BNCC.

O debate sobre a importância do ensino religioso na educação básica gaúcha ganhou força com a Reforma Curricular do Rio Grande do Sul, ocorrida em 2016, que definiu o ensino religioso como uma área específica do conhecimento, mesmo que no referido estado nunca se tenha ocorrido concurso público para provimento de cargos de magistério em ensino religioso.

É sabido que não só a História, mas as Ciências Sociais e Humanas Aplicadas como um todo possuem carga horária reduzida se comparada com outras áreas do conhecimento, por isso a situação de o professor de história atuar também no ensino religioso se constitui como algo corriqueiro no magistério público estadual do Rio Grande do Sul.

Outro ponto deve ser levado em conta: as dificuldades materiais inerentes a uma categoria profissional que está prestes a completar um quinquênio sem reposição salarial¹⁰. Pode-se afirmar, sem medo de errar, essas questões materiais dificultam muito a formação continuada. No caso do professor de história que ministre ensino religioso temos um exemplo claro da concretização desta realidade de precarização profissional.

Sem dúvida, por isso, optamos por esse tipo de contribuição: um texto que se utilize de conceitos comuns à formação do professor de história e também seja de fácil acesso para todo e qualquer profissional que se encontre na situação-problema deste trabalho. Esperamos também que a linguagem utilizada neste trabalho não se constitua como um entrave para as relevantes discussões pedagógicas apresentadas durante o texto.

Por isso, este trabalho tem por objetivo demonstrar como se pode buscar um diálogo entre a mais recente legislação educacional e o debate com conceitos

10 CASTRO, Annie. *Com LDO, servidores estaduais devem ter quinto ano sem reajuste salarial*. Jornal Sul 21, Porto Alegre, 6 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/politica/2019/07/com-ldo-servidores-estaduais-devem-ter-quinto-ano-sem-reajuste-salarial/>. Acesso em: 14/09/2019.

comuns à formação do professor de história, para que desta forma, o professor possa pensar alternativas adequadas para ministrar Ensino Religioso sem cair em questões como proselitismo e reprodução do senso comum o que, invariavelmente, acaba por fortalecer questões como intolerância religiosa.

Para tal é necessário se analisar a legislação educacional brasileira desde a Constituição Federal de 1988 para se compreender como se chegou na BNCC e no RCG. Uma análise mais profunda de tão ampla documentação não se esgotará num simples trabalho, por isso o caminho adotado é de um certo direcionamento para pontos que julgamos serem mais importantes para o nosso problema de pesquisa.

Desta forma, fizemos por opção abordar as reflexões de autores que apresentam questões relativas ao tempo histórico, à modernidade, à potencialidade da história em orientar para a vida humana prática e a possibilidade de se pensar a educação através da sua potencialidade de contribuir para o processo de emancipação do ser humano. Ao longo deste trabalho, poderemos demonstrar que a situação-problema deste trabalho representa uma grande possibilidade de atuação pedagógica para o professor de história.

BREVE HISTÓRICO

Com a reabertura política, iniciada no final da década de 1970, o Brasil passou por mudanças aparentes que visavam manter a ordem social vigente e controlar o ímpeto popular. Ou seja, a redemocratização brasileira foi um “processo tutelado”¹¹. Como não podia deixar de ser, a educação como um dos serviços públicos onde o contato do poder estatal com o cidadão é bastante concreto não ficou de fora dos principais debates relacionados à reestruturação da dita nova república.

A Constituição Federal de 1988 representou a concretização máxima deste controle tutelado, ou como chegou a afirmar o então Presidente da República Ernesto Geisel: “uma abertura lenta, segura e gradual.”¹²

Apesar deste verdadeiro jogo político para se manter o *status quo* em que se constituiu o processo de construção da Constituição Federal de 1988, alguns avanços sociais ocorreram. Estes avanços aconteceram principalmente na questão

11 Sobre a questão da redemocratização brasileira e como que este processo criou expectativas não concretizadas, por isso recomendamos a leitura de Fico (2016).

12 Para se compreender a questão da chamada “democracia relativa” dos anos Geisel recomenda-se a leitura de Napolitano (2018).

da regulamentação de muitos direitos sociais que não estavam plenamente delineados pelas legislações anteriores. De acordo com a seguinte contribuição:

Mas, não há como negar a importância, principalmente simbólica desta Constituição. Alguns dos seus avanços são notórios, como a regulamentação dos Direitos Difusos, sua vocação para o social inquestionável. Mas, também, ficam explícitos a organização caótica do texto, o exagero na possibilidade de emendas, estas que já são superiores a 60, alterando significativamente vários aspectos positivos do texto original. Não que sejamos favoráveis a uma Constituição rígida, porém, o que houve no Brasil desde a promulgação em 5 de outubro de 1988 é inaceitável. As reformas constitucionais são realizadas ao bel prazer de quem está no poder, deixando de ser o balizamento que todos esperávamos.²³ O Juramento feito sobre a Constituição deixou de ter qualquer significado, não há o esforço para se cumprir os preceitos, eles, simplesmente são substituídos quando trazem obrigações que os agentes políticos não querem cumprir. (SILVA, 2011, p. 240-241).

No que diz respeito à educação básica tivemos a seguinte redação da Constituição Federal sobre os conteúdos obrigatórios a serem ofertados pelos sistemas educacionais na etapa do ensino fundamental:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988, p. 124).

A Constituição Federal de 1988 é bastante clara ao afirmar que cabe ao poder público determinar os conteúdos mínimos para o ensino fundamental de forma a assegurar a formação básica comum para os alunos, tudo isso mantendo também valores artístico-culturais e o devido respeito aos regionalismos. Tem-se aí o embrião para a construção da Base Nacional Comum Curricular.

No ano de 1996 tivemos a promulgação da Lei 9394/96 determinadora das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN-, onde também já havia a previsão de uma Base Nacional Comum Curricular:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico

e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36. (BRASIL, 1996, p. 19).

Nesse trecho é possível notar a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática enquanto os demais componentes curriculares são colocados de maneira não tão específica. Este debate será aprofundado no decorrer deste texto, exatamente para que se possa compreender melhor as próprias relações de poder instituídas e reproduzidas no sistema escolar brasileiro.

Em se tratando das políticas públicas de educação, deve-se destacar a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2014, onde se avançou no debate sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular. No que diz respeito à meta de número dois (universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE):

2.2. pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 51).

Houve então um aprimoramento, pelo menos do ponto de vista da legislação federal no sentido da construção legislativa da BNCC. Sendo assim é necessário buscarmos uma melhor definição sobre o papel do componente curricular de História na BNCC e como a educação histórica pode auxiliar o professor no seu cotidiano. Vale lembrar que o processo de construção e aplicação da BNCC desencadeia um processo de construção em nível estadual: no caso do Rio Grande do Sul, com o Referencial Curricular Gaúcho – RCG e também nos municípios brasileiros.

Um destaque merece ser feito: o RCG tem por objetivo apenas acrescentar pontos para serem trabalhados pelos professores. Fica evidente, então, que a intenção é se utilizar dos debates teórico-metodológicos já apresentados na BNCC.

HISTÓRIA NA BNCC E NO RCG

A partir desse momento será realizada a análise dos parâmetros que embasam o componente curricular de História, presente no eixo de Ciências Sociais e Humanas aplicadas. Um breve adendo deve ser feito, pois apenas essa área do

conhecimento aparece com a preocupação de aplicabilidade tão explícita. As demais áreas são apresentadas na BNCC com referência às suas respectivas tecnologias.

Isso demonstra claramente a visão que as Ciências Sociais e Humanas devem ser ensinadas a partir da busca pela sua aplicabilidade. Para se entender melhor até que ponto a questão da aplicabilidade está presente nos parâmetros em que a História é apresentada na BNCC é necessário analisar alguns importantes trechos, primeiramente do documento que explicita o papel da história para o ensino fundamental.

A própria definição do que é conhecimento histórico é apresentada da seguinte forma:

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico. (BRASIL, 2017, p. 395).

Fica evidente por este trecho que compreendemos a História de acordo com os nossos próprios referenciais, e igualmente também que buscamos no estudo do passado respostas para os problemas da atualidade. Porém o estudo da História demonstra as diferentes expressões sobre questões relativas à temporalidade e como as diferentes sociedades tentaram resolver problemas que até podem se assemelhar aos dos tempos atuais.

Todavia deve existir o cuidado teórico-metodológico para não se cair na banalização da questão da “história como mestra da vida”¹³. Esse desvio pode acontecer, principalmente, em momentos em que se busque uma aplicabilidade sem critérios do conhecimento histórico. De acordo com Koselleck (1999), temos:

A transformação da história em um processo forense provocou a crise, na medida em que o novo homem acreditava poder aplicar sua garantia moral à história e à política, ou seja, na medida em que era filósofo da história. A guerra civil, sob cuja lei vivemos até hoje, foi reconhecida, mas minimizada, por uma filosofia da história para qual a decisão política pretendida não passava do fim previsível e inexorável de um processo supra político e moral. Mas, ao minimizá-la, agrava-se a crise. Concebido a partir de uma visão dualista de mundo, o postulado dos militantes burgueses – isto é, a moralização da política – se

13 Sobre a aplicabilidade do conceito criado por Cícero: “história mestra da vida, em latim: *historia magistra vitae*”, recomenda-se a leitura de Catroga (2006).

misturava de tal modo com o desencadeado da guerra civil, que a "revolução" não foi vista como guerra civil, mas como o cumprimento de postulados morais. A dissimulação e o agravamento da crise são um único e mesmo processo. Na dissimulação reside o agravamento, e vice-versa. (KOSELLECK, 1999, p. 160-161).

Por este trecho fica bem evidente o questionamento do autor sobre a modernidade, onde as transformações sociais dizem muito mais respeito à aparência do que realmente à essência. Trazendo mais precisamente para a situação do professor de história que obrigatoriamente terá de se utilizar da BNCC como parâmetro para as suas atividades, deve-se levar em conta que o mesmo deve estar bastante embasado para não cair no equívoco de se transformar em juiz do objeto de estudo e pior ainda, incentivar os seus alunos a praticarem o mesmo comportamento.

O autor em questão também faz o alerta para a questão da dissimulação: utilizada, muitas vezes, para se reforçar esquecimentos e também silenciamentos. Com a vitória da modernidade a história europeia se tornou a "história global", ou seja, o mundo ocidental passou a ser exemplo para toda a humanidade. A própria argumentação para o porquê da necessidade de se haver uma Base Nacional Comum Curricular era que os ditos países desenvolvidos adotam práticas educacionais semelhantes. Podemos afirmar que ainda vivemos nos mesmos parâmetros gerais da ideologia do progresso desenvolvida a partir da modernidade e fortalecida pelas revoluções burguesas do século XVIII.

Indo um pouco mais adiante na análise do documento em questão, podemos compreender um pouco de sua concepção sobre passado e presente:

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. Nesse sentido, "O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica." (BRASIL, 2017, p. 395).

Essa passagem é bem interessante ao argumentar sobre os aspectos científicos da história e ao demonstrar que o historiador busca no estudo do passado compreender o próprio presente, ao atribuir algum sentido para o objeto,

transformando-o em documento. Desta forma a história pode contribuir para se compreender a dinâmica de diferentes objetos de estudo. Porém para poder se compreender melhor a relação entre passado e presente é imprescindível buscar uma definição melhor sobre o que é história na visão da chamada educação histórica corrente historiográfica aqui escolhida para se analisar a concepção de História na BNCC, através de seu maior expoente Jörn Rüsen.

Para Rüsen (2001), tanto a explicação subjetiva quanto a objetiva sobre o que é história não consegue responder satisfatoriamente a essa questão. O subjetivismo considera determinante o agir em relação ao tempo, já o objetivismo pauta a sua avaliação na questão nas experiências do tempo, determinantes ao agir. Percebe-se então um verdadeiro dualismo duramente combatido pelo autor, nota-se aí uma influência direta de Reinhart Koselleck (2006, 2014) que também realizava combate semelhante.

Essa concepção dualista de bem e mal e de certo e errado tão difundida na modernidade e seguida até os dias de hoje não responde à ampla diversidade presente no mundo e tão em voga nos debates atuais, pelo menos em tese. O autor desenvolve melhor sua elaboração sobre a relação entre passado e presente, extremamente cara para se buscar uma definição sobre a História:

Trata-se, pois, de identificar a história como estado de coisas justamente quando a operação de constituição de sentido pela narrativa histórica é condicionada, ocasionada, ensejada mesmo pela experiência do passado a que se refere. A experiência do passado representa, nesse momento, mais que a matéria-prima bruta de histórias produzidas para fazer sentido, mas algo que já possui, em si, a propriedade de estar dotado de sentido, de modo que a constituição consciente de sentido da narrativa histórica se refere diretamente a ela e lhe dá continuação (decerto com todos os demais ingredientes que as operações conscientes do pensamento histórico engendram). O passado precisaria poder ser articulado, como estado de coisas, com as orientações presentes no agir contemporâneo, assim como as determinações de sentido, com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo, precisam também elas estar dadas como um fato da experiência. (RÜSEN, 2001, p. 73).

Quando se fala no processo de constituição do sentido pela narrativa histórica não se pode cair no erro do uso forense da história, principalmente pela observação de Rüsen (2001) de que o passado não nos fornece uma matéria-prima bruta para o conhecimento histórico, pois todo e qualquer documento histórico já possui como propriedade estar dotado de sentido. Talvez este seja o principal alerta para o professor de ensino fundamental quando for colocar a BNCC de fato em

prática. Estudar o passado não é atribuir significados em documentos que não o tinham e sim buscar orientações para a vida presente através de experiências passadas.

Em outro trecho temos uma elaboração que avança um pouco mais no sentido de se debater a questão da razão histórica, de acordo com o mesmo tem-se:

Sob o ponto de vista pragmático, finalmente, as restrições representadas pela coação consensual resultante da orientação histórica da vida e pela criação da identidade histórica podem ser superadas, relacionando os efeitos práticos do conhecimento histórico ao princípio comunicativo do reconhecimento recíproco de posições e perspectivas históricas diferentes. Se a capacidade de reconhecimento do ser diferente dos outros e da compreensão do sentido próprio na multiplicidade de culturas temporalmente diferentes fosse transformada em parâmetro para a criação de consenso na cultura histórica de uma sociedade, haveria fortes razões para falar-se de um progresso na razão histórica. Com este progresso, o mínimo que se alcançaria seria a superação da contraposição entre modernidade e pós-modernidade dentro do pensamento histórico em favor de um movimento que poderia ser reconhecido por todas as partes envolvidas na discussão em torno da modernidade deste pensamento como uma tentativa de contribuir para a cultura histórica. (RÜSEN, 1989, p. 327-328).

O grande problema para quem ousa ensinar, em seu sentido mais amplo e fundamental, é exatamente o de se romper com a questão da verdade absoluta da chamada ideologia do progresso tão típica do pensamento moderno. Seja desde aqueles classificados como conservadores, ou seja, chegando também naqueles classificados como revolucionários. Infelizmente ainda estamos longe de presenciar o progresso na razão histórica, preconizado pelo pensador alemão no final da década de 1980. Porém, pode-se afirmar que a busca por esse progresso pode ser um caminho para quem ensina história.

Rüsen (1989) faz a delimitação de que o estudo do passado pode servir para abrir perspectivas de futuro. Realmente essa é a grande função social do estudo da História. Porém não custa reafirmar, que todo o processo da construção do conhecimento histórico deve ser pensado através de aspectos do pluralismo do potencial interpretativo da consciência histórica. Nunca é demais destacar o caso do professor de história no ensino fundamental que lida com adolescentes que, salvo raríssimas exceções, não possuem noções como tempo e processo histórico e, portanto, deve ter muito senso pedagógico para lidar com questões relativas ao potencial da história em abrir perspectivas de futuro.

Pode parecer que aqui houve um certo desvio na avaliação, mas é importante se delinear que vivemos ainda sobre a influência dos pressupostos da modernidade e a própria BNCC está inserida nesta questão ao reforçar que o Brasil passaria a seguir práticas educacionais dos chamados países desenvolvidos. Tem-se aí o reforço, mesmo com diferentes roupagens da busca pelos padrões modernos de pensamento, expressos na busca por um caminho único para o progresso.

Falando na questão de caminho, ou mesmo caminhos para o progresso, é importante na questão da análise das competências específicas de história apresentadas na BNCC para o ensino fundamental. Por isso, a primeira competência, é apresentada da seguinte forma:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo”. (BRASIL, 2017, p. 400).

Fica bem clara a questão do uso do conhecimento histórico para auxiliar o educando em seu processo de compreensão e intervenção no mundo. As relações de poder, muitas vezes não são tão evidentes são apresentadas como mote para que esse processo de tomada de consciência se torne possível.

Estevão Martins (2017), ao analisar a obra de Jörn Rüsen, afirmou que a posição iluminista trouxe quatro inovações de ponta para a ciência história moderna:

(a) A ideia de progresso – isto é, a humanidade, tomada enquanto coletivo-singular (nas duas acepções enunciadas acima) – como referência da perfectibilidade constante do agente, de suas razões, de seus motivos, de seus objetivos; (b) os métodos rigorosos de controle da validade das asserções, cujo fundamento é a pesquisa empírica e a intersubjetividade; (c) a perspectividade do conhecimento histórico – vale dizer: qualquer conhecimento histórico é sempre construído(embora não inventado)a partir de certo ponto de vista (habitualmente teórico) e carece de sustentação; do que decorre a quarta inovação (d): a forma expositiva do conhecimento histórico deve ser sistematicamente argumentativa, demonstrativa. A ciência histórica fornece, por conseguinte, com a densidade do controle metódico da teoria e da prática de pesquisa, a tessitura explicativa das necessidades de autoidentificação dos agentes racionais humanos, mediante referência crítica ao presente, sem contudo submeter-se a este ou deixar-se por ele instrumentalizar. Assim, “luzes” têm sempre a ver com conduta metódica, com racionalização, com disciplina, com autocontrole, estabelecendo ordem e contenção na espontaneidade. (MARTINS, 2017, p. 235).

Tem-se, então uma grande proximidade da primeira competência do estudo da História no ensino fundamental com as inovações apresentadas pelos Iluministas

para a ciência histórica. Fica nítido que ainda estamos reivindicando as “luzes”. Quando ainda existe a necessidade de as políticas públicas de educação brasileira ainda frisarem a necessidade do estudo da história para qualificar a nossa intervenção perante o mundo, nota-se que os ideais dos iluministas ainda não foram plenamente colocados em prática em nosso país.

A BNCC tem como objetivo ser um eixo orientador para o sistema educacional brasileiro como um todo, o que demonstra não estarmos tratando então de casos isolados, mas de carências estruturais. Evidentemente que o movimento contrário também é muito forte, vide o já citado caso do retorno da educação moral e cívica no Distrito Federal¹⁴ e que ameaça também outros estados e municípios brasileiros¹⁵. Isso sem levar em conta que a própria BNCC para o ensino médio flexibiliza a oferta de todos os componentes curriculares que não são língua portuguesa e matemática, enfraquecendo os aspectos críticos na formação o conhecimento.

Buscar uma aplicabilidade não significa de maneira alguma negar os aspectos inerentes ao conhecimento histórico, e muito menos desprivilegiar a consciência histórica que pode exercer papel fundamental nas operações mentais formadoras da identidade humana. A consciência histórica é fundamental para que o professor de história, no caso mais específico do que atua no ensino fundamental, possa construir práticas educativas que ao mesmo tempo sejam reflexivas e que consigam demonstrar claramente a sua aplicabilidade do conhecimento histórico como orientação da vida humana prática.

ENSINO RELIGIOSO NA BNCC E NO RCG

Neste setor do texto vamos debater possíveis aproximações teóricas entre a maneira como o Ensino Religioso é apresentado na BNCC e no RCG. Vale destacar

14 Depois de intensa batalha jurídica, que se estendeu desde o ano de 2018, o Tribunal de justiça do Distrito Federal – TJDF – determinou que a inconstitucionalidade das aulas de Moral e Cívica no sistema educacional do Distrito Federal. De acordo com: PORTAL G1. *Aula de moral e cívica em escolas do DF é inconstitucional, decide justiça*. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/07/30/aulas-de-moral-e-civica-em-escolas-do-df-sao-inconstitucionais-decide-justica.ghtml>. Acessado em: 15/09/2019.

15 Sobre a questão das consequências da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) para a educação brasileira recomenda-se a leitura do Relatório da COMISSÃO DA VERDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO “RUBENS PAIVA”. Relatório. Tomo I. Parte I. O Legado da Ditadura Para a Educação Brasileira. Disponível em: https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/movimento-estudantil/documentos/I_Tomo_Parte_1_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf. Acesso em: 14/07/2019.

que no documento do Rio Grande do Sul há uma transcrição literal do debate teórico apresentado no documento nacional.

Um destaque deve ser feito em relação à Constituição Estadual do Rio Grande do Sul de 1989 que estipula a obrigatoriedade de ministrar o ensino religioso não só no ensino fundamental, mas também no ensino médio. Por isso, no momento de realização deste trabalho, ainda espera que venha a ter uma definição mais expressiva sobre como que os professores devem trabalhar com essa área do conhecimento na referida etapa do conhecimento. Vale lembrar que o ensino religioso não está presente na BNCC para o ensino médio.

Como dito anteriormente, o Ensino Religioso ganhou muita importância com a Reforma Curricular do Rio Grande do Sul, de 1996. Podemos relacionar essa questão com os acontecimentos de regulamentação da legislação educacional que vieram na sequência, tanto a nível federal – BNCC – quanto à nível estadual – RCG. Sem sombra de dúvida, o ensino religioso pode ser considerado como um tipo de pilar das orientações legislativas da educação brasileira na sociedade.

Por conseguinte, é de imprescindível importância de pensarmos reflexões teórico-metodológicas que desencadeiem em práticas pedagógicas que utilizem deste espaço para contribuir para o processo de combate às diferentes formas de intolerância. É esse espaço de atuação que se abre para, no caso deste trabalho, o professor de história que desempenhe esta função.

A partir desse momento debateremos alguns pontos sobre como o ensino religioso é apresentado na BNCC e no RCG articulando-os com conhecimentos inerentes à formação do professor de história, para desta forma poder delinear com uma clareza maior que tipo de caminho o professor em questão pode seguir para pensar possíveis reflexões pedagógicas sobre Ensino Religioso que estejam voltadas para o combate à intolerância religiosa.

Tomamos como objeto de análise o site da BNCC e mais precisamente o setor intitulado: “Ensino Religioso no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades” (BRASIL, 2017). Por isso, o primeiro ponto que destacamos é relativo ao próprio conhecimento religioso:

O **conhecimento religioso**, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por

respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. (BRASIL, 2017, p. 434).

O Referencial Curricular Gaúcho foi concretizado nesse mesmo sentido de pacto entre os poderes públicos. Fica evidente a importância de se pensar a partir da legislação que visa orientar todas as redes de ensino existentes no Rio Grande do Sul. Vejamos então como se pode buscar uma certa aproximação entre História e Ensino Religioso.

Um professor de história que trabalhe com história das religiões na perspectiva do combate à intolerância deve levar em conta a questão das disputas de narrativas sobre a questão da verdade. Considera-se a seguinte passagem:

Depois de décadas de crítica, sabemos hoje que não há verdades absolutas e afirmamos apenas as relativas. Mas a questão precisamente é: “relativas” a quem ou a quê? Se forem às distintas visões de mundo, que devem ser respeitadas em sua diferença por se organizarem em códigos mutuamente incompreensíveis, então temos aí configurado de maneira exemplar o problema da incomparabilidade das teorias, que vimos levar aos impasses do relativismo. Sem ser absoluta, a verdade não pode simplesmente ser relativa. Ocorre, porém, que tanto na forma absoluta como na relativa a verdade está definida nos termos da polaridade sujeito-objeto, que é preciso ultrapassar de outro modo que não a simples negação de um dos termos. Se não admitimos mais o conceito tradicional de verdade como correspondência com o real, objetividade de enunciados, é porque aprendemos o quanto há de subjetivo no objetivo, de determinação histórica, no sujeito do conhecimento, que não pode jamais ser considerado neutro. Esse diálogo, esse trânsito recíproco dos dois polos da relação, não significa, contudo, que se dissolveu completamente a diferença entre eles; ela se repõe pela própria relação. E é na perspectiva desse diálogo que se redefine hoje o conceito de verdade nas várias vertentes de fenomenologia e da hermenêutica, por exemplo. (GRESPLAN, 2015, p. 298-299).

Ao se trabalhar história das religiões para combater à intolerância fundamentalmente também se questiona a própria narrativa da verdade absoluta que não consegue responder satisfatoriamente aos anseios da maioria da população e, principalmente, atua para silenciar quem não se enquadra em determinada normatividade.

POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO PEDAGÓGICA

O professor de história ao se deparar com a questão do Ensino Religioso pode se utilizar de alguns conhecimentos inerentes à sua formação profissional como, por exemplo, a construção histórica das identidades. Sendo assim, uma possibilidade a ser pensada pelo professor de história é o uso das narrativas históricas para se construir práticas pedagógicas que abordem a questão do conhecimento religioso de maneira a contribuir para uma visão mais pluralista em relação às religiões. Sobre as possibilidades pedagógicas do uso das narrativas, temos:

A utilização de uma história narrativa no ensino decorrer de determinada concepção histórica e não pode se limitar a despertar interesse pelo passado nos alunos. A narrativa histórica é ponto inicial, e a partir dela existe a possibilidade de compreensão dos acontecimentos por meio da ação dos sujeitos. Algumas coleções didáticas produzem uma história ficcional criada para despertar em jovens alunos o interesse pelo passado, construindo enredos com personagens principais e coadjuvantes, de maneira semelhante ao que é realizado nas tramas de novelas de televisão. As críticas a essa forma de narrativa recaem sobre um entendimento de história ou sobre a permanência de um historicismo que pretensamente reconstitui o passado, mas não confere formas de reflexão sobre os acontecimentos nem fornece condições de interpretação deles. Os acontecimentos são apresentados de forma mais amena e emotiva, com personagens divididos entre bons e maus, heróis, vítimas e carrascos, que se movimentam em uma história maniqueísta, com linguagem criada para facilitar a memorização do conteúdo, mas não para se tornar objeto de interpretação, de questionamentos e indagações sobre sujeitos e suas ações. (BITTENCOURT, 2018, p. 128).

Talvez nesse ponto resida um dos maiores desafios para o professor de história que ministre ensino religioso: o de trabalhar pedagogicamente com a questão do dualismo entre bem e mal. Ao se lecionar História, temos como ponto quase que pacífico a questão de que a trajetória da humanidade não é um simples conflito entre o bem e o mal. Já ao se trabalhar com Ensino Religioso pela perspectiva das narrativas religiosas é necessário ter em mente que as religiões de matriz abraâmicas, praticadas pela maioria da população brasileira¹⁶, construíram suas narrativas a partir da ideia de salvação e condenação eternas.

Não cabe ao professor de ensino religioso julgar ou mesmo tentar desconstruir as crenças dos alunos, por isso o uso das narrativas deve ser pensado no sentido de enriquecer os debates sobre a diversidade religiosa em nossa sociedade. Ao se trabalhar com as narrativas religiosas é importante que o professor

16 LEGADO BRASIL. *Diversidade religiosa é a marca da população brasileira*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/cidadania-e-inclusao/2018/01/diversidade-religiosa-e-marca-da-populacao-brasileira>. Acesso em: 06/07/2019.

construa um espaço de amplo diálogo, onde os alunos possam expor as suas ideias e vivências sem medo de sofrerem qualquer forma de intolerância religiosa, tais como críticas negativas ou mesmo, ridicularização. Todavia caso aconteça algo do gênero, o professor deve se utilizar desse choque cultural para fortalecer a noção de respeito e tolerância as diferentes formas de religiosidade.

Tendo em vista possíveis ideias de práticas pedagógicas para o professor de história que atue com ensino religioso é importante se analisar outro ponto da BNCC sobre o Ensino Religioso, principalmente no que diz respeito à questão da importância da pesquisa e do diálogo:

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. Por isso, a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida. (BRASIL, 2017, p. 434-435).

Através desse trecho podemos perceber que o Ensino Religioso é apresentado na legislação educacional mais atual através do viés do respeito à diversidade, o que coloca uma boa possibilidade de atuação para o professor de história. A seguinte contribuição é bastante útil para demonstrar melhor que tipo de atuação o professor de história pode construir:

Uma das principais inovações do ensino de história nas escolas nas últimas décadas diz respeito à incorporação da problematização dos conteúdos abordados em sala de aula. Esta perspectiva – diretamente inspirada na chamada *história-problema*, tal como cunhada por Lucien Febvre – parte do princípio de que o conhecimento histórico (e, por extensão, os conteúdos) é construído a partir de um problema formulado pelo historiador, que geralmente diz respeito às questões e interesses do tempo presente. É com esse problema em mente que ele investiga o passado, consulta documentos, elabora hipóteses e chega a conclusões. A *história-problema* é definida em oposição à chamada história factual, unicamente baseada em documentos escritos, que tem por pressuposto a revelação da verdade, aquilo que “realmente aconteceu” (ALMEIDA; GRINBERG, 2019, p. 199).

A aproximação entre a história-problema e os princípios mediadores e articuladores do Ensino Religioso é bastante evidente. Sendo assim, uma possibilidade de prática pedagógica bastante válida é o uso da pesquisa orientada

através da história-problema para se compreender melhor temas como: a questão da importância da religião para a sociedade atual, o que é ser cidadão de acordo com as diferentes religiões praticadas no mundo e também como a intolerância religiosa se manifesta no cotidiano dos alunos.

Uma possibilidade de prática pedagógica seria a do professor se utilizar de alguma reportagem sobre as restrições que as mulheres sofrem em países islâmicos, onde a religião é vista por um viés mais fundamentalista, comparando com a nossa sociedade. Talvez tenhamos como resultado expressões de estranheza, seguidas de afirmações do tipo: em nosso país isso não acontece e tal.

A seguinte afirmativa pode ser usada pelo professor para problematizar esse tipo de questão, trabalhando temas como o preconceito velado presente em nossa sociedade e mesmo os preconceitos e julgamentos que as mulheres sofrem cotidianamente ao se vestirem desta ou daquela forma. O professor pode questionar, claro que com o uso de linguagem apropriada para o ensino fundamental, se a nossa sociedade também não é regida por algum tipo de falso moralismo cristão ou algo do tipo. Mais uma vez, o professor deve ter o cuidado pedagógico de compreender que não se deve pura e simplesmente condenar nenhuma prática religiosa, mas analisá-la pedagogicamente tentando compreender as suas influências para a sociedade.

As possibilidades para o professor de história que atue com ensino religioso são extremamente ricas, tanto quanto é o desafio profissional. Contudo se abster do debate, ou mesmo assumir esta área do conhecimento apenas por necessidade profissional, sem o devido comprometimento com tarefa tão importante só contribuirá ainda mais para o crescimento da intolerância. A sociedade atual precisa aprender que não existem verdades absolutas, e o professor de história é um dos pouquíssimos profissionais que reúne as condições necessárias para tal tarefa.

ANÁLISES NECESSÁRIAS E ENCAMINHAMENTOS, POR HORA, POSSÍVEIS

Chegando ao fim deste texto é importante reafirmar a nossa concepção de educação: fortalecer os aspectos da solidariedade humana alertando que se trata de algo imprescindível para a própria manutenção na vida em nosso planeta, combatendo assim todas as formas de intolerância. A própria BNCC faz muita

referência ao papel de cada um no mundo e na relação do “eu com o outro”, como o trecho seguinte nos mostra:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p. 9).

Esta é uma das competências gerais para a educação básica presente na BNCC e que vai ao encontro do que foi explanado até este momento neste texto que se pretende ser não só uma reflexão, mas principalmente um chamado para que os professores de história que atuem com ensino religioso busquem alternativas para se construir práticas pedagógicas não excludentes em ensino religioso. Tendo em vista esta intenção, a consciência histórica, estágio final iniciado pela interpretação histórica, pode adquirir um caráter fundamental para o sucesso dessas iniciativas. De acordo com Rüsen (2007):

As interpretações históricas só são plausíveis se a força das circunstâncias, que move o tempo, pode ser demonstrada na interpretação do tempo pelos próprios interessados. O direcionamento temporal especificamente histórico das mudanças do passado consideradas é estabelecido pela de determinação e interpretação. O sentido histórico evidenciado pelos fatos obtidos pela crítica das fontes deve estar impregnado pelo sentido constituído pelos diferentes interessados. A interpretação histórica deve possuir como operação de pesquisa, - pelo menos tendencialmente – a qualidade de um diálogo com os sujeitos do passado. Nesse diálogo, o historiador concorre com seu conhecimento analítico. Só então os duros fatos da causalidade objetiva ganham seu perfil histórico: eles conduzem ao mesmo tempo a interpretação do passado para além de seus limites até a interpretação do presente. Só assim a atividade de pesquisa do historiador pode ser executada como um trabalho que lida com uma representação da evolução temporal, que se estende do passado ao presente e abre perspectivas de futuro. (RÜSEN, 2007, p. 166-167).

Ao analisar a historicidade das políticas públicas de educação no país, e mais precisamente as que desencadearam na BNCC e no RCG, percebe-se claramente a preocupação do estado brasileiro em controlar o exercício docente de História, ou em casos extremos o desmerecer através do discurso de uma pretensa flexibilização que possibilite ao aluno o falso direito de escolha como o colocado no já referido documento.

Podemos afirmar: a atuação cotidiana do professor de história não será definida única e exclusivamente pela legislação educacional atual. Afirmamos categoricamente que, mesmo que se apresentem limitações é possível se utilizar

desta legislação para se construir práticas pedagógicas voltadas para a criticidade e para o fortalecimento de concepções educacionais que rompam a ideia de verdade preestabelecida.

Um exemplo bem claro do conjunto de limitações e possibilidades presentes na legislação oficial pode ser expressado na seguinte citação do Referencial Curricular Gaúcho:

Dessa forma, o cultivo da cultura gaúcha, a lembrança das nossas lutas, os conflitos e conquistas, o desenvolvimento, o respeito às manifestações de toda ordem nos torna um povo de “grandes feitos”, corroborando para o orgulho cívico de geração em geração. Com esse mesmo espírito, o Rio Grande do Sul acolhe o mosaico étnico-racial que compõe a população gaúcha. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 20).

Este trecho nos fornece importantes possibilidades de análise: por um lado existe o ufanismo gaúcho, que fala das lutas, conflitos e conquistas. Já por outro lado, fala da questão de que os grandes feitos só são possíveis como respeito às manifestações de toda ordem. É neste mosaico de visões acontece a educação básica do Rio Grande do Sul, no caso do nosso trabalho pensamos em contribuir para a reflexão teórico-metodológica por parte do professor de história que atue no ensino religioso.

Já encaminhando para a parte final deste debate é importante se destacar a relação entre estudo da História e estudo das religiões e das religiosidades expressada na seguinte citação:

A contribuição da disciplina histórica na construção de um campo específico de estudo das religiões e religiosidades passa por instrumentos e questionamentos desenvolvidos pela ciência histórica nos últimos anos, seja sobre influência da Nova História, seja pelos “Pais Fundadores” dos Annales, seja pela “virada linguística”: estabelecer comparações (continuidades e descontinuidades) entre fenômenos presentes e possíveis correspondentes do passado e suas diferentes temporalidades; e buscar a historicidade dos discursos, práticas, crenças e agentes religiosos, tendo em vista certas ferramentas conceituais na relação entre sociedade e indivíduos sob uma perspectiva cultural. (BELOTTI, 2011, p. 41).

A utilização do acúmulo teórico da história das religiões pode, e nos arriscamos a dizer, deve ser aproveitado pelo professor na situação analisada neste trabalho. Por isso apresentamos a seguinte passagem, com o objetivo de se problematizar a influência das religiões para a sociedade brasileira:

O modo brasileiro é o de um tranquilo pluralismo ou alternância, respeitando as diferenças sem fazer oposição. Um paradigma desta atitude é Mãe Menininha de Gantois, católica e yalorixá. São duas identidades religiosas assumidas explicitamente, mas sem confusão, respeitando as competências e lugares de cada uma.

Atualmente, o potencial da tradição sincrética brasileira é aproveitado num novo processo, que busca equilibrar a identidade porosa e plural com o sujeito moderno e a individualidade exacerbada. Dos afro-brasileiros aos pentecostais, tende-se a uma racionalização modernizadora através de movimentos religiosos periféricos às instituições e até fora delas, conservando o sincretismo. (DOMEZI, 2015, p. 242).

Esta citação é muito importante para concluir o debate expressado neste trabalho e delinear com mais precisão como que o professor de história pode conduzir suas práticas de ensino religioso através da problematização. Questões relativas a existência ou não dessa tolerância religiosa na vida dos alunos devem estar presentes nas práticas pedagógicas de ensino religioso que visem combater a intolerância religiosa.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

Bibliografia

ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. Problematização. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BELOTTI, Karina Kosicki. História das Religiões: conceitos e debates na era contemporânea. *Revista História: questões & debates*. Religiões: histórias, política e cultura na era contemporânea. Curitiba, PR: Ed. UFPR, ano 28, n. 55, jul./dez. 2011

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2018.

CATROGA, Fernando. Ainda será a História Mestra da Vida? *Revista Estudos Ibero-Americanos*. PUCRS, Edição Especial, n. 2, p. 7-34, 2006.

DOMEZI, Maria Cecília. *Religiões na História do Brasil*. São Paulo: Paulinas, 2015.

FICO, Carlos. *História do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Contexto, 2016.

GRESPLAN, Jorge. Considerações sobre o método. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. *Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês*. Rio de Janeiro: EDUERJ, Contraponto, 1999.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-RIO, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC- Rio, 2014.

MARTINS, Estevão de Rezende. *Teoria e filosofia da História: contribuições para o ensino de história*. Curitiba: W & A Editores, 2017.

NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do regime Militar Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2018.

RÜSEN, Jörn. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova intransparência”. *Revista História: questões & debates*, Curitiba, v. 10, n. 18/19, p. 303-328, 1989.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SILVA, João Carlos Jarochinski. Análise história das constituições brasileiras. *Revista Ponto e vírgula*. São Paulo, n. 10, p. 217-244, 2011.

Fontes

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 2017.

CASTRO, Annie. *Com LDO, servidores estaduais devem ter quinto ano sem reajuste salarial*. Jornal Sul 21, Porto Alegre, 6 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/politica/2019/07/com-ldo-servidores-estaduais-devem-ter-quinto-ano-sem-reajuste-salarial/>. Acesso em: 14/09/2019.

COMISSÃO DA VERDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO “RUBENS PAIVA”. Relatório. Tomo I. Parte I. *O Legado da Ditadura Para a Educação Brasileira*. Disponível em: https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/movimento-estudantil/documentos/I_Tomo_Parte_1_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf. Acesso em: 14/07/2019.

LEGADO BRASIL. *Diversidade religiosa é a marca da população brasileira*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/cidadania-e-inclusao/2018/01/diversidade-religiosa-e-marca-da-populacao-brasileira>. Acesso em: 06/07/2019.

PORTAL G1. *Aula de moral e cívica em escolas do DF é inconstitucional, decide justiça*. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/07/30/aulas-de-moral-e-civica-em-escolas-do-df-sao-inconstitucionais-decide-justica.ghtml>. Acessado em: 15/09/2019.

RIO GRANDE DO SUL. *Constituição Estadual*. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70451>. Acesso em: 07/07/2019.

RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular Gaúcho*. 2018. Disponível em: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>. Acesso em: 05/07/2019.

Recebido em: 14/07/2019
Aprovado em: 04/11/2019

Considerações sobre as novas tecnologias, o ensino de História e as eleições de 2018

KNACK, Eduardo Roberto Jordão¹⁷; FRIDERICHS, Lidiane¹⁸

Resumo: O presente trabalho procura apresentar considerações sobre o papel das novas tecnologias, o ensino de História e as eleições brasileiras de 2018. As eleições são usadas como exemplo para reconhecer o papel das novas tecnologias digitais na sociedade contemporânea. A sua importância para o último processo eleitoral é inegável, o tema chegou a assumir certo protagonismo nos debates que se desenrolaram durante o período eleitoral. Isso significa reconhecer a importância das redes sociais, dos grupos de trocas de mensagens e outros instrumentos para a orientação de seu agir na vida prática. A partir desse caso, são debatidos conceitos como tempo, espaço, supermodernidade e regimes de historicidade para elucidar como nossa percepção sofreu transformações em função da velocidade estonteante das novas tecnologias. Tais reflexões são direcionadas para pensar caminhos e problemas colocados ao ensino de História.

Palavras-chave: ensino; novas tecnologias; história

Considerations about the new technologies, teaching of History and the elections of 2018

Abstract: The present paper seeks to present considerations about the role of new technologies, history teaching and the Brazilian elections of 2018. Elections are used as an example to recognize the role of new digital technologies in contemporary society. Its importance for the last electoral process is undeniable, the subject came to take a certain protagonism in the debates that took place during the electoral period. This means recognizing the importance of social networks, message exchange groups and other tools to guide their action in practical life. From this case, concepts such as time, space, supermodernity and historicity regimes are debated to elucidate how our perception has undergone transformations due to the dizzying speed of new technologies. Such reflections are directed to think of ways and problems placed in the teaching of history.

Keywords: teaching; new technologies; history

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As novas tecnologias causam impacto profundo na própria percepção que temos sobre o nosso mundo, especialmente no que diz respeito a velocidade da informação, ao imediatismo do acontecimento, do qual o exemplo mais marcante é o

¹⁷ Doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2016). Professor Adjunto na Universidade Federal de Campina Grande, Curso de História. E-mail: knackeduardo@gmail.com Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7261-7750>

¹⁸ Doutorado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2019). Professora Substitua na Universidade Federal de Pelotas, Curso de História. E-mail: lidifriderichs@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1568-456X>

atentado ao World Trade Center em 11 de setembro de 2001. "O 11 de setembro inaugura um novo estatuto do acontecimento histórico e midiático para o século XXI, principalmente pela força que se impôs pela reprodução incessante de suas imagens." (MENESES, 2012, p.1). Televisão, jornais, internet, propagaram esse acontecimento imediatamente, transformando a relação dos indivíduos com o acontecimento

"O grande diferencial desse evento, para outros que nos acostumamos a tipificar como histórico, talvez seja a radicalidade de sua experiência em termos de divulgação e envolvimento humano para além de todos os espaços geográficos." (MENESES, 2012, p.3). As novas tecnologias possibilitaram a supressão de fronteiras, no espaço e no tempo, transformando o contato e a apropriação da informação. Esse acontecimento, que inaugura o século XXI, é exemplo da intensidade, velocidade e imediatismo que envolvem a experiência histórica, a forma como a sociedade encara e percebe o próprio tempo.

Outro exemplo sobre o papel, a importância e as transformações que as novas tecnologias digitais imprimem em nossa realidade é o peso que as informações rápidas e imediatas tiveram nas últimas eleições, onde o uso de aplicativos de comunicação e troca de mensagens foram decisivos, conforme pesquisas publicadas nos principais jornais do país. O jornal *Folha de S. Paulo* (2018a) noticiou que empresas e agências financiadoras de campanhas políticas pagavam até 12 milhões de reais em publicidade apenas com o aplicativo *WhatsApp* para efetuar "disparos" em números de telefones celulares obtidos pela agência. Além do *WhatsApp*, também foi decisivo no processo eleitoral de 2018 outra ferramenta oriunda das novas tecnologias digitais, a rede social *Facebook*, conforme indica reportagem da BBCnews:

A BBC News Brasil apurou que a técnica foi usada, ao menos, em campanhas de candidatos a deputado estadual, federal e ao Senado. Também já havia sido usada no pleito de 2016 por candidatos a vereador e ao menos um candidato a prefeito. Com as redes sociais desempenhando um papel cada vez mais importante no cenário eleitoral, foi por meio delas que campanhas conseguiram dados da população para influenciar eleitores. A reportagem testemunhou o funcionamento desses softwares. Quem opera o programa escolhe o público-alvo no Facebook (por palavras-chave, páginas ou grupos públicos) e dá início à coleta dos dados em uma planilha. (BBCNEWS, 2018).

Independentemente do resultado das eleições e das investigações envolvendo crime eleitoral sobre essa prática de "disparo em massa", é possível

constatar que essas tecnologias já fazem parte do cotidiano dos sujeitos, alterando o seu agir dentro da sociedade. Se a experiência dos sujeitos é afetada, sua consciência histórica (RÜSEN, 2007) é alterada, novos dados passam a interferir na ação prática, cotidiana, como a escolha de um candidato para ocupar um cargo público. Refletir criticamente sobre o processo de apropriação dessas informações é uma tarefa do ensino de História:

O agir é orientado quando os agentes dominam o contexto de suas circunstâncias e condições. O agir realiza-se então em um 'horizonte' de interpretação, nas quais os agentes podem formular os problemas com que lidam no agir, abordar as possibilidades de sua solução, estimar as chances de êxito e se estender sobre suas relações mútuas. (RÜSEN, 2007, p.99).

O uso massivo de novas tecnologias das últimas eleições coloca em evidência a necessidade de se (re)pensar tanto o papel da tecnologia na pesquisa e ensino de História, quanto o próprio uso da imagem, incluindo a fotografia, associada aos memes¹⁹, amplamente divulgada nos grupos de comunicação e trocas de mensagens. Estudos do campo da cultura visual já indicavam que a fotografia foi despojada de seu caráter de índice, de prova de que aquilo que foi retratado é real, ou que realmente aconteceu, o que implica uma reflexão sobre a imagem e sua difusão nos "disparos em massa", por exemplo. A relação do acontecimento, da informação contida nos disparos faz parte de um cenário que já constitui uma prática na sociedade. Dessa forma, o presente artigo procura refletir sobre alguns tópicos que permeiam essas transformações pautadas em novas tecnologias, velocidade de comunicação e da informação.

TRANSFORMAÇÕES NA PERCEPÇÃO SOBRE O TEMPO, ACONTECIMENTO E HISTÓRIA

Para refletir de forma consistente sobre os exemplos mencionados nas considerações iniciais, é importante tecer algumas considerações sobre o uso de mídias e tecnologias digitais no ensino de História. Alguns autores sugerem que o uso de novas tecnologias digitais de informação e comunicação criaram "não-lugares", expressão criada pelo antropólogo Augé (2012), pois os espaços de comunicação são reduzidos e a velocidade de comunicação transpõem fronteiras, físicas e culturais, facilmente. Essa noção é importante para o presente tema e está

¹⁹ A expressão "meme" de internet faz referência ao uso de imagens com breves frases ou expressões humorísticas, com rápida circulação pela internet.

associada a um conjunto de transformações que ocorreram no mundo contemporânea nas últimas décadas.

De acordo com Augé (2012), a primeira transformação diz respeito ao tempo, à nossa percepção do tempo e ao uso que fazemos dele tanto na vida cotidiana como em elaborações mais eruditas sobre possíveis relações entre passado, presente e futuro. O antropólogo faz referência a própria aceleração da história. "Apenas temos tempo de envelhecer um pouco e nosso passado já vira história, nossa história individual pertence à história." (AUGÉ, 2012, p.29). A aceleração do tempo no mundo contemporâneo altera nossa percepção sobre o ritmo da vida. Passado e futuro parecem se descolar do presente em nome de uma sociedade que estimula a vida no presente. O presente deve ser consumido, digerido, como se não houvesse amanhã, e nem mesmo o ontem.

"A aceleração da história corresponde de fato a uma multiplicação de acontecimentos na maioria das vezes não previstos pelos economistas, historiadores ou sociólogos." (AUGÉ, 2012, p.31). É a superabundância de acontecimentos que marca o mundo contemporâneo, fenômeno favorecido, ou mesmo possibilitado, pelas novas tecnologias digitais que dispomos. Essa característica de superabundância factual (o excesso) é elemento central do que Augé (2012) definiu como "supermodernidade". Essa expressão faz referência ao consumo do tempo, do acontecimento, que deve ser abundante na sociedade. Tudo pode virar um acontecimento, um fato a ser consumido na imprensa e nas variadas formas de mídia com as quais convivemos.

"É, portanto, por uma figura do excesso - o excesso de tempo - que se definirá, primeiro, a situação de supermodernidade." (AUGÉ, 2012, p.32). Esse excesso temporal não significa, necessariamente, tempo disponível para o ócio, está relacionado sim com a superabundância factual, com a incessante produção e consumo de acontecimentos presentes nas novas tecnologias, tanto na mídia quanto nos meios digitais.

Associada a essa característica, com íntima relação ao problema das novas tecnologias no ensino de História, está o encolhimento do espaço. "Na intimidade de nossa casa, enfim, imagens de toda espécie, transmitidas por satélites, captadas pelas antenas que guarnecem os telhados da mais afastada de nossas cidadezinhas" podem chegar imediatamente imagens de outros extremos do globo (AUGÉ, 2012, p.33-34). O excesso de imagens, de acontecimentos aptos para o

consumo são fenômenos que estão associados ao individualismo. As mídias e novas tecnologias invadem a vida privada pela televisão, pelo celular e pelos computadores. A internet possibilita formas de sociabilidade que não necessitam de um contato direto com outros sujeitos, pois são relações mediadas pelas telas, pelas imagens.

A individualidade excessiva é a terceira característica descrita por Augé (2012) para definir a supermodernidade. Esses três elementos caracterizam o não-lugar. Mas cabe refletir sobre essa proposição. Não é possível confundir lugares virtuais com não-lugares. Grupos, comunidades virtuais, salas de bate-papo, jogos eletrônicos multiplayer, são, para muitas pessoas, espaços tão reais e familiares quanto o quarto ou a sala da casa em que habitam. Nesse sentido, embora partindo de Augé para caracterizar e definir o fenômeno da supermodernidade, da aceleração temporal e dos excessos de acontecimentos, é preciso transcender a noção de não-lugar como elemento que desestabiliza identidades, que impossibilita os sujeitos de "criar raízes".

"Vivemos em um mundo inundado de imagens e sons cada vez mais rápidos em enorme fluxo", como os casos descritos no início do texto exemplificam, a ficção é confundida com o real "através de realidades virtuais, dos reality shows, de jogos eletrônicos e do sentido de construção de um presente contínuo que entre notícias na TV e atualizações nos portais de notícias na TV torna-se cada vez mais fugidio." (OLIVEIRA, 2014, p.59).

Esse presente contínuo poder ser associado com o que Hartog (2013) identificou como "regime de história presentista". Os regimes de historicidade seriam formas de interpretação, percepção sobre o encadeamento de categorias temporais (passado, presente, futuro), que permeiam a experiência temporal de uma sociedade. Os regimes possibilitam, portanto, atribuir sentido e significado ao tempo, a historicidade vivida e experienciada pelos sujeitos.

Hartog (2013) reconhece diferentes regimes de historicidade que marcaram elaborações eruditas sobre a passagem do tempo, atribuindo diferentes significados a história. O historiador esclarece e caracteriza, por exemplo, a "historia magistra vitae" como uma dessas elaborações. Nesse regime de percepção sobre o sentido da história, que perdurou da antiguidade até a modernidade, a história é fornecedora de exemplos aos indivíduos. Embora os grandes personagens da história e suas

ações que definem os grandes acontecimentos da humanidade não sejam passíveis de serem repetidos, constituem guias para interpretar e viver o presente.

Com a Revolução Francesa é inaugurado o "regime moderno de historicidade", que ao longo do século XIX e XX se alinhou ao que Hartog (2013) definiu como "futurismo". As revoluções dos séculos XVIII e XIX foram interpretadas como rompimentos com o passado. Seus desdobramentos não podiam mais ser explicados a luz do passado, pois constituíam uma novidade sem precedentes na história da humanidade. Portanto, não era mais o passado que guiaria o futuro da humanidade, mas o presente. Esse regime caracterizou, grosso modo, interpretações sobre o sentido da história até a queda do muro de Berlim, assinalada como um marco de uma nova percepção, uma nova historicidade, que suplementou o futurismo.

Pouco a pouco esse futurismo perdeu espaço para o presente, que passou a ocupar inteiramente seu espaço na ordem das categorias temporais, ofuscando o passado e o futuro. As próprias críticas contundentes ao longo do século XX lançadas sobre a noção de progresso exemplificam essa interpretação. "Se a crítica ao progresso não implica uma promoção automática do presente, ela instala a dúvida sobre o caráter inevitavelmente positivo da caminhada para o futuro." (HARTOG, 2013, p.146).

Nessa progressiva invasão do horizonte por um presente cada vez mais inchado, hipertrofiado, é bem claro que o papel motriz foi desempenhado pelo desenvolvimento rápido e pelas exigências cada vez maiores de uma sociedade de consumo, na qual as inovações tecnológicas e a busca de benefícios cada vez mais rápidos tornam obsoletos as coisas e os homens, cada vez mais depressa. Produtividade, flexibilidade, mobilidade tornam-se palavras-chave dos novos administradores. (HARTOG, 2013, p.148).

Tal hipertrofia do presente, obviamente está intimamente relacionada com o conceito de supermodernidade de Augé (2012), definida pelos excessos de informações, de acontecimentos. Connerton (2008, p,66) menciona, entre sua tipologia de esquecimentos, o "esquecimento como obsolescência planejada", característica de nossa sociedade de consumo. "Consumer objects obey the pressures of increasing velocity. It has been said that the past is a foreign country but now the present is becoming too." (CONNERTON, 2008, p.67)²⁰. A aceleração da

²⁰ "Os objetos de consumo obedecem às pressões do aumento da velocidade. Dizem que o passado é um país estrangeiro, mas agora o presente também está se tornando." Tradução livre.

inovação com o propósito do consumo produz uma larga quantidade de objetos que logo se tornam obsoletos, e o esquecimento, o desapareço dos modelos é essencial para essa operação. Podemos incluir nas considerações de Connerton o próprio acontecimento, os disparos em massa, feitos para serem consumidos imediatamente e esquecidos em seguida para serem suplantados por outro novo disparo em sequência.

Tavares (2012) confirma essa percepção ao esclarecer que as transformações tecnológicas estão imprimindo alterações nos costumes e práticas da sociedade, especialmente entre os mais jovens. "A rapidez com que essas inovações surgem e muitas vezes migram para outras funções é impressionante e causa enorme ansiedade os consumidores", que estão sempre procurando equipamentos atualizados e/ou programas recentes. (TAVARES, 2012, p.302).

Tanto em termos de conhecimento quanto no de informação, os computadores pessoais, a Internet, as comunidades de relacionamento, o Twitter, o conceito de World Wide Web, os novos tablets e inúmeros outros gadgets invadiram a vida de muitos seres humanos nos últimos vinte anos e, dessa forma, possibilitam uma constante conexão entre as pessoas, uma intensa circulação de imagens, narrativas (blogs), registro jornalísticos, convocações para manifestações políticas [...]. (TAVARES, 2012, p.302).

Ou seja, as tecnologias contribuem para transformar comportamentos, percepções sobre o espaço e o tempo e são uma característica de nossa época. Meneses (2012, p.3) também observa as mudanças que afetam a experiência temporal dos sujeitos no mundo contemporâneo, para a autora "os meios de comunicação irrompem em nosso cotidiano, apresentando-nos uma procissão tão acelerada de eventos e informações que a percepção espaço-temporal se manifesta fortemente ligada ao presente." Mas o que são tecnologias e mídias? "São o conjunto de conhecimentos e princípios que podem ser aplicados ao planejamento, construção e uso de um equipamento em um dado tipo de atividade." (OLIVEIRA, 2014, p.59).

É importante diferenciar tecnologias de mídia. Embora um termo não anule o outro, pelo contrário, são complementares e intensificam em conjunto os fenômenos da emergência de não-lugares e do presentismo, a "mídia é um termo coletivo que usamos para nos referir às indústrias de comunicação e aos profissionais envolvidos, são mais antigas que as atuais tecnologias digitais da comunicação e informação." (OLIVEIRA, 2014, p.59). A mídia pode englobar livros, revistas, jornais,

bem como aparelhos, como rádio e televisão. Já as novas tecnologias, ou tecnologias digitais "são compostas pelo grupo ligado a linguagem digital: *PCs, laptops, smartphones, blu-rays* etc ou qualquer outro gadget que use sinal digital ou internet para conectar-se." (OLIVEIRA, 2014, p.60).

Tanto a mídia como as novas tecnologias digitais de informação contribuem para solidificação dos fenômenos correlatos da supermodernidade e do regime de historicidade presentista, no entanto não são a mesma coisa, o que exige considerações específicas sobre cada fenômeno. Embora os dois tipos de tecnologias (mídias, entendida como televisão, cinema, rádio, e digitais, os meios de comunicação imediata e interativos) sejam diferentes, implicando pensar que seus usos em aula devem obedecer a critérios distintos, também guardam algumas semelhanças. Cabe observar alguns trabalhos que abordaram o uso de mídias no ensino para entender como podemos explorar esse recurso, suas semelhanças e diferenças em relação ao uso de novas tecnologias digitais.

ENSINO, PESQUISA E NOVAS TECNOLOGIAS AUDIOVISUAIS

Bittencourt (2009, p.361) aborda o uso de mídias em sala de aula a partir de um debate sobre o uso de imagens, dedicando considerações específicas sobre "os historiadores e as imagens tecnológicas". A autora indica que as investigações sobre cinema, fotografia, televisão e as imagens digitais forma ampliadas nas últimas décadas, incluindo uma preocupação com os métodos voltados para a análise das "linguagens específicas criadas pela indústria cultural." (BITTENCOURT, 2009, p.362).

Além dessas tendências de estudo calcadas na Escola de Frankfurt, Bittencourt (2009, p.362) cita autores da teoria da comunicação que tem contribuído para avançar os estudos sobre transformações nas formas de comunicação "provocadas pelos aparelhos tecnológicos", que estariam substituindo a cultura do livro ou da escrita impressa.

Também menciona o conceito de "representação" como ferramenta utilizada pelos historiadores para trabalhar a relação entre produção e consumo de imagens. Assim a autora aborda temas como fotografia, o cinema na produção historiográfica e a música nas aulas de história. Cabe observar algumas considerações da autora sobre o uso de fotografias para demonstrar a necessidade de (re)pensar algumas

questões em face aos novos desdobramentos proporcionados pelas novas tecnologias digitais.

Bittencourt (2009) indica que em função da diversidade e difusão dos registros fotográficos, tal documento assumiu a condição de fonte de pesquisa no século XX. No entanto, a autora situa o problema do estatuto dessa fonte, questionando se ela teria a capacidade de reproduzir o que realmente aconteceu, concluindo que "é preciso entender que a fotografia é uma representação do real." (BITTENCOURT, 2009, p.366).

No entanto, as tecnologias digitais alteram esse estatuto de representação do real. Agora é possível criar "fotografias" de cenários que nunca existiram. Mirzoeff (1999, p.88) cita a produtora de cinema dos Estados Unidos, *Lucasfilm*, que afirmou, em 1982, que "seu trabalho implica o fim da fotografia como evidência de qualquer coisa". O ponto é que a fotografia não é mais um registro da realidade. Tal percepção parece ir ao encontro do que foi exposto inicialmente sobre o *WhatsApp* e os disparos em massa. As imagens e informações compartilhadas não pareciam ter como princípio uma fidelidade com o real, não foi isso que importou, mas sim sua rápida, frequente e intensa disseminação pelos aparelhos. De acordo com reportagem da *Folha de S. Paulo* (2018b), o índice de leitores de notícias de aplicativos é alto, o que leva a considerar que a disseminação de memes, imagens e conteúdos fabricados também é alta e afeta a forma como os sujeitos atuam no mundo:

Segundo pesquisa Datafolha, seis em cada dez eleitores do Bolsonaro dizem ler notícias compartilhadas no aplicativo de troca de mensagens. Esse índice é menor entre os eleitores de Fernando Haddad, vice-líder na pesquisa de intenção de votos - 38% dos eleitores do petista afirmam consumir informações replicadas no aplicativo. (FOLHA DE S. PAULO, 2018).

A reportagem segue informando que durante a votação no domingo o assunto mais falado em grupos pró-Bolsonaro foi a desconfiança alimentada sobre as urnas eletrônicas. "A partir de orientação de candidatos do PSL, vários eleitores presentes no grupo se colocaram na posição de fiscais, compartilhando denúncias de problemas nas urnas e de suposta sabotagem." (FOLHA DE S. PAULO, 2018b). Ignorando os anúncios das autoridades eleitorais e o alerta da imprensa sobre fake News, eleitores seguiram consumindo e compartilhando notícias falsas pelos grupos do aplicativo.

Durante todo o dia, os internautas acrescentaram vídeos à discussão, atribuindo a algumas imagens o valor de prova de que o sistema eleitoral havia sido fraudado. Um dos vídeos mais compartilhados foi aquele em que um eleitor aparece digitando o número 1 e, antes de digitar o 7 para completar a sigla de Bolsonaro, aparece a foto do concorrente. Após perícia pelo TSE, o vídeo foi considerado fake news. (FOLHA DE S. PAULO, 2018b).

O papel das imagens exerceu, portanto, profundo impacto nas eleições via disparos em massa. É necessário tecer algumas observações sobre o a imagem enquanto fonte de pesquisa. Meneses (2006, p.35) entende que para a história considerar "a dimensão visual presente no todo social", é importante organizar um quadro de "referências, informações, problemas e instrumentos conceituais e operacionais" relativos a três grandes feixes de questões: "o visual, o visível e a visão."

Em relação ao visual, o autor se refere ao ambiente, ao sistema visual de uma sociedade, caracterizado por suportes institucionais como escolas, empresas, administração pública, museu, cinema, etc., sem deixar de perceber "as condições técnicas, sociais e culturais de produção, circulação, consumo e ação dos recursos e produtos visuais." (MENESES, 2006, p.35).

Já o visível diz respeito ao "domínio do poder e do controle, o ver/ser visto, dar-se/não se dar a ver" - o problema da visibilidade/invisibilidade. (MENESES, 2006, p.36). Com isso, é possível afirmar a necessidade de pensar quem são os grupos que estão controlando os mecanismos de seleção e manipulação de imagens, bem como os meios de divulgação das mesmas. Também é importante considerar a "relação social entre pessoas mediadas por imagens" (MENESES, 2006, p.36), entre os grupos que contribuíram para o amplo compartilhamento das imagens e notícias fabricadas ou não.

A visão "compreende os instrumentos e técnicas de observação, o observador e seus papéis, os modelos e modalidades do olhar." (MENESES, 2006, p.38). Cabe, a partir desses três feixes propostos por Meneses, problematizar o uso das imagens pelas novas tecnologias. Algumas orientações propostas por Bittencourt (2009) podem ser identificadas nessas três dimensões de análise, mas em outros aspectos é necessário avançar.

Nosso sistema visual não compreende mais apenas imagens em suportes como livros, museus, escola, jornais (impressos, televisionados e/ou digitais), mas um conjunto de imagens que, no momento de sua produção/divulgação, parecem

dominar, "hipertrofiar" o presente, mesmo que brevemente (estão inseridas na lógica de obsolescência planejada indicada por Connerton [2008]). São criadas para serem efêmeras e transitórias.

As imagens que circulam e afetam a experiência histórica dos sujeitos, influenciando sua orientação sobre a ação no cotidiano, ou seja, influenciando sua consciência histórica, se desprenderam de lugares institucionais que conferiam uma autoridade ou caráter de representação de real.

Isso afeta significativamente o sistema visual, as relações de poder e controle em termos de capacidade de produção, divulgação e circulação. As tecnologias digitais contribuíram para a democratização da fotografia, como indica Mirzoeff (1999), mas contribuíram para pulverizar a legitimidade enquanto suposta representação do real.

Questionar o estatuto da fotografia enquanto documento é necessário, saudável e oportuno tanto para a pesquisa quanto para o ensino de História. É preciso pensar como vamos trabalhar com esse tipo de imagens, especialmente as de circulação massivas, e não apenas as imagens em si, seu estatuto, mas os próprios espaços de circulação proporcionados pelas novas tecnologias.

As imagens, verdadeiras ou fictícias (cabe se perguntar se isso realmente importou para os últimos acontecimentos políticos), construíram, ou no mínimo difundiram acontecimentos políticos determinantes para o resultado da eleição presidencial de 2018. A análise desses documentos, tanto na pesquisa quanto no ensino não deve residir apenas no documento em si, deve se voltar também aos espaços de circulação, aos agentes, produtores e difusores dessas imagens. É preciso levar em consideração o novo mundo das tecnologias digitais que transformaram radicalmente a sociedade nos últimos anos, afetando a forma como os indivíduos atuam em sua vida prática cotidiana.

É preciso debater (SILVA, 2013) a constante ênfase na necessidade da inserção da "linguagem visual" na escola. Silva (2013) busca problematizar o consenso existente sobre o uso de notebooks, tablets, lousas digitais nas salas de aula, questionando a quem serve a introdução dessas novas tecnologias na educação e "por que a relação entre audiovisual e escola está bem posicionada na armadilha das 'novas tecnologias' e das 'novas metodologias'?". (SILVA, 2013, p.155).

Silva (2013, p.157-158) levanta algumas questões fundamentais para o presente tema. O autor indica que as crianças e jovens ao entrarem na escola transitam de um mundo em que estão mergulhados no audiovisual, para outro diferente, centrado na oralidade e na escrita. Apenas adotar e aprender a manusear equipamentos não vai resolver o problema da distância entre esses mundos. Proibir o uso de tecnologias como celulares e da internet tem sido corriqueiro nas escolas, mas isso afasta a possibilidade de trabalhar com os alunos o uso sério, ético e responsável desses recursos.

No entanto, Silva (2013, p.159) reconhece os problemas que a liberação imediata do celular e da internet pode causar. Professores com turmas lotadas, em muitos casos com até cinquenta alunos em aula, com cinquenta celulares, tornaria o trabalho tortuoso. O que o autor propõe é um trabalho de toda comunidade escolar para discutir a liberação dos aparelhos, seu uso, suas potencialidades de pesquisa. "As câmeras de celular fariam entrevistas, vídeos ficcionais, ou apenas tirariam fotos da turma para abastecer os perfis no Facebook?". (SILVA, 2013, p.159).

Essa, entre outras perguntas sobre o uso das novas tecnologias permite pensar em como usar, em como aproximar os dois mundos. Silva (2013, p. 161) indica que muitos professores têm como principal princípio metodológico partir dos conhecimentos prévios dos alunos para preparar suas aulas. Partir das experiências dos alunos é fundamental, mas quando esse princípio é associado ao audiovisual, o autor identifica dois problemas.

O primeiro é a exibição de um filme (ou outra mídia) desejado pelos alunos para resolver certos problemas, como cobrir falta de professores, recompensa por bom comportamento, cansaço, etc. Essa postura não contribui em nada para uma relação de ensino aprendizagem, apenas retifica o poder da indústria cultural. Outro problema é que os filmes corriqueiramente aparecem como complementos de sequência didáticas. (SILVA, 2013, p.161).

"Em relação à linguagem audiovisual, é importante passarmos da mera utilização de filmes em sala de aula para o enfrentamento dos desafios presentes na construção de uma escola audiovisual." (SILVA, 2013, p.165). Entre esses desafios estão: 1) a escola fomentar um repertório audiovisual com potencial para o ensino e aprendizagem 2) a escola como um lugar de estranhamento e reflexão sobre a indústria cultural e a cultura de massa; 3) refletir sobre aspectos relacionados a linguagem audiovisual (produção técnica); 4) a escola deve se tornar um espaço de

produção audiovisual, a partir de produções vinculadas ao mundo dos alunos, seus bairros, cidades; 5) a escola deve mobilizar essa produção entre as diferentes disciplinas e conteúdos trabalhados. (SILVA, 2013, p.165-166).

Trabalhar com produção audiovisual, realizada pelos alunos, com mediação do professor e envolvimento da comunidade escolar possibilita atingir dois objetivos importantes. O primeiro é compreender a escola como espaço de produção de saberes, e não apenas reprodutora de conhecimentos acadêmicos, o segundo se dá a partir da submersão do aluno em uma linguagem audiovisual, associando produção, exibição e crítica, partindo e transcendendo, ressignificando os conhecimentos prévios dos alunos. (SILVA, 2013, p.169).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crença em um fundo de verdade, em uma veracidade de informações completamente descabidas que circularam pelas mídias digitais, pelos aplicativos de mensagens instantâneas guarda relação com a importância crescente desse meio não como elemento fluído e desarticulador de identidades, como pressupõem a noção de não-lugar de Augé (2012), pelo contrário. São lugares em que os usuários se identificam uns com os outros, seja nos grupos em que participam, nas salas de bate-papo, ou nos jogos virtuais multiplayer. Em relação aos disparos em massa, os dados fornecidos pelo *Facebook* incidem na familiaridade, nas afinidades para definir quais grupos as imagens e notícias seriam difundidas.

A familiaridade, a crescente importância dos grupos e das mídias sugere uma identificação com tais espaços, com tais lugares virtuais. Para os usuários, talvez os grupos de mensagens de amigos, família, de personalidades que estão na mídia seja elemento central para construção de suas identidades, interferindo na sua consciência histórica, contribuindo para construção de sua percepção sobre a historicidade do presente, orientando dessa forma seu agir na sociedade. Não constituem lugares físicos, evidentemente, mas também não constituem não-lugares na definição de Augé, são elementos que estão presentes no cotidiano dos sujeitos.

É comum ouvirmos a importância de trabalhar com o cotidiano dos alunos, incorporar sua realidade e partir de seus conhecimentos prévios para construir problemas e trabalhar os conteúdos em aula. Isso significa, hoje, envolver a dimensão das novas tecnologias. Trazer apenas as noções pré-concebidas dos alunos sobre temas e problemas de uma aula não basta, é preciso observar com

quais instrumentos e meios os estudantes constroem tais noções, quais são os sistemas visuais em que estão submergidos, como utilizam e mobilizam os novos instrumentos disponíveis pela "obsolescência planejada" dos dispositivos tecnológicos. Incorporar esses elementos é essencial para a relação de ensino e aprendizagem. Trabalhar o processo de criação, circulação e consumo dos acontecimentos (reais, com o World Trade Center, ou fictícios, como o vídeo da urna adulterada) significa construir um olhar crítico juntamente com os alunos. Excluir essa dimensão da aula acaba conduzindo a uma naturalização de tudo que circula por esses meios.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. 9.ed. Campinas: Papyrus, 2012.

BBCNEWS. *Eleições 2018: como telefones de usuários do Facebook foram usados por campanhas em 'disparos em massa' no WhatsApp*. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45910249> Acesso em: 18/02/2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CONNERTON, Paul. Seven types of forgetting. *Memory Studies*. Cambridge, v.1, p.59-71, January, 1, 2008.

FOLHA DE S. PAULO. *Entenda as irregularidades envolvendo o uso do WhatsApp na eleição*. 2018a. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/entenda-as-irregularidades-envolvendo-uso-do-whatsapp-na-eleicao.shtml> Acesso em: 18/02/2019.

FOLHA DE S. PAULO. *No WhatsApp, eleitores compartilha ódio, xenofobia e notícias falsas*. 2018b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/ataque-ao-nordeste-surge-em-rede-online-pro-bolsonaro-petistas-mostram-desanimo.shtml> Acesso em: 18/02/2019.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Rumo a uma "História Visual". In: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornelia; NOVAES, Sylvia Ciuby. (orgs.). *O imaginário e o poético nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 2006, p.50-70.

MENESES, Sônia. World Trade Center dez anos depois: a internet e novo acontecimento na escrita histórica do tempo presente. In: FREITAS, Talitta Tatiane Martins; CAPELOZI, Lays da Cruz. (orgs.). *Anais do VI Simpósio Nacional de*

História Cultural - Escritas da História: ver - sentir - narrar. Uberlândia: GT Nacional de História Cultural, 2012, p.1-11. Disponível em: <http://gthistoriacultural.com.br/VIsimposio/anais/Sonia%20Meneses.pdf>; Acesso em: 27/02/2019.

MIRZOEFF, Nicholas. *An introduction to visual culture*. London; New York: Routledge, 1999.

OLIVEIRA, Esdras Carlos de Lima. Implicações do uso de mídias e de novas tecnologias no ensino de história. *Revista do Lhiste*. Porto Alegre, v.1, n.1, p.58-73, 2014.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SILVA, Thiago de Faria e. Hegemonia audiovisual e escola. In: SILVA, Marcos. (org.). *História: que ensino é esse?* Campinas: Papyrus, 2013, p.153-172.

TAVARES, Célia Cristina da Silva. História e Informática. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (orgs.). *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p.301-317.

Recebido em: 18/02/2019
Aprovado em: 19/08/2019

Fincando tábua no chão: a viabilização da escola para Peixoto de Azevedo (1979-1985)

FOLLE, Eliamar Ferreira de²¹; BENFICA, Tiago Alinor Hoissa²²

RESUMO: O trabalho discorre sobre a implantação da primeira escola pública do município de Peixoto de Azevedo-MT e o seu funcionamento entre os anos de 1979 a 1985. Nesse período, o povoado era desassistido pelo estado em muitos setores, pois o núcleo urbano se iniciou na década de 1970. Para construir a escola, a comunidade se uniu em sistema de mutirão e construiu a escola *Arcanja Barbosa Ribeiro*, que funcionou inicialmente de forma improvisada. Após a institucionalização da escola, ela teve o nome alterado para Dezenove de Julho, porém a estrutura física não foi modificada. Os professores não tinham formação específica para a docência e a escola era pequena demais para o número de alunos, sempre crescente, refletindo a economia garimpeira do local que, apesar do ouro extraído, ali cintilava a pobreza. A violência e a falta de um poder disciplinador, visíveis no povoado, também são observadas na sala de aula, carente de capitais econômico e intelectual. Dessa forma, a gestão empreendeu práticas autoritárias, mas essas foram insuficientes para dirimir os conflitos. As fontes utilizadas foram obtidas em arquivos da escola Dezenove de Julho e entrevistas com ex-professores. Concluiu-se que a falta da assistência do Estado atuou para os problemas da escola se avolumar no cotidiano de ensino, o que refletia a forma desordenada de ocupação do próprio espaço urbano do município. Por outro lado, a história aqui narrada mostra o esforço imanente de uma comunidade na luta contra o analfabetismo em um ambiente bastante culturalmente violento.

Palavras-chave: História da educação; colonização de Mato Grosso; gestão escolar.

Digging the wood on the ground: the viabilization of the school for Peixoto de Azevedo (1979-1985)

ABSTRACT: The study deals with the implantation of the first public school in the municipality of Peixoto de Azevedo-MT and its operation between 1979 and 1985. During this period, the town was neglected by the State in many sectors, since the urban nucleus began in the 1970s. In order to build the school, the community joined forces and built the Arcanja Barbosa Ribeiro school, which initially operated on an improvised basis. After institutionalization of the school, it had the name changed to Dezenove de Julho, however the physical structure was not modified. The teachers did not have specific training for teaching and the school was too small for the ever increasing number of students, reflecting the local miner economy that, despite the gold extracted, glimpsed poverty. Violence and the lack of a disciplining power, visible in the village, are also observed in the classroom, lacking in economic and intellectual capital. In this way, the management undertook authoritarian practices,

²¹ Licenciada em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2017). Professora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, cidade de Peixoto de Azevedo-MT. E-mail: liafolle@gmail.com <orcid.org/0000-0003-0437-8249>.

²² Doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (2016). Bolsista CAPES. Professor da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e da Universidade do Estado de Mato Grosso, cidade de Sinop-MT. E-mail: tiagoalinor@gmail.com <orcid.org/0000-0003-3059-0665>.

but these were insufficient to resolve the conflicts. The sources used were obtained from archives of the Dezenove de Julho school and interviews with former teachers. It was concluded that the lack of state assistance worked to the problems of the school to increase in the daily teaching, which reflected the disordered form of occupation of the urban space itself of the municipality. On the other hand, the story narrated here shows the immanent effort of a community in the fight against illiteracy in a very culturally violent environment.

Keywords: History of education; colonization of Mato Grosso; school management.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca compreender o processo de implantação da primeira escola de Peixoto de Azevedo-MT, assim como identificar os professores e agentes políticos dessa trama. Nesse contexto, a história do município é marcada pela exploração do garimpo do ouro, elemento importante dessa história que também precisa ser contemplado, uma vez que era fator determinante da realidade das famílias e estudantes daquela localidade. A investigação tem como recorte temporal os anos de 1979 a 1985, momento em que o processo migratório atraía milhares de garimpeiros. Os migrantes que se destacaram eram oriundos da região Nordeste do Brasil, trabalhadores e trabalhadoras dos setores de serviços e empreendedores das áreas de comércio.

A metodologia da pesquisa foi trilhada inicialmente a partir da revisão bibliográfica, na qual se destacaram os autores Souza (2013), Castro (1993), Preti (1993). Em seguida foram realizadas pesquisas nos arquivos da *Escola Estadual Dezenove de Julho*, localizada na cidade de Peixoto de Azevedo, anteriormente denominada *Escola Arcanja Barbosa Ribeiro*, e entrevistas orais com ex-professores da primeira escola do município.

No período abordado, o povoado oferecia uma parca infraestrutura e não contava com administração política, o Estado era omissivo para muitas das necessidades sociais básicas, situação que era agravada pela ocupação irregular do núcleo urbano. Dessa forma, cabia à própria comunidade criar os meios para sanar as suas principais necessidades.

Este texto está dividido em três seções. A primeira contextualiza a situação política e econômica no Brasil, proporciona ao leitor uma mostra de como era o povoado de Peixoto de Azevedo e o modo como alguns moradores concebiam aquele lugar; a segunda parte aborda a forma improvisada e os esforços para ensinar da primeira professora; a terceira seção apresenta a atuação da comunidade

na construção da primeira escola de Peixoto de Azevedo e as dificuldades enfrentadas nesse período para a institucionalização da escola.

A OCUPAÇÃO NÃO-INDÍGENA NA REGIÃO NORTE DE MATO GROSSO

Durante a ditadura militar, o governo federal desenvolveu uma política de ocupação da Amazônia na qual o estado e a iniciativa privada coordenaram projetos de colonização. Essa medida buscava promover a exploração econômica da região, solucionar os conflitos agrários e expandir as fronteiras. Na esfera da infraestrutura regional, o ponto de partida foi a abertura de rodovias importantes como a Cuiabá-Santarém – esta é um trecho da BR 163 – e a Transamazônica, o que provocou um intenso fluxo migratório de trabalhadores para o norte de Mato Grosso (BARROZO, 2008).

Essas pessoas vinham em busca de terra e trabalho, procurando novas oportunidades para recomeçar a vida familiar de uma forma mais próspera. Muitos chegaram movidos por sonhos gerados pelas propagandas governamentais e empresariais, geralmente veiculadas por colonizadoras privadas ou campanhas publicitárias oficiais nos meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão. Também era comum que as pessoas tomassem conhecimento das “novas terras” e de baixo custo existentes em Mato Grosso a partir de notícias de migrantes já estabelecidos no norte do Estado. As “notícias encorajadoras” também convenciam os migrantes rapidamente porque eram propagadas por parentes e/ou amigos, que se colocavam como testemunhas das próprias experiências vividas em territórios mato-grossenses (SOUZA, 2013).

Nessa época, o mundo amazônico produzia perspectivas de melhorias materiais de vida e, por isso, os discursos e propagandas resultavam em efeitos de verdade. As ações governamentais se originaram no Programa de Integração Nacional/PIN²³ que tinha por objetivo construir e implementar obras de infraestrutura econômica e social no Norte e no Nordeste do país. Contra um suposto perigo de “internacionalização” da Amazônia somavam-se os discursos de desenvolvimento e progresso que prometiam respostas rápidas aos problemas das populações pobres, sobretudo as oriundas do flagelo das secas do Nordeste.

23 O Programa de Integração Nacional (PIN) foi um programa de cunho geopolítico criado pelo governo civil-militar brasileiro por meio do Decreto-Lei nº 1106, de 16 de julho de 1970, assinado pelo então presidente general Emílio Garrastazu Médici.

A ocupação dos chamados “vazios territoriais e demográficos”, como se não houvesse viventes nesses territórios – indígenas e posseiros –, compôs o enunciado da propaganda oficial: “integrar para não entregar”. Da mesma forma, ao definirem políticas para atrair pessoas, principalmente camponeses empobrecidos para ocupar o que foi denominado na época de “espaços vazios”, os governos criaram frentes de mão de obra que favoreceram a efetivação dos grandes projetos agropecuários, de exploração mineral e agroindustrial, o que, por sua vez, proporcionava lucros exorbitantes na especulação imobiliária. Esses projetos, de um lado, resultaram no enriquecimento dos empresários rurais do agronegócio, e de outro, a continuidade do estado de pobreza dos migrantes que sonhavam com a “terra prometida”, daqueles que serviam os que conseguiam “vencer na vida” (PRETI, 1993).

Com a criação dos núcleos de colonização, outro elemento resultante desses projetos público-privados, houve a fundação de cidades nas terras amazônicas e, com elas, o aumento populacional, o que gerou muitas outras demandas como, por exemplo, a necessidade de um comércio de abastecimento local, vias de transporte e políticas públicas como educação, saúde e segurança. Assim, os investimentos financeiros oriundos dos incentivos fiscais viabilizados pelos bancos oficiais financiaram os projetos de ocupação/exploração nessas regiões. Um desses projetos foi o Projeto de Assentamento Conjunto Peixoto de Azevedo/PAC²⁴. O projeto seria executado através do sistema de cooperativas pela resolução nº 132 de 27 de agosto de 1979 (CASTRO, 1993; PRETI 1993).

O processo de ocupação das terras de Peixoto de Azevedo tomou rumo adverso da prancha dos planejadores com notícia de que a região era rica em metais preciosos, basicamente o ouro, o que atraiu em pouco tempo milhares de garimpeiros de outras localidades. Assim, houve uma ocupação desordenada do lugar e não foi possível a execução do projeto. Até mesmo muitos dos colonos que vieram do Sul do Brasil deixaram de desenvolver a agricultura e começaram a trabalhar nos garimpos da região.

Para tentar ordenar a ocupação caótica do vilarejo, no ano de 1983, instalou-se na região a Cooperativa Mista de Canarana, chamada para ajudar a regularização fundiária junto ao INCRA. O arquiteto Pedro Kist elaborou a planta da

²⁴ Foi uma forma de colonização onde o governo federal, via Incra, e a iniciativa privada, via Cooperativas, buscou conduzir o processo de ocupação na região norte mato-grossense. O seu caráter foi o de possibilitar a ampliação do capital mantendo um desenvolvimento agrário conservador (PRETI, 1993).

futura cidade de Peixoto de Azevedo. Então foi planejado e executado um trabalho neste intuito, por um grupo de pessoas representantes da sociedade de Peixoto, mas as marcas da ocupação não planejada são visíveis ainda na atualidade (CASTRO, 1993).

O Governo Federal ofereceu incentivos às colonizadoras que se responsabilizavam para desenvolver cidades que concentrariam a oferta de serviços e mercadorias para a população rural para as cidades menores ao seu entorno. Em contra partida, as colonizadoras deveriam construir uma infraestrutura básica como escolas, hospitais e etc., de modo que pudesse facilitar a vida das pessoas que estavam nesses locais.²⁵

O município em questão, situado na região norte de Mato Grosso, era um pequeno povoado que pertencia ao município de Chapada dos Guimarães. No final da década de 1970, estavam sendo implantados vários projetos de colonização em regiões vizinhas e as notícias dos garimpos de ouro fizeram muitos colonos se deslocarem para o povoado que crescia perto do rio Peixoto de Azevedo.

Em fevereiro de 1979, o então agricultor e garimpeiro, Francisco Lopes da Silva, chegava ao povoado. Era um migrante de muita experiência extrativista, uma vez que “desde cedo” trabalhou com a extração aurífera em vários outros garimpos. Ao narrar suas memórias, ele contou sobre o funcionamento do povoado:

Quando eu cheguei isso aqui era tudo mato. Tinha no máximo uns 20 barracos, tudo de lona bem pequenininho. Você não precisava comprar um pedaço de chão, um terreno. Você chegava e perguntava no barraco vizinho: ei fulano, eu posso fazer um barraco aqui nesse lugar para mim? E o fulano respondia que sim. Daí tu enfiava uma estaca e abria a lona e ali era sua moradia. Tinha vez que a pessoa chegava e nem perguntava nada, fazia o barraco e passava para dentro e ninguém falava nada, porque ninguém se importava. Ninguém era dono de nada e não tinha ganância. Era um lugar pequeno. O lugar parecia um acampamento de sem-terra, os barracos eram daquele jeito. Até cabaré e farmácia era de lona. Não tinha energia e a gente topava com peão morto no meio da rua de terra solta. Nesse tempo tinha um povo lá do 9º BEC,²⁶ eles ficavam antes do Rio Peixoto, eles que faziam a BR. Eles andavam ali no meio dos barracos de dia e de noite, mas não se importava com garimpeiro não. Também ninguém tomava gosto com eles. Naquele tempo, o povo era bondoso, se eu chegasse sem dinheiro, eles te davam comida e oferecia serviço lá no baixão. Chegava muita gente todo dia, eles vinham de caminhonete. Era mais povo do Maranhão, mas também tinha uns gaúchos. O negócio crescia ligeiro

²⁵ Para uma comparação entre a realidade de Peixoto de Azevedo, e a situação verificada em Sinop, Josiane Rohden (2016), a partir da monografia da sua dissertação de mestrado, narra a história da criação da primeira escola de Sinop, a Escola Estadual Nilza de Oliveira Pipino, que foi construída pela colonizadora e recebeu o apoio de uma instituição religiosa católica.

²⁶ 9º Batalhão de Engenharia de Construção

demais. Uma vez eu saí e fiquei dois meses fora, quando eu cheguei de volta, eu não conheci mais o lugar; já tinha barraco amontoado por tudo que era lugar. (Entrevista Francisco Silva, 2017)

O relato do senhor Francisco revela as vivências cotidianas típicas da atividade extrativista: falta de condições de habitação e da sobrevivência em geral; tudo era rudimentar, pois o imprevisto da vida humana teria menos importância do que a expectativa financeira de rápido sucesso que se almejava no garimpo. Um ponto que chama a atenção na fala do depoente é o paradoxo da sociabilidade: de um lado havia uma solidariedade das pessoas, sobretudo nas formas de se avizinhar e conseguir trabalhar; isso significa entender que os usos da terra se davam exclusivamente para a exploração extrativista, portanto, não havia dificuldade no acesso ao “chão de morar”. Por outro lado, a banalização da vida humana parecia ser a normalidade das vivências quando ele diz que se “topava com peão morto no meio da rua de terra solta”, mesmo que convivessem com os militares do 9º Batalhão de Engenharia e Construção, porque “eles andavam ali no meio dos barracos de dia e de noite, mas não se importava com garimpeiro não”. A narrativa também nos dá a conhecer o movimento migratório em torno do trabalho de extração do ouro quando fala dos “barracos amontoados” por todo lugar, que o levou a não reconhecer o povoado depois de somente dois meses de sua ausência.

Como já mencionado, a história da cidade de Peixoto de Azevedo está no contexto da colonização privada da década de 1970, quando o poder público decidiu se alinhar com a iniciativa privada para a exploração do solo amazônico. Em razão desse modelo de desenvolvimento, a abertura de grandes fazendas para atividades agropecuárias disputava os territórios com a mineração, conforme registro no fragmento a seguir:

Em 1979 a empresa e colonizadora Indeco, com seus jagunços e contando com o apoio da força policial e dos próprios colonos, expulsou de forma violenta e sangrenta mais de 15.000 garimpeiros da região de Paranaíta e Apicás. Muitos deles seguiram rumo à cidade de Itaituba, no Pará ou adentraram nas terras da fazenda Cachimbo. Querendo evitar o confronto e a violência com os garimpeiros, decidiu liberar para as atividades de pesquisa e garimpagem as áreas onde não houvesse pastagens, mas mantendo sob seu controle a entrada dos garimpeiros e a saída do ouro. Outros se instalaram às margens do Rio Peixoto de Azevedo [...] Aqui também a colonizadora Coopercana querendo evitar um confronto direto com os garimpeiros fez “vista grossa” e permitiu sua permanência. Rapidamente esta “corruptela”, Peixoto de Azevedo, atrairia

garimpeiros de outras localidades e em poucos anos tomaria vulto de uma cidade típica de garimpo (PRETI, 1993, p. 53).

A citação acima dá a conhecer os conflitos que se estabeleceram no interior de Mato Grosso, pautados pela fúria do enriquecimento rápido, o que se confirma na atitude de a Colonizadora “liberar para as atividades de pesquisa e garimpagem as áreas onde não houvesse pastagens, mas mantendo sob seu controle a entrada dos garimpeiros e a saída do ouro”. A violência que se estabeleceu nas áreas de ocupação recente incluiu o uso da força policial do Estado a serviço das empresas, ou seja, a ordem social era a implantada de acordo com os interesses privados.

Claudete Fonseca também chegou ao povoado na década de 1970. Ela e o esposo emigraram do Paraná. Claudete Fonseca, primeira professora de Peixoto de Azevedo, relembra como era o local quando chegou:

No ano de 1979, a população peixotense era relativamente pequena. Tinha apenas duas ou três ruas. Nesse período, as moradias eram barracos de pau cobertos de lona sem janelas ou piso. Era tudo muito rústico e simples, não cabia muitas coisas. Assim na maioria das vezes o que se trazia na mudança era guardado, sendo retirado para uso apenas o necessário. Não tinha o mínimo de conforto e havia poucas repartições. Um único cômodo servia de dormitório para toda família. Os barracos eram todos amontoados, muito próximos uns dos outros. Também não tinha a menor privacidade. Era possível ouvir o barulho de conversas e sentir o cheiro de comida que era preparada nos barracos vizinhos. Era muito comum também ouvir o barulho de uma mistura de músicas que vinha tanto dos botecos quanto dos cabarés que tinha ali por perto. Esse tipo de estabelecimento contava com energia de motores e geralmente funcionava dia e noite. Ouvia-se com muita frequência barulhos de tiros e isso tirava o sono de muita gente. Não era fácil viver ali. As crianças desconheciam as dores e os medos dos seus pais, brincavam e enturmavam-se rapidamente umas com as outras. O número de homens era bem maior que o de mulheres, pois muitos não se atreviam a trazer suas famílias para um lugar sem nenhum recurso. Saíam cedo para o garimpo, muitos voltavam à noite e outros passavam dias sem vir em casa. A mulher cuidava dos filhos e do serviço doméstico. Algumas mulheres lavavam roupas para as prostitutas ou trabalhavam como ambulantes na venda de alimentos prontos (Entrevista Claudete Fonseca, 2017).

Observamos que ao chegar no local, Claudete Fonseca se deparou com um lugar muito diferente do que estava acostumada, mas era necessário estar ali. Dessa forma, procurou se adaptar àquela realidade desafiadora, agregou novos valores sociais e se habituou às vivências quase coletivas, enfrentou os riscos de prováveis enfermidades e o medo da violência armada, sobretudo quando se pensava na educação das crianças e no cotidiano do trabalho.

Um ponto marcante no depoimento é a observação do lugarejo ser um território masculino, o que é compreensível pelo fato de as atividades extrativistas seguirem essa divisão sexual do trabalho. Essa percepção se confirma também pela existência da prostituição tão intrínseca à região de garimpo.

A PRIMEIRA PROFESSORA DO POVOADO

Em Mato Grosso, durante o período de intensificação da migração, entre as propagandas das colonizadoras para atrair o migrante, estava a promessa de construir escolas. Muitas vezes essa promessa não era cumprida. Em Peixoto de Azevedo, por exemplo, a primeira escola pública foi construída pela própria comunidade. Antes, porém, houve outra escola, onde a primeira professora, Claudete Fonseca, que possuía a formação de magistério de segundo grau, dava aulas particulares para as crianças que chegavam diariamente. O senhor Edivaldo Barboza auxiliou Claudete Fonseca na compra de materiais básicos para que ela comesse lecionar em sua própria residência. Durante a entrevista, Claudete Fonseca relatou sobre o período da sua formação e a sua união com o esposo, que foi o motivo de sua vinda para a região:

Me formei no ensino magistério quando ainda era jovem lá no Paraná. Meu pai era bem de situação financeira e não queria que eu me casasse com meu marido. Mas eu resolvi casar contra a vontade dele mesmo. E naquele tempo a gente casava para viver e acompanhar o marido. Daí apareceu a oportunidade de sair do Paraná e nós viemos embora. Primeiro nós fomos para Juara, em 1977. Mas depois nós ouvimos falar desse lugar e o meu marido quis vir embora e eu tive que acompanhar. Mas eu não queria vir não! Lá em Juara eu lecionava na escola Oscar Freire, eu não queria largar o meu emprego e vir para um lugar que era puro mato e perigoso. A gente escutava falar que tinha muita puta [sic] e garimpeiro e dava muita morte. Eu fiquei com muito medo, mas tive que vir junto com ele e nossos filhos que era tudo pequenininho. Chegar até aqui foi muito difícil. O lugar era terrível, não tinha estrada, demorava muito para chegar. Perdi minhas coisas na mudança de tanto que a estrada era feia e foi uma loucura; eu queria voltar (Entrevista Claudete Fonseca, 2017).

As pessoas que chegavam à região eram influenciadas pelo trabalho no garimpo, e esse não era um trabalho fácil, principalmente para quem não tinha experiência, uma vez que o garimpo nem sempre garantia dinheiro suficiente para o sustento da família. A Amazônia tinha enfermidades muito comuns, como, por exemplo, a malária, motivo de vários óbitos, e as condições de moradia eram muito precárias (Entrevista Claudete Fonseca, 2017).

A professora Claudete narrou que a sua casa era um barraco, cedido para morar com a família, lugar onde antes os mortos eram velados, então devia ser um local bem conhecido, pois a morte espreitava os garimpos e bares da cidade. Nesse barraco que Claudete Fonseca foi morar, lá também foi lecionar. Não deixa de ser curioso, um espaço que era utilizado para dar adeus a expoentes de uma geração, de repente se torna um local de reprodução social da nova geração (BOURDIEU, 2009), em um barraco²⁷ que abrigou a primeira instituição escolar de Peixoto de Azevedo. Claudete rememora a situação:

Deram um barraco para a gente morar. Nesse barraco onde eu morava era o lugar que eles traziam os mortos do baixão e colocavam lá. Ficava lá até a hora de enterrar ou jogar no rio. Um dia eu estava lá e chegou dois. Chegou a caminhoneta com dois mortos querendo colocar no meu barraco e eu não deixei não. Eu falei: – é onde eu estou morando [fala em alto tom]; como é que vai colocar? Eu sei que foi uma confusão, mas não deixei entrar no barraco de jeito nenhum. Foi uma coisa terrível. (Entrevista Claudete Fonseca, 2017).

Nesse período Claudete conheceu um tenente que era do 9º BEC, quando da feitura da pavimentação do trecho da BR 163, e ele sugeriu a criação de uma escola particular:

Aí um dia eu estava no barraquinho. Eu morava num barraquinho. Aí chegou o tenente que hoje ele trabalha na Universidade Federal de Cuiabá. Eu esqueci o nome dele. Aí ele falou para mim, se eu queria trabalhar, que ele ia me ajudar a reunir as crianças para montar uma escola particular. Eu fiquei bem animada com a ideia de dar aulas, pois estava passando por muitas dificuldades financeiras; meu marido tinha ficado doente e eu precisava trabalhar. Eu também tinha dois filhos pequenos e eu não queria mudar de novo em tão pouco tempo (Entrevista Claudete Fonseca, 2017).

Mesmo motivada, Claudete não tinha condições de comprar o material necessário para equipar uma escola, muito menos de construir um edificação própria. O barraco onde ela morava de favor era pequeno demais e provavelmente não acomodaria todas as crianças. Em entrevista, Claudete Fonseca relata que procurou o “seu Godô”, um dos pioneiros do lugar que logo se tornou um líder político, e contou sobre os planos que tinha de dar aulas particulares e da sua carência econômica:

Perguntei se ele podia me ajudar a comprar as coisas necessárias para montar uma escola. Ele se prontificou a me ajudar. Disse que eu podia ir arrumando o lugar que ele ia providenciar tudo o que fosse necessário para montar a

²⁷ O “barraco” se localizava na Rua Coronel João Nascimento.

escolinha. Eu fui para casa bem satisfeita. Quando entrei no barraco, fui logo procurando um jeito de arrumar o lugar para que coubesse as minhas coisas de casa e as da escola quando ficassem prontos. E isso logo aconteceu. Um dia eu estava lá no meu barraco e daí encostou uma caminhonete cheia: tinha banco, mesinha, quadro e um monte de coisas. Descarregaram tudo. Tive uma trabalhadeira enorme. Procurei acomodar aqueles bancos e mesas dentro do meu barraco. Foi difícil porque era bem apertadinho, não tinha nem piso e ficou tudo misturado com as minhas coisas. Não tinha como eu deixar um espaço reservado só para dar aulas. Eu não tinha dinheiro para fazer outro barraco então a solução era dar aulas ali mesmo naquele barraco. Enquanto eu terminava de organizar as coisas, o Tenente se encarregou de conversar com os pais das crianças e eu aqui ia conversando com as mães que moravam tudo ali pertinho. No total reunimos 31 crianças de várias idades. Tinha criança até com treze anos. Mas eu ia dar alfabetização para todas elas, porque elas não sabiam ler nem escrever (Entrevista Claudete Fonseca, 2017).

O nome da primeira escola particular de Peixoto de Azevedo era *Alegria de Aprender*. Em entrevista, Claudete Fonseca relatou que a escola começou a funcionar sem documentação:

Naquele tempo você podia fazer isso você podia começar a trabalhar sem documentação depois você legalizava. E também eu não legalizei antes porque era tudo muito demorado. Só para chegar em Cuiabá era mais de uma semana, as estradas eram um horror. E depois ainda tinha que abrir um processo de legalização. Era muito difícil e eu não tinha dinheiro também. Então eu deixei isso para depois, porque eu pensei que eu ia trabalhar muito tempo. Eu fazia questão de legalizar aquela escolinha, mas as coisas não saíram do jeito que eu esperava (Entrevista Claudete Fonseca, 2017).

A escola funcionou por cerca de seis meses. Claudete Fonseca relata que estipulou um preço razoável de forma que todos os pais tivessem condições de pagar as mensalidades, mas os pais pagavam do jeito que lhes pareciam melhor:

Alguns pais pagavam por semana e quinzena também. O pagamento era feito em ouro e em dinheiro, mas eu não lembro direito quanto eu cobrava. No começo deu tudo certo e a escola poderia progredir, porque era a única que tinha ali e todo mundo estava animado porque as crianças estavam estudando. [...] Eram muitas crianças conversando e o barulho era demais. Eu fazia o que eu podia para tentar ensinar aquelas crianças (Entrevista Claudete Fonseca, 2017).

A iniciativa da professora Claudete foi um sucesso, e o espaço vago na sala de aula ficava cada vez menor, não fosse a malária, que também chegou a “levar para o céu”²⁸ algumas crianças da escolinha. Acontecimentos assim estremeceram o coração da professora:

²⁸ Expressão popular para se referir a casos de mortalidade infantil.

Aumentou o número de crianças e eu não dava mais conta. E outra coisa os pais também não tinham muita condição de estar pagando as mensalidades do mesmo jeito. Porque no garimpo, uma hora tira muito ouro e outra hora não tira nada. Eu para trabalhar, eu precisava ganhar e eu não podia também trabalhar e não receber. E também morreu crianças que estudavam lá na minha escola. A malária matou muita criança, muita, muita mesmo, eu fiquei muito triste. E cada dia tinha uma coisa para me aborrecer; então eu falei que ia deixar de dar aula. Eu fiquei desmotivada. Depois eu também fiquei doente e tinha que ir embora para me tratar; então, eu resolvi fechar a escola porque não estava mais compensando (Entrevista Claudete Fonseca, 2017).

Com a extinção da Escola Alegria de Aprender, as crianças do povoado ficaram sem acesso à educação escolar, tendo em vista que no período aquela era a única escola do povoado.

A CONSTRUÇÃO DA PRIMEIRA ESCOLA EM PEIXOTO DE AZEVEDO

Na virada do ano de 1980, Claudete Fonseca retornou a Peixoto de Azevedo. Ela havia se ausentado por um breve período devido a um problema de saúde. Nessa época a comunidade estava procurando uma solução para as crianças que chegavam todos os dias e que estavam fora da escola. Claudete Fonseca relata que:

Quando eu voltei de Sinop todas as crianças ainda estavam sem estudar porque não tinha escola de tipo nenhum. Nem pública nem particular porque eu tinha fechado a minha e fui embora tratar da minha saúde. Era um monte de criança, chega dava dó. Tinha muito pai que se preocupava porque os filhos estavam fora da escola (Entrevista Claudete Fonseca, 2017).

Devido ao Estado oferecer pouca infraestrutura aos moradores do lugar, o próprio povo procurava uma maneira de resolver os seus problemas. Quem liderava a comunidade era Edivaldo Barbosa Ribeiro, “seu Godô”, pioneiro na cidade. Percebe-se, através de relatos, que ele era de um tipo polêmico. Para algumas pessoas ele era um coronel autoritário, uma pessoa que se autodeclarou líder; para outros ele era uma pessoa boa que queria o desenvolvimento do lugar e ajudava a comunidade no que fosse possível. Edivaldo Barbosa Ribeiro era comerciante e exercia a atividade garimpeira como a maioria dos homens do local. Claudete Fonseca considerou Edivaldo Barbosa como alguém muito importante:

Ele sempre foi uma pessoa muito boa que ajudava a comunidade. Qualquer um que precisasse de alguma coisa, ele estava pronto para ajudar. E eu lembro que ele era muito interessado na educação. Fale quem quiser de seu Godô, mas para mim ele foi uma pessoa maravilhosa! Sempre me ajudou em tudo que eu

precisei. Era um homem bom e sempre procurou ajudar a todos. Eu se fosse uma autoridade ainda ia fazer uma escola com o nome dele. Ele merecia uma homenagem dessas. Eu só tenho coisas boas para falar do “seu Godô” (Entrevista Claudete Fonseca, 2017).

A professora Fatima Santos admite que Edivaldo Barbosa Ribeiro havia interesses com os assuntos relacionados à comunidade, porém seu ponto de vista é diferente de Claudete Fonseca. Ambas acompanharam o processo de construção da escola, e também trabalharam juntas na escola comunitária. Sobre Edivaldo Barbosa Ribeiro, Fátima Santos relata: “Ainda estávamos no processo final da Ditadura Militar, portanto havia uma cumplicidade entre o poder público e os coronéis, por isso quem dava as ordens eram os mais influentes do lugar e claro o líder político deste distrito era Edivaldo Barbosa Ribeiro” (Entrevista Maria Santos, 2017).

Edivaldo Barbosa Ribeiro e a comunidade decidiram reunir esforços para a construção da escola, uma necessidade urgente. A construção do prédio da escola de Peixoto de Azevedo iniciou-se com um mutirão, em que a população participou ativamente. Claudete Fonseca relatou esse processo:

Depois que eu voltei de Sinop é que começaram a construir uma escolinha onde hoje é a praça. Então o seu Edivaldo Barbosa Ribeiro achou por bem construir a escolinha lá num terreno que era dele, lá pra cima. Tinha uns barraquinhos e umas poucas casas de madeira lá. Acho que eram comércios porque quando eu voltei de Sinop, já tinha crescido um bocado isso aqui. Ele fez a doação do terreno, mas sem o documento. Naquela época nada aqui tinha documento. Todos os pais ajudaram a construir. A escola foi feita toda de madeira velha (Entrevista Claudete Fonseca 2017).

A professora Maria de Fátima Santos se estabeleceu em Peixoto de Azevedo em 1980 e acompanhou o processo de construção da escola. Assim, ela relata a participação da comunidade:

A Escola propriamente dita foi construída no centro onde hoje é a praça [...] A escola foi construída em mutirão de pais. O terreno era de propriedade do senhor Godô e ele como principal interessado doou o terreno e participou ativamente de arrecadação de materiais bem como da construção da escola. Uns doavam materiais outros se disponibilizavam para trabalhar e algumas mulheres levavam lanches. Houve alguns imprevistos durante a construção. Naquela época, a malária era uma doença muito comum e vários trabalhadores adoeciam ao mesmo tempo. Acontecia também de marcarem uma data para se reunirem para trabalhar e não comparecerem pessoas suficientes. E ainda aconteceu também de ter trabalhadores e não ter materiais. Mas mesmo assim conseguiram terminar aquela construção porque era bem simples. (Entrevista Maria Santos, 2017).

Entende-se que essa escola foi planejada como um meio de estimular a permanência das famílias em Peixoto de Azevedo, um motivo para continuar a vida com a família unida em um lugar que pouco tinha a oferecer em termos de infraestrutura: “muitos homens vinham sozinhos, mas [com] o primeiro dinheiro que pegavam [iam buscar] a família” (Entrevista Francisco Silva, 2017).

Porém havia também homens que preferiam não pôr a vida da família em risco. Esses vinham sozinhos, trabalhavam uma temporada e depois partiam para ver a família, para logo em seguida retornarem novamente ao garimpo.

Tinha poucas famílias enquanto o garimpo predominava. Às vezes o pai vinha para o garimpo e a mãe ficava na sua cidade cuidando da educação dos filhos. Eram poucos os que se aventuravam trazendo a família toda para sofrer malária e as más condições numa corruptela de garimpo (Entrevista Maria Santos, 2017).

A escola foi pensada para suprir o déficit educacional existente no momento da construção, mas o número de alunos era crescente. A construção era modesta, resultado dos esforços espontâneos da população:

Quando terminou a construção, a escola parecia um barracão. Era um barracão, não era muito grande, acho que devia ser uns 8 por 8, não sei. Eu sei que era tudo feito de madeira bruta, umas tábuas velhas. A escola era tudo feita de madeira velha, não tinha uma peça que não era de madeira velha. Levantaram quatro salas e aquilo ali ia servir de escola (Entrevista Claudete Fonseca, 2017).

O nome dado à escola nessa ocasião foi *Arcanja Barbosa Ribeiro*, uma forma de homenagear a mãe do “seu Godô”. Inicialmente a escola oferecia o ensino de primeiro grau e funcionava de forma improvisada e informal. Devido à urgência dos pais em ver os filhos estudando, a questão da documentação da escola ficou em segundo plano, mas a população auxiliava a escola. Maria de Fátima Santos relata como foi o período inicial da escola, erguida pela comunidade:

[...] fizemos as matrículas em papel almaço doado pelos comerciantes, o material de limpeza também era doado e cada professor varria a sua sala. Não tinha lanche nem banheiro. Depois de alguns meses [...] alguns pais se ofereciam para ajudar na limpeza, na merenda que também era doada e as mulheres cozinhavam a céu aberto para alimentar os alunos. Lembro bem de dona Neuza da Silva Santos, foi uma das nossas merendeiras voluntárias (Entrevista Maria Santos 2017).

Os professores também eram pessoas “voluntárias”; algumas apenas sabiam ler e escrever. Maria de Fátima Santos relata que não havia professores habilitados nessa época:

Ah! Não havia professores. Eu não era professora, era lavadeira! [risos] O que tínhamos eram apenas pessoas que queriam colaborar. A professora Tereza Mhor Matias era a única que tinha o Ensino Médio [magistério], então ela foi a primeira diretora da Escola Arcanja Barbosa Ribeiro. (Entrevista Maria Santos, 2017).

No dizer da entrevistada, o cotidiano na escola comunitária apresentava conflitos e adversidades, pois o espaço era pequeno, os professores não tinham experiência e não houve tempo de se pensar em uma medida eficiente para que pudesse se desenvolver um bom trabalho. O trabalho do professor na escola comunitária era tentar ensinar o aluno ler e escrever. Cada professor buscava uma didática própria para ensinar:

As poucas salas de aula eram lotadas. A maioria dos alunos que frequentavam a escola eram filhos dos compradores de ouro, dos comerciantes, dos garimpeiros mais poderosos, dos farmacêuticos e assim por diante, e os nossos filhos, que viviam a penúria junto conosco. Nessa época não havia preconceito dos pais ou dos alunos. A maioria vinha do Maranhão e do Pará, mas também tinha uns gaúchos. A maioria das crianças se dava bem, tanto na sala de aula como no pátio. Havia os alunos de famílias mais abastadas que levavam dinheiro e lanche, coisas diferentes, mas até dividiam com os colegas. Era uma comunidade mesmo. Mas todo dia chegava gente de outros lugares e trazia os filhos para a escola (Entrevista Maria Santos, 2017).

Observamos que durante todo esse período Edivaldo Barbosa Ribeiro sempre esteve à frente dos assuntos relacionados à escola. Na verdade, era ele quem dava as ordens. Ele também contratava os professores e se responsabilizava pelo pagamento dos honorários:

Nessa época o seu Godô é quem contratava os “professores”. Bastava saber ler e escrever, estar disposto a trabalhar sem ter data certa para receber e apresentar os documentos pessoais [certidão de nascimento, título de eleitor e carteira de trabalho] que já era contratado. Bastava querer ser professor e se encaixar nas propostas do contratante (Entrevista Maria Santos, 2017).

Até esse momento o pequeno povoado de Peixoto de Azevedo pertencia ao município de Chapada dos Guimarães; desse modo, alguns comerciantes e também pessoas influentes desejavam ver o desenvolvimento daquele lugar e formaram uma

comissão pró-emancipação²⁹. Romilda Araújo, João Amaro, Joaquim Fernandes dos Santos Filho, Djalma Viana, Atílio Neves e José de Oliveira, dentre outros, conseguiram com muito sacrifício e esforços elevar o povoado à condição de distrito, vinculado ao município de Colíder, na data de 16 de dezembro de 1981, através da lei estadual nº 4.389, sancionada pelo então governador do Estado, Frederico Soares Campos.

A instalação oficial do Distrito somente aconteceu na data de 15 de fevereiro de 1982. Nesta data houve uma grande solenidade festiva, em que renomadas autoridades políticas e judiciárias de Mato Grosso se fizeram presentes. Com isso, o núcleo urbano teve um crescimento fantástico, fazendo com que todos lutassem pela criação imediata de um município. O deputado Roberto Cruz não mediu esforços e elaborou um projeto de emancipação de Peixoto de Azevedo.

Após a instalação oficial do Distrito, a *Escola Arcanja Barbosa Ribeiro* passou a ser administrada pelo município de Colíder, funcionando como uma extensão da *Escola Estadual Dr. Louremberg Nunes Rocha*, localizada no município de Colíder. Esta escola foi autorizada a oferecer o ensino de 1ª a 4ª séries, no ano de 1977, quando as terras colidenses ainda se chamavam Gleba Cafezal, pertencente ao município de Chapada dos Guimarães³⁰. Desse período, em que a escola ensaiou estar submetida à Secretaria Estadual de Educação, Maria de Fátima Santos relata:

Bem, enquanto a escola era mantida pelo município de Colíder, seu Godô levava os pseudo professores até a Prefeitura que os contratava e os pagamentos eram efetuados através do seu Godô ou da diretora. Isso foi até o final de 1982, depois seu Godô perdeu sua força política (Entrevista Maria Santos, 2017).

Deve-se observar que houve dificuldades para obter informações sobre o período em que a escola foi dirigida por Edivaldo Barbosa, o “seu Godô”. Nos arquivos, os documentos encontrados são a partir da institucionalização da escola, no ano de 1983.

Um possível incêndio criminoso teria destruído todos os registros, no intuito de apagar a memória da escola construída pela comunidade. Deve-se deixar bem

29 Disponível em:< <http://www.peixotodeazevedo.mt.gov.br/Nossa-Cidade/Historia-do-Municipio>>. Acesso em 10 de junho 2017.

30 Atas das Reuniões do Pleno do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso [oitava reunião]. Cuiabá, 30 de maio de 1977. Arquivo do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, Cuiabá-MT.

claro que há um incômodo nas entrevistas quando o assunto é a Escola Arcanja, pois, segundo relatos de Arcildo Passarin: “Me chamaram na Polícia Federal, inventaram um incêndio, disseram que eu tinha colocado fogo na escola, mas era tudo mentira porque quando eu cheguei na escola já não tinha nada de documentos com o nome antigo da escola” (Entrevista Arcildo Passarin, 2017).

Ainda no ano de 1982, surgiu outra escola na região, uma escola particular confessional. Assim, os pais que não estavam satisfeitos com o ensino na escola comunitária, e que tivessem condições financeiras, teriam oportunidade de proporcionar um ensino mais eficiente aos filhos. Maria de Fátima Santos relata que o

Educandário Betel era uma Escola “Religiosa”: Seu representante era um senhor que se autoproclamava padre de nome Damião Medeiros, trouxe consigo um escudeiro que se chamava João... e mais alguns garotos. Abriu esta escola e contratou algumas pessoas com o mesmo critério. O Educandário era uma espécie de internato onde ele, o jovem professor João e os garotos viviam. A Escola era situada na rua do Comércio ali próximo a Faculdade [NEAD] e o Internato, ou seja, onde eles residiam, era na margem direita da BR 163, onde hoje é a Casa dos Parafusos. Esse “padre” fugiu com os cheques de pagamento dos professores e com um carro de seu Godô, logo que a Polícia Federal chegou a Peixoto. Seus alunos foram para a Escola Arcanja Barbosa Ribeiro e seus professores também. Eu trabalhava um período na escola dele e outro na escola Arcanja. O educandário funcionava na informalidade pois não tinha nenhuma documentação (Entrevista Maria Santos, 2017).

Até o ano de 1982, Antônio Agostini Barbiero administrava Colíder, e o mesmo fora nomeado pelo governo. Porém, a partir de 1983, quando João Guedes torna-se prefeito de Colíder, ele não se compromete com a Escola Arcanja, tendo em vista que Edivaldo Barbosa Ribeiro apoiava o candidato da oposição. Dessa forma, a escola volta a ser responsabilidade do distrito. A comunidade tentou mais uma vez manter a escola funcionando apesar das dificuldades. O número de crianças tinha aumentado e a estrutura da escola permanecia do mesmo jeito. Os professores trabalharam muitos meses sem receber e os pais contribuíam ajudando na limpeza e doando alimentos para a merenda. Depois de algum tempo, algumas pessoas se mobilizaram na tentativa de resolver a situação: a melhor alternativa era a institucionalização da escola, que passaria a funcionar de acordo com as regras do estado de Mato Grosso e mantida por ele. E assim se organizaram para dar início a esse processo. Os professores somente receberam seus salários após a escola ser efetivamente estadualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em Peixoto de Azevedo foi uma necessidade sentida pela sociedade extrativista de Peixoto de Azevedo. A implantação da primeira escola pública ocorreu devido ao empenho da comunidade que participou ativamente do processo de construção em sistema de mutirão, onde foi doado o terreno, os materiais e o próprio trabalho. A escola foi construída sem poder planejar o crescimento do público; o prédio era improvisado, e os professores não possuíam formação em nível superior, no máximo o magistério secundário.

Observa-se que a escola se manteve com a mesma estrutura física após a institucionalização. Com grande o número de crianças que chegaram nos anos seguintes, a situação de improviso gerou mais problemas no cotidiano escolar, o espaço que já era pequeno, tornou-se insuficiente para tantos alunos. Por outro lado, não fosse o interesse dessa mesma comunidade, o analfabetismo teria sido ainda mais latente na nova geração que ali tentava a sorte, tal como os seus pais.

Portanto, essa é apenas uma parte da história da educação escolar de Peixoto de Azevedo. Mais pesquisas precisariam ser desenvolvidas para elucidar o processo de expansão escolar. Os desafios são muitos, desde os aspectos de financiamento, a uma melhor receptividade do pesquisador, que também precisa, nesse tipo de trabalho, convencer as pessoas da comunidade escolar do presente e as do passado sobre o valor simbólico da pesquisa e dos trabalhos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

BARROZO, João Carlos. *Mato Grosso do sonho à utopia da terra*. Cuiabá: Editora UFMT; Carlini & Caniato Editorial, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Trad. Sérgio Miceli. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

CASTRO, Sueli Pereira. Pac: Política de assentamento na fronteira agrícola ao norte do Estado de Mato Grosso. In. *Cadernos do NERU / Núcleo de Estudos Rurais e Urbanos – ICHS – UMFT*. n.º 1. Cuiabá, Editora UFMT, 1993.

PRETI, Oreste. Terra, Ouro e Sangue em Guarantã do Norte: 20 anos de luta pela terra. In. *Cadernos do NERU/Núcleo de Estudos Rurais e Urbanos – ICHS – UMFT*. n.º 1. Cuiabá, Editora UFMT, 1993.

ROHDEN, Josiane Brolo. *A reinvenção da escola: histórias, memórias e prática educativas no período colonizatório de Sinop-MT (1973-1979)*. Cuiabá: Editora UFMT, 2016.

SOUZA, Edison Antônio de. *O poder na fronteira: hegemonia, conflitos e cultura no norte de Mato Grosso*. Cuiabá: Editora UFMT, 2013.

Fontes Orais (entrevistas)

Arcildo Antônio Passarin. Produção: Eliamar Ferreira de Amorim Folle. Cidade: Peixoto de Azevedo-MT. Junho de 2017. 1h 50min (áudio digital).

Claudete Fonseca. Produção: Eliamar Ferreira de Amorim Folle. Cidade: Peixoto de Azevedo-MT. Maio de 2017. 1h (áudio digital).

Francisco Lopes da Silva. Produção: Eliamar Ferreira de Amorim Folle. Cidade: Peixoto de Azevedo-MT. Maio de 2017. 1h 10min (áudio digital).

Maria de Fátima Silva Santos. Produção: Eliamar Ferreira de Amorim Folle. Cidade: Peixoto de Azevedo-MT. Março de 2017 (áudio digital).

Recebido em: 10/08/2019

Aprovado em: 11/11/2019

A formação profissional no SENAI de Três Lagoas-MS à luz da teoria do capital humano: histórias de sujeição às demandas do capitalPEREIRA, Tarcísio Luiz³¹; DE SÁ, Maysa³²

RESUMO: A Educação Profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, criado no Brasil em 22 de janeiro de 1942, pelo Decreto-Lei Nº 4.048 do então presidente Getúlio Vargas, sempre foi referência na capacitação e qualificação de pessoas para o trabalho. Desde seu surgimento, o SENAI busca alinhar-se aos estudos de formação básica e à produção de ‘mão de obra qualificada’ para atender as necessidades da indústria brasileira. Tais arranjos institucionais que governam a formação profissional no país constituem um aspecto chave para definir a natureza do acordo político alcançado entre empregadores e trabalhadores. Neste sentido, este trabalho lança alguma luz em questões como: Que tipos de alinhamento de coalizão sustentam essas instituições? Há uma reprodução do modo de produção capitalista na formação ofertada pelo SENAI? A fim de entender este processo, o presente artigo busca analisar a relação da Educação Profissional do SENAI de Três Lagoas-MS com a teoria do capital humano na formação para o mercado de trabalho. Fez-se uso da abordagem qualitativa de pesquisa na modalidade de um estudo de caso, com aplicação de entrevista semiestruturada acerca da formação ofertada nesta unidade de ensino e a realidade socioeconômica local. A análise e reflexão dos dados coletados permitem concluir que o sistema capitalista no qual nos inserimos e a responsabilidade mínima do Estado brasileiro diante das questões sociais possibilitam uma educação profissional atrelada com as relações intrínsecas à teoria do capital humano, tornando-se capaz de alienar o trabalhador-estudante e reduzi-lo a uma força de trabalho necessária para manutenção do sistema, colaborando com o aumento de um exército industrial de reserva.

Palavras-chave: SENAI; Teoria do capital humano; capitalismo.

The professional qualification at SENAI in Três Lagoas-MS according to the human capital theory: stories of subjection to the demands of capital

ABSTRACT: The Professional Qualification of National Industrial Learning Service – SENAI, created in Brazil on January 22, 1942, by Decree-Law No. 4,048 of the then President Getúlio Vargas, has always been a reference of capacitation and qualification of people for work. Since its inception, SENAI has aimed to align the basic formation studies with “qualified manpower” to attend the needs of Brazilian industry. Such institutional arrangements governing the professional qualification in the country are a key aspect to define the nature of the political agreement reached between employers and workers. In this sense, this work sheds some light on questions such as: What types of coalition alignment support these institutions? Is there a reproduction of the capitalist mode of production in the formation offered by SENAI? In order to understand this process, this article seeks to analyze the relationship between SENAI's Professional Education and the theory of human capital in training for the labor market. A qualitative research approach was used in

³¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (2017). Professor Adjunto da UFMS-CPTL. Email: tarcisio.pereira@ufms.br Orcid: <<https://orcid.org/0000-0002-2294-3742>>.

³² Pedagoga pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (2017). Professora da Prefeitura Municipal de Três Lagoas-MS. Email: maysa_desa@hotmail.com Orcid: <<https://orcid.org/0000-0001-5124-5348>>.

the modality of a case study, with a semi-structured interview application regarding the training offered in this teaching unit and the local socioeconomic reality. The analysis and reflection of the collected data allow us to conclude that the capitalist system in which we are inserted and the minimum responsibility of the Brazilian State facing social issues make possible a professional qualification at SENAI linked to the intrinsic relations of the human capital theory, becoming capable of alienating the worker-student and reducing him as a workforce needed to maintain the system, collaborating with the enlargement of an industrial reserve army.

Keywords: SENAI; Human capital theory; capitalism.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, em um contexto de crise econômica e globalização da economia, avanços tecnológicos e organizacionais, a educação passou a ter uma importância central nas políticas governamentais e no discurso do empresariado.

No Brasil ou em outros países periféricos, mas também nos países centrais do capitalismo, a educação aparece relacionada a um conjunto de preocupações de ordem particularmente econômica e é convertida em resposta estratégica às necessidades impostas pelas aceleradas mudanças tecnológicas, pela nova ordem de competição internacional.

A emergência dos "novos modelos produtivos" suscitou acirrado debate sobre os novos requisitos de qualificação para o trabalho, provocou reformulações no conceito tradicional de formação profissional e tem levado a tentativas de redefinição das atribuições sociais da educação escolar, ao estabelecimento de "relações orgânicas entre escola e empresa" (TANGUY, 1986, Apud MORAES, 2000, 82).

Há, nos países latino-americanos em processo de ajustamento ao novo modelo de acumulação do capital,

um 'novo' paradigma educacional, construído a partir das orientações de organismos internacionais, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Cepal/Unesco, conforma as agendas dos governos da região, definindo metas e objetivos aos sistemas de educação nacionais. Esse novo paradigma, alinhado ao quadro mais geral das reformas de Estado e ao modelo de desenvolvimento em curso, propõe como objetivo prioritário da educação nacional o investimento na melhoria da qualidade da mão-de-obra para o mercado, ao mesmo tempo que concebe a formação profissional como elemento constitutivo de uma política de emprego. (MORAES, 2000, p.82)

Com isso, a instituição escola torna-se mediadora deste modelo, na qual prevalecem as relações de produção, competitividade e individualismo. Em face disso, a escolaridade básica realizada em tempo mais prolongado e a proposta de uma Educação Profissional mais abrangente e, que ultrapasse o adestramento nas

técnicas de trabalho, são necessárias, no sentido de nova proposta curricular, em que pese o desenvolvimento de competências profissionais que atendam ao novo perfil produtivo e tecnológico.

Nesse sentido, o Sistema S³³, criado no Brasil em 1940, a partir de demandas da classe dominante brasileira, possui relação íntima com os interesses do modo de produção capitalista vigente.

O foco deste estudo é na primeira organização a estruturar o Sistema S: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI. Criado em 1942 para se adequar às necessidades e interesses da indústria, o SENAI é operado por entidades autônomas de associações de empregadores (a Confederação Nacional da Indústria, CNI e a Federação das Indústrias dos Estados), apesar de estar formalmente vinculado ao Ministério do Trabalho. De acordo com Johanson (2009), o SENAI recebe 2.8 milhões de alunos todos os anos e se mantém financeiramente por meio de um imposto na folha de pagamento das empresas parceiras (taxa de aprendizagem). Essas cobranças variam em cobertura, método de coleta e obrigação à contribuição - e seu sucesso depende de uma base econômica suficientemente ampla no setor formal, assim como de uma capacidade administrativa razoável (JOHANSON, 2009). Por isso, possuem laços estreitos com a indústria, são projetadas, planejadas e implementadas de maneira centralizada, e oferecem formação profissional fora do sistema de educação regular.

Tais arranjos institucionais que governam a formação profissional no país constituem um aspecto chave para definir a natureza do acordo político alcançado entre empregadores e trabalhadores. Neste sentido, este trabalho lança alguma luz em questões como: Que tipos de alinhamento de coalizão sustentam essas instituições? Há uma reprodução do modo de produção capitalista na formação ofertada pelo SENAI ou uma formação integral como está definida em seu plano de

³³ O Sistema S consiste numa combinação de organizações públicas não-estatais que oferecem não apenas Educação e Formação Profissional, mas também assistência técnica e social, além de atividades socioculturais e de lazer. As organizações que compõem o "Sistema S" são: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado em 1942; Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), e Serviço Social da Indústria (SESI), criados em 1946; Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas (SEBRAE), criado 1972; Serviço de Aprendizagem Rural (SENAR), criado em 1991; Serviço Social do Transporte (SEST) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), criados em 1993; e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), criado em 1998. As seguintes agências também pertencem ao Sistema S: Agência de Promoção de Exportações (APEX Brasil) e a Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial (ABDI). Disponível em <www.vocenaindustria.com.br> Acesso em 15 de novembro de 2019.

desenvolvimento institucional (PDI)? A fim de entender este processo o presente artigo, busca analisar a relação da Educação Profissional do SENAI de Três Lagoas-MS com a teoria do capital humano.

A investigação se deu no SENAI-Três Lagoas-MS no ano de 2017 como parte de uma pesquisa de conclusão de curso, com a abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso.

Conforme caracteriza Ludke:

O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio singular [...] o interesse portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (LUDKE: 1986, p. 17).

Cabe ressaltar que o trabalho também se ancorou numa concepção teórico-metodológica marxista para a compreensão das contradições presentes no objeto de estudo, seu contexto histórico, as relações do passado que nos permite compreender as nuances e as dinâmicas que se desenvolvem no presente e vice-versa num movimento dialético que permite interpretar melhor a realidade.

Como instrumento e técnica de pesquisa a coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes, técnico-administrativos e estudantes da instituição.

A opção por estes três tipos de sujeitos informantes forneceu um rico material para análise que possibilitou a apreensão mais completa do caso em estudo.

Cabe destacar ainda que o município de Três Lagoas-MS vem, nos últimos anos, tendo um aumento populacional significativo devido a instalação de empresas consideradas de grande porte como: Fibria, Eldorado e *International Paper* do Brasil que buscaram o SENAI/TL para suprir as demandas de formação dos trabalhadores, cursos técnicos na área de Celulose e Papel, Química e Instrumentação, dentre outros.

Para uma melhor definição desta prerrogativa da formação profissional no SENAI cabe, ainda que brevemente, verificar os propósitos desta instituição que desde sua criação já se alinhava à teoria do capital humano em sua proposta educativa.

A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E SENAI: BREVES CONSIDERAÇÕES

Formulada pelo economista Theodore Schultz no final dos anos de 1950 e início da década de 1960, a Teoria do Capital Humano surge para elucidar a relação existente entre renda do trabalhador e capacitação e desenvolvimento contínuo. Essa teoria coloca a competitividade econômica, o desenvolvimento social e o progresso tecnológico de um país como consequência do estoque de capital humano que o país possui. Embasada pela teoria capitalista, essa teoria reduz a educação à perspectiva de criação de capacitação voltada para o trabalho.

A Teoria do Capital Humano foi disseminada no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, momento em que o país, através dos “acordos MEC–USAID” (1964-1971), “entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela AID” – Agency for International Development (ROMANELLI, 1991, p. 197). Frigotto (2010), em sua obra “A Produtividade da Escola Improdutiva” afirma que a teoria do capital humano se constitui numa “teoria do desenvolvimento” manifestado numa “teoria da educação”:

Quanto ao primeiro sentido – teoria do desenvolvimento – concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora de renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social. Quanto ao segundo sentido, ligado ao primeiro – teoria da educação – a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional de educação. (FRIGOTTO, 2010, p. 26).

Considerando a complexidade envolvida no conceito “capital humano”, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009) salientam que

A noção de capital humano busca responder a incômoda questão do porque a permanência ou agravamento das desigualdades econômico-sociais entre nações e entre grupos e indivíduos dentro de uma mesma nação, no contexto do após Segunda Guerra Mundial. A suposição, transformada em afirmação, que se encontrou a partir de correlações estatísticas, era que isso se devia, sobretudo, ao diferencial do investimento em capital humano. Este se compunha do investimento em escolaridade, treinamento e saúde do trabalhador. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2009, p. 6).

O contexto histórico em que a teoria do capital humano é introduzida no Brasil – durante o regime militar – correspondeu ao período de expansão do capital, caracterizado pelo alargamento de fronteiras, aceleração da instalação de empresas transnacionais em países com menor custo para contratação de força de trabalho,

de direitos trabalhistas reduzidos, abundância de matéria-prima, apoio estatal direto e indireto ao capital privado, e regime de força garantidor da paz fabril.

Nos acordos MEC-USAID de 1964-1971, é interessante notar que os objetivos do programa eram:

1 . estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar; 2. atuar sobre o processo escolar em nível do microsistema, no sentido de se ‘melhorarem’ conteúdos, métodos e técnicas de ensino; 3. atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma função mais eficaz para o desenvolvimento; 4. modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da ‘informação nos domínios da educação extra-escolar’; 5. reforçar o ensino superior, ‘com vista ao desenvolvimento nacional’. (ROMANELLI, 1991, p. 214).

Verifica-se, a partir de tais objetivos a formação escolar deve se alinhar à lógica do mercado (capital), não apenas no sistema escolar, mas também no âmbito extraescolar, por meio das mídias de comunicação. Nesse contexto, para dar conta dos objetivos elencados acima, iniciaram-se os processos de reforma da educação brasileira que resultaram nas reformas materializadas nas Leis 5.540/68 e 5.692/71 e que versaram sobre as diretrizes para o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus. É importante acentuar que a Lei 5.692/71 foi instituída sobre os fundamentos da pedagogia tecnicista, adotada como pedagogia oficial do Brasil, e que visava alinhar formação à profissionalização (SAVIANI, 2011; ROMANELLI, 1991).

A Pedagogia Tecnicista norteou oficialmente a Lei 5.692/71. Essa Pedagogia parte “do pressuposto da neutralidade científica”, se inspira “nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade”, amplia seu escopo e “advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objeto operacional”, portanto, nutre uma relação estreita com a lógica do trabalho fabril (SAVIANI, 2009, p. 11).

Segundo essa concepção de educação, “num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas” (LIBÂNEO, 1999, p. 28). Portanto, “buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2009, p. 11).

Ainda de acordo com Saviani (2011), essas aspirações sobre a educação tinham como pano de fundo a “teoria do capital humano, que, a partir da formulação

inicial de Theodore Schultz, se definiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação” (SAVIANI, 2011, p. 365).

Cabe ressaltar que o decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942 (criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, inicialmente denominado Serviço Nacional dos Industriários) foi inspirado na perspectiva da teoria do capital humano cujo objetivo era dar suporte à formação profissional da mão de obra necessária no período de expansão industrial nacional, isto é, nasceu como um sistema paralelo ao ensino oficial, uma vez que o oficial não dava conta dessa demanda existente.

O público alvo que frequentava o SENAI era (e ainda é) constituído por trabalhadores ou futuros trabalhadores do país. Assim,

Persistia o velho dualismo: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para sua formação, e aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 24).

Essa dualidade é acentuada na medida em que o SENAI, com o passar do tempo, se especializa em realizar cursos rápidos de preparação de mão de obra para o mercado industrial em expansão, acrescidos do desenvolvimento tecnológico verificado na época, os jovens e adolescentes que precisavam preparar-se para começar a trabalhar – o segmento popular, extratos mais baixos do proletariado – procuravam tais escolas técnicas e rapidamente se inseriam no mercado de trabalho, portanto, não cursavam o ensino secundário e muito menos a universidade (ROMANELLI, 1991).

Com a reestruturação do capital a partir dos anos 1980 e 1990 se inicia um novo processo de reformas na educação brasileira com as orientações dos organismos multilaterais, tais como: BM – Banco Mundial; BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento; BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento; CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe; UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação; FMI – Fundo Monetário Internacional; UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância; PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; OIT – Organização Internacional do Trabalho.

Destaca-se, neste período, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394 de 1996 que proclama em seu Artigo 2º, que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Volta a insistir o tema em vários outros artigos e seus incisos, por exemplo, ao atribuir à educação básica a finalidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22). Ainda traça como objetivo do ensino fundamental “a formação básica do cidadão” (Art. 32, caput), e define que o ensino médio terá por finalidades: “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Art. 35, inc. II e III).

Outro documento importante que corrobora para esta condição é o Relatório Jacques Delors³⁴ elaborado pela UNESCO em 1998, que delineia uma nova proposta educativa para o novo milênio. O relatório retoma as propostas fundamentadas na teoria do capital humano e indica uma formação educacional no Brasil com o foco para o mercado de trabalho

Ao considerar-se a concepção de educação incentivada no Brasil com a nova LDB e com a influência de organismos internacionais temos, nos anos seguintes, a reafirmação deste projeto condicionado a perspectiva da teoria do capital humano que se alinha perfeitamente ao setor empresarial e a formação profissional das instituições que vão fornecer este modelo de trabalhador para o setor industrial, dentre as quais, está o SENAI.

SENAI: “MISSÃO” DA INSTITUIÇÃO E SEU SURGIMENTO NO CENÁRIO LOCAL

O SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial é uma instituição privada, criada e administrada pelas indústrias, com atuação em todo o País. Surgiu em 1942 em razão da necessidade da Indústria Brasileira que, devido à sua expansão, tinha carência de um contingente cada vez maior de mão de obra especializada.

³⁴ Publicado no Brasil em 1998 com o título “Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (1998), o autor concebe a educação num patamar de destaque frente aos problemas econômicos e sociais que afligem a humanidade. (Grifos nossos).

O objetivo da instituição acerca da Educação Profissional, presente em seu plano de desenvolvimento institucional (PDI), é desenvolver a educação profissional por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Tais objetivos devem ser alcançados por meio de ações como:

Revisar e atualizar os planos de ensino dos cursos de aprendizagem industrial; Habilitar profissionalmente por meio do curso técnico de nível médio e da graduação tecnológica; Aperfeiçoar o sistema de acompanhamento e avaliação dos cursos de habilitação profissional técnica de nível médio e da graduação tecnológica; Ofertar cursos/programas de educação profissional atualizados de acordo com necessidades da indústria e capacidade instalada, utilizando como meio também o Ensino à Distância – EAD e a educação móvel, conforme levantamento de necessidades, ou pesquisas de mercado; Implantar programas e projetos que visem à qualidade do ensino, de forma articulada com a pesquisa e difusão de conhecimentos e tecnologias; Ofertar novos cursos de graduação tecnológica e de pós-graduação; Implementar programas de apoio didático-pedagógico aos docentes e discentes, buscando atualização continuada no processo de desenvolvimento de pessoas; Ampliar a oferta de cursos/programas de educação profissional para pessoas com necessidades especiais e implantar mecanismos de combate à repetência, evasão e retenção de discentes, em módulos e/ou componentes curriculares. (SENAI, 2017. p. 12).

Em relação a cursos de extensão e das relações empresariais e comunitárias o SENAI visa estabelecer parcerias com instituições/empresas de estados e da União, para a implementação de projetos socioculturais, de forma articulada com as atividades de ensino e produção científica/tecnológica por meio de ações como:

Implantação de mecanismos para articulação das atividades de extensão ao ensino e à pesquisa; Ampliação e atualização contínua da oferta de educação profissional nos itinerários formativos, modalidades e áreas ocupacionais atendidas pela unidade, de acordo com a demanda do setor industrial e com a capacidade tecnologia instalada; Implementação de cursos para a formação técnica e humanística dos discentes, profissionais, egressos e portadores de necessidades especiais; Oferta de cursos de extensão para docentes, técnico-administrativos e discentes; Reformulação dos regulamentos dos estágios; - Ampliação das interações com o setor produtivo; Ampliação dos estudos de demandas das necessidades regionais de formação profissional; Ampliação de convênios de cooperação técnica, parcerias e difusão de conhecimentos e tecnologias; Ampliação dos programas de visitas técnicas para docentes e discentes; Promoção de eventos científicos e tecnológicos, esportivos e culturais; Desenvolvimento de programa que norteie ações direcionadas a um maior envolvimento da comunidade acadêmica nos processos de avaliação institucional e dos cursos, buscando assim evolução nos indicadores de desempenho; Atendimento às pessoas com necessidades especiais, com oferta de cursos/programas de educação profissional à luz do Programa SENAI de

Ações Inclusivas - PSAI e elevar o índice de sustentabilidade da unidade através dos serviços prestados. (SENAI, 2017. p. 57).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do SENAI enfatiza veementemente que a educação profissional como a modalidade educativa que se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, possibilita a iniciação profissional a jovens e adultos, independentemente de escolaridade; desperta nele o interesse pelo trabalho e prepara-o para o desempenho de funções básicas e de baixa complexidade de uma ou mais profissões e forma e desenvolve competências de um determinado perfil profissional definido no mercado de trabalho.

Percebe-se, nesta concepção de educação adotada pelo PDI que as políticas de ensino profissional do SENAI abrangem o fim básico da educação profissional que é o de conduzir ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva. Na perspectiva da entidade, a educação profissional visa meramente permitir às pessoas assumirem atividades profissionais, como empregados, trabalhador autônomo ou empreendedor, em suas diferentes formas, não alterando assim as estruturas do modo de produção capitalista, mas se adaptando a elas.

Rodrigues (1998) ao tratar da origem do SENAI no Brasil, destaca que fica claro que hoje, o SENAI ultrapassou bastante os limites originários de fornecer formação profissional apenas para os ‘menores pobres’” (1998, p.10). O autor define as principais áreas de atuação da entidade: aprendizagem, qualificação, treinamento e habilitação. Observa ainda que “essa formação permanece, adstrita às necessidades mais imediatas das indústrias” e faz com que a formação no SENAI seja (cerca de 82%) direcionada para a modalidade “treinamento”.

Percebe-se, que esse tipo de formação profissional vem crescendo cada vez mais no Brasil e tem atendido uma parcela significativa da população. Segundo Gílio:

Um dos propósitos desta formação é responder à indagação sobre qual o papel da educação profissional num ambiente tecnológico marcado pela exclusão social daqueles menos habilitados, e considerando que o papel mais nobre da educação é igualar oportunidades (GÍLIO, 2000, p.12).

O SENAI, entrou em funcionamento em Campo Grande no dia 1º de fevereiro de 1949 e a sede foi inaugurada em 21 de maio do mesmo ano, pelo Engenheiro Roberto Mange, um de seus principais idealizadores.

O seu principal objetivo foi/é promover, no Estado de Mato Grosso do Sul, a educação profissional e tecnológica, a inovação e a transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da indústria sul-mato-grossense.

O SENAI-MS funciona como entidade mantenedora dos cursos de educação para o Trabalho, Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação, tendo como executoras suas Unidades Operacionais. (SENAI, 2017, p. 1).

Atualmente, o departamento regional do SENAI em Mato Grosso do Sul, conta com as seguintes unidades operacionais:

Faculdade de Tecnologia SENAI Campo Grande (FATEC SENAI Campo Grande); Faculdade de Tecnologia SENAI Corumbá (FATEC SENAI Corumbá); Faculdade de Tecnologia SENAI Dourados (FATEC SENAI Dourados); Centro de Educação e Tecnologia SENAI Naviraí (CETEC SENAI Naviraí); Centro de Educação e Tecnologia SENAI Rio Verde de Mato Grosso “Luiz Cláudio Sabedotti Fornari” (CETEC SENAI Rio Verde de Mato Grosso “Luiz Cláudio Sabedotti Fornari”); Centro Integrado SESI-SENAI Aparecida do Taboado; Centro Integrado SESI-SENAI Maracaju; Agência SENAI Deodápolis, vinculada administrativamente à FATEC SENAI Dourados; Agência SENAI Ivinhema, vinculada administrativamente ao CETEC SENAI Naviraí; Agência SENAI Nova Alvorada do Sul, vinculada administrativamente à FATEC SENAI Dourados; Agência SENAI Nova Andradina, vinculada administrativamente ao CETEC SENAI Naviraí; Agência SENAI Sidrolândia, vinculada administrativamente à FATEC SENAI Campo Grande; Agência SENAI Sonora, vinculada administrativamente ao CETEC SENAI Rio Verde de Mato Grosso. Faculdade de Tecnologia SENAI Três Lagoas “José Paulo Rímoli” (FATEC SENAI Três Lagoas “José Paulo Rímoli”). (SENAI, 2017, p. 10).

Em Três Lagoas-MS a educação técnica no SENAI, a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000, passou a ter um maior destaque pelo chegada de trabalhadores da educação vindos de outros estados, a fim de ensinar o que até então era desconhecido na indústria local³⁵. A primeira turma foi capacitada em 2007 em período integral com remuneração de um salário mínimo³⁶ e garantia da contratação de 90% dos alunos concluintes. Desde então, a instituição oferece cursos técnicos nas principais áreas de atuação destas fábricas e tornou-se referência na formação técnica de Três Lagoas e região.

³⁵ Cursos de Celulose/papel; Química industrial.

³⁶ Em 2007 o SENAI, dado o momento vivido pela indústria local, usou como subterfúgio para atrair estudantes o pagamento de um salário mínimo com a promessa de que a maioria dos formandos seriam inseridos no mercado de trabalho (indústria) questão esta que não houve continuidade nos anos subsequentes e, notamos por meio das entrevistas que os egressos do período estão desempregados.

Em razão da localização geográfica³⁷ e aspectos socioeconômicos³⁸, Três Lagoas-MS, nos últimos anos obteve um aumento considerável de instalações de indústrias de médio e de grande porte, o que resultou no aumento das ofertas de vagas de emprego e na implantação de uma unidade de ensino do SENAI na cidade. O município criou em 1997 a Lei nº1429/97 que trata de garantia de isenção fiscal como o pagamento do imposto predial e territorial urbano (IPTU), referentes a empreendimentos instalados na cidade, permitindo a cessão de comodato de área no distrito industrial, conforme necessidade das empresas, com posterior escrituração quando no término do proposto. (SOUSA; 2007).

Com o aumento das indústrias no município houve a necessidade de força de trabalho específica (considerada pelo setor industrial como mão de obra qualificada) e o SENAI surgiu como um espaço essencial para suprir esta demanda. A unidade de Três Lagoas, que até o início dos anos 2000 fornecia cursos técnicos em eletrotécnica, segurança do trabalho e mecânica, em instalações precárias, passou a ofertar cursos na área Celulose e Papel, Química, Instrumentação e Automação Industrial. Desde então a instituição atua nas principais áreas de formação para atender as indústrias locais e aumentou significativamente seu patrimônio no município, passando de um pequeno prédio para uma grande instalação e melhoria em sua infraestrutura.

Com isso, a procura por cursos técnicos cresceu vertiginosamente e o que parecia temporário perdura até os dias de hoje, haja vista a relação feita entre qualificação e suposta garantia de emprego anunciados pela instituição. Muitos trabalhadores, movidos pela promessa de empregabilidade, optam pela formação técnica visando o retorno salarial a curto prazo (dois anos de duração) e a ilusória certeza de estabilidade profissional. As indústrias, por sua vez, fazem parcerias com o SENAI-Três Lagoas, o que garante exclusividade a capacitação de seus trabalhadores e, concomitante a isto, a preferência da população por esta escola.

A unidade de Três Lagoas – Centro de Formação Profissional “José Paulo Rímoli”, iniciou suas atividades em maio de 1997 com um número de três profissionais do quadro (um gerente, um instrutor e um assistente administrativo) e

³⁷ Localizada na região Centro-Oeste, no estado de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas situa-se na divisa com o Estado de São Paulo, ao lado da Usina Hidrelétrica Engenheiro Souza Dias (Usina Jupia) e possui uma área territorial de 10.206 Km², representando 2,85 % da área total do Estado de Mato Grosso do Sul (SOUSA, 2007, p. 33).

³⁸ Pacotes de incentivos fiscais dos governos municipal e estadual para atrair novas indústrias para o Estado de Mato Grosso do Sul.

mais três instrutores de Unidade Móvel (Panificação, Confeitaria, Costura Industrial e Mecânica a Diesel).

No transcurso do final da década de 1990 vários eventos marcaram a história da Unidade operacional de Três Lagoas-MS dentre os quais, podemos citar a assinatura do termo de doação da área destinada à sede do SENAI que ocorreu em maio de 1997 e a inauguração da nova sede com assinatura do primeiro termo de parceria SENAI/Prefeitura Municipal de Três Lagoas ocorrida em setembro de 1997. Após estes eventos, advieram vários outros relacionados a inaugurações de pavilhões para a instalação de oficinas e laboratórios voltados para os cursos ofertados.

Neste percurso histórico o SENAI direcionou e ampliou o foco de atuação para as áreas de confecção, têxtil e setor cerâmico, em parceria com a Companhia Energética de São Paulo-CESP, treinamentos e assessorias técnicas e tecnológicas, num primeiro momento, foi o ponto forte da instituição que atendia até o início dos anos 2000 um número de 35 indústrias e empresas da região.

Importantes parcerias foram firmadas a partir dos anos 2000, entre elas, com a Missão Salesiana de Mato Grosso do Sul, oferecendo cursos de Costura Industrial, Informática Básica, Eletricista Instalador Predial, Marcenaria e Serralheria; com a empresa Votorantim Celulose e Papel, no qual tem como foco o programa de capacitação voltado à formação de recursos humanos especializados nas áreas de construção civil, montagem mecânica/soldagem, operação e manutenção de máquinas e equipamentos para a indústria de celulose, além dos cursos técnicos direcionados às comunidades da região³⁹.

Outro fato importante constatado é o investimento feito na estrutura física da instituição SENAI. O terreno ocupado mede 22.000m² e tinha cerca de 20% de área construída em 1997. Com os convênios estabelecidos com as indústrias de Papel e Celulose na cidade em 2007, houve uma ampliação tendo em vista a necessidade e investimentos recebidos para atender a nova demanda de força de trabalho exigida. De acordo com a matrícula de imóvel consultada, atualmente o SENAI conta com 7.603,44 m² de área construída⁴⁰.

Desta forma, o SENAI-Três Lagoas se estabeleceu no município, em meio a alterações trazidas pelo “novo” momento econômico (chegada de indústrias de

³⁹ Sistema FIEMS. Site Oficial. Disponível em: <<http://www.fiems.com.br/>>, Acesso em 04/10/2019

⁴⁰ De acordo com pesquisa documental feita em *lôcus* – projeto de construção.

grande porte) vivido na cidade e para atender a demanda de formação da força de trabalho necessária o que é demonstrado nos depoimentos dados, por meio de entrevistas realizadas no mês de fevereiro do ano de 2017 com 2 grupos diferentes, o primeiro direcionado a ex-funcionários (técnicos administrativos) do SENAI de Três Lagoas, e o segundo grupo diz respeito a egressos. O primeiro conjunto de questões da entrevista continha 11 perguntas abertas e o segundo, 12.

Cabe destacar que “a entrevista semiestruturada consiste em levar o entrevistado a responder perguntas previamente elaboradas, com respostas abertas, possibilitando assim uma maior participação do entrevistado”. (SEVERINO, 2000, p. 52).

Ao serem questionados sobre a representação do SENAI para si mesmos, um dos ex-funcionários⁴¹ relatou que o vê “como uma possibilidade, uma porta aberta para os alunos aprenderem uma profissão, um ofício”. Já que, “a cidade está industrializada e deficiente em relação a formação técnica”.

Para outra entrevistada⁴² “o SENAI tem um grande peso na formação profissional das pessoas”. Acredita na instituição, pois para ela “o SENAI proporciona mudança de vida para algumas pessoas que basicamente estão desacreditadas, sem oportunidade e que através do SENAI conseguem voltar ao mercado de trabalho”.

A representação do SENAI enquanto porta de entrada para o mercado de trabalho se mantém recorrente nas respostas de todos os egressos entrevistados. O foco é conseguir emprego e não a formação pessoal e o crescimento intelectual. Deixam claro que a maior motivação é ingressar na indústria em busca de boa remuneração e benefícios.

Acerca da formação de segundo grau, todos os egressos entrevistados se formaram em escolas públicas. Relatam ainda que viram no SENAI a oportunidade de inserção no mercado de trabalho e uma possível ascensão social.

De acordo com Pereira (1974, p. 89) “ascensão social ocorre a partir do momento que um indivíduo passa a adquirir maior poder aquisitivo, ou seja, passa a ter uma melhor colocação social”. E para que isso ocorra, somos frequentemente

⁴¹ EX FUNCIONÁRIA, Técnica Administrativa. Entrevista I. [fev. 2017]. Entrevistadora: Maysa de Sá. Três Lagoas, 2017. 1 arquivo .mp3 (40 min.).

⁴² EX FUNCIONÁRIA, Técnica Administrativa. Entrevista I [fev. 2017]. Entrevistadora: Maysa de Sá. Três Lagoas, 2017. 1 arquivo .mp3 (40 min.).

ensinados que para alcançar esse objetivo é preciso esforço e estudo que garanta um emprego bem remunerado.

Com o capitalismo, e parcialmente com a revolução industrial capitalista, surgiu o conceito de desenvolvimento econômico, e a ele imediatamente se ligou um certo grau de mobilidade social que desse aos mais capazes – ou mais precisamente, a uma parcela dos mais capazes – a motivação para o trabalho produtivo e a possibilidade de ocupar as posições mais importantes da sociedade (PEREIRA, 1974, p. 89-90).

É importante dizer que, ao serem questionados sobre a origem dos recursos utilizados pelo SENAI, nenhum dos egressos entrevistados souberam ao certo responder. O que demonstra que desconhecem o interesse da indústria e do governo em manter a formação de força-de-trabalho, haja visto que tal investimento é extremamente rentável e útil para a produtividade e lucratividade dos mais ricos em detrimento da classe trabalhadora, sem que isso desencadeie reflexão e principalmente, mudança social e transformação. Para a maioria dos alunos(as) o SENAI está ao lado do trabalhador, já que tem como objetivo formar para o trabalho. Entretanto, não percebem a alienação que mantém a desigualdade e o *status quo* social.

Cabe recordar a categoria marxista de alienação que “é a falta de contato e o estranhamento que o trabalhador tem com o produto que produz” (MARX, 1964, p. 166). Na sociologia de Marx a alienação também é descrita como um momento onde os homens perdem-se a si mesmos e a seu trabalho no capitalismo. E Lucena (2016, p. 946), destaca que “diante da capacitação profissional dos trabalhadores, está articulada a teoria do capital humano, que compreende como um dos alicerces que perpetua o trabalho alienado”.

A alienação do homem e, acima de tudo, a relação em que o homem se encontra consigo mesmo, realiza-se e exprime-se primeiramente na relação do homem aos outros homens. Assim, na relação do trabalho alienado, cada homem olha os outros homens segundo o padrão e a relação em que ele próprio, enquanto trabalhador, se encontra (MARX, 1964, p. 166).

Outro dado importante é que mesmo constando nas respostas dos egressos (as) a caracterização do SENAI como uma instituição qualificada e dinâmica, a evasão escolar chega a 50%. Estes dados foram constatados também através das entrevistas com os ex-funcionários que não só confirmaram essa porcentagem como a justificaram, “por serem, em sua maioria, alunos trabalhadores, que estudam à

noite após exaustivo dia de trabalho acabam abandonando o curso”⁴³. De acordo com um dos Ex-funcionários “de uma turma de 40, forma-se (sic) de 25 a 20 estudantes”⁴⁴.

Ao serem questionados sobre os instrumentos facilitadores e quais processos dificultam a gestão do SENAI, os dois ex-funcionários entrevistados apontam como instrumento facilitador a proximidade maior com a gestão. Em relação aos processos dificultadores, apontam justamente o oposto, ou seja, o distanciamento da gestão.

A questão mais complexa para todos os entrevistados era acerca do objetivo da formação no SENAI. Ficou nítido que, para eles, formação e treinamento são as mesmas coisas, logo respondiam, após pensar um pouco, que o SENAI faz as duas coisas, pois nas palavras deles “formar é ensinar a teoria e treinar é ensinar a prática”. Os entrevistados não compreendem a formação como a ferramenta para a construção do trabalhador crítico, autônomo e consciente de sua realidade. Tampouco, veem o treinamento como uma maneira de ensinar um conhecimento isolado, específico e mecânico. Aliás, consideram bons os conteúdos quando estes focam na prática, no saber fazer, executar. Quando se trata de teoria ou pensar sobre, consideram ruim e desnecessário.

Segundo os egressos entrevistados⁴⁵, o ponto positivo oferecido pela formação técnica é a praticidade em ter uma formação técnica, “um diploma” em no máximo 2 anos”. Já como aspecto negativo, o ex-funcionário⁴⁶ justifica que, “em alguns casos, não há continuidade de qualificação do aluno” e “nem sempre o aluno formado consegue se inserir no mercado de trabalho mediante a sua formação”. Um dos egressos entrevistados alegou que “não vê pontos negativos na formação técnica”, mesmo sendo formado em quatro cursos técnicos e estando desempregado.

Inferimos então que o ponto positivo é baseado no movimento de tempo e retorno, pois para eles a grande vantagem é estudar em pouco tempo de forma

⁴³ EX FUNCIONÁRIA, Técnica Administrativa. Entrevista I [fev. 2017]. Entrevistadora: Maysa de Sá. Três Lagoas, 2017. 1 arquivo .mp3 (40 min.).

⁴⁴ EX FUNCIONÁRIO, Técnico Administrativo. Entrevista II [fev. 2017]. Entrevistadores: Maysa de Sá e Tarcísio Luiz Pereira. Três Lagoas, 2017. 1 arquivo .mp3 (30 min.).

⁴⁵ EGRESSOS, Alunos. Entrevista III [fev. 2017]. Entrevistadores: Maysa de Sá e Tarcísio Luiz Pereira. Três Lagoas, 2017. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

⁴⁶ EX FUNCIONÁRIO, Técnico Administrativo. Entrevista II [fev. 2017]. Entrevistadores: Maysa de Sá e Tarcísio Luiz Pereira. Três Lagoas, 2017. 1 arquivo .mp3 (30 min.).

aligeirada e garantir retorno financeiro rápido e, às vezes, melhor remunerado que alguém com formação em curso superior.

Acerca da questão da empregabilidade no Brasil, foi questionada a opinião de cada entrevistado sobre o (des)emprego no município de Três Lagoas/MS e no país diante de um cenário de crise. É interessante observar que todos mencionam como base argumentativa informações vistas em redes sociais e na grande mídia. Em Três Lagoas, diz um dos egressos: “a procura é muito grande e a oferta não é suficiente”.

Diante destas respostas observamos a contradição da expectativa com a realidade, pois os mesmos alunos que acreditam que o SENAI oportuniza empregos e que Três Lagoas é a terra das oportunidades são os que têm formação técnica e permanecem desempregados ou estão subempregados em setores fora da indústria. Entendem, portanto, que pode haver mais ofertas e vagas de empregos no município do que no restante do país, mesmo estando fora do mercado de trabalho almejado. Quando questionados acerca dos possíveis motivos destes subempregos ou não inserção no mercado mesmo com a formação técnica, culpam a si mesmos por não terem se esforçado mais ou não sabem especificar.

Para esta questão, a justificativa está relacionada ao que Marx (1985, p. 734) entende como formação de “exército industrial de reserva”, que para o autor tem como objetivo rebaixar o nível dos salários da classe trabalhadora, ou de sua capacidade técnico-profissional. A intenção é tornar a força de trabalho mais barata, acessível e disponível atrelado ao que preconiza a teoria do capital humano que “oportuniza” e “direciona” o trabalhador, se ele não consegue ascender socialmente a culpa é dele próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar que movidos por um discurso no qual se faz acreditar que, ao realizar um curso técnico através do SENAI, os trabalhadores-estudantes garantem sua empregabilidade, muitos jovens são induzidos à falsa promessa de inserção no mercado de trabalho. Todavia, nem todos, a maioria deles, os formandos do SENAI conseguem ingressar neste mercado como demonstrado ao longo deste artigo.

Concordando com Lucena (2016), a lógica do capital seguida pelas empresas, desde a menor até as multinacionais, é elevar a produção com o menor

custo possível. Isto faz com que os números de empregos formais diminuam e a terceirização e a informalidade aumentem. Neste processo, os trabalhadores que permanecem empregados ou são contratados acabam exercendo inúmeras funções.

Desta forma, desconhecendo a própria realidade (alienação) que vivem, os trabalhadores-estudantes brasileiros buscam no SENAI uma alternativa de formação para posteriormente “vender sua força de trabalho no mercado” (MARX, 1985) e acabam envolvidos numa formação técnica de baixa qualidade e com um fim predeterminado: contratos de trabalhos temporários e “reserva de força de trabalho”.

É interessante destacar a fala de um dos entrevistados ao atribuir seu insucesso a questões como “azar” e “indicação de algum conhecido de dentro da empresa” que tirou sua vaga de trabalho. Esse pensamento reflete um processo de desumanização do homem na medida em que tira sua capacidade de escolha em relação ao seu próprio trabalho, sobre sua vida. A existência humana só é possível através do processo pelo qual o homem tem de produzir sua própria materialidade:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais [...] (MARX, 1985 p. 202).

Quando há intervenção no movimento existente entre o homem e a natureza, os agentes a serviço do capitalismo descaracterizam o sentido do trabalho e o fazem instrumento de um pequeno e restrito grupo de pessoas. O SENAI por meio de um discurso embasado nas “competências técnicas”, e conduzido pela elite industrial brasileira que considera a formação profissional como limitada à necessidade das indústrias e que somente aqueles “mais aptos” são efetivamente aproveitados, dissemina o discurso da competência técnica, tornando a educação profissionalizante um assunto de interesse exclusivo da indústria, e não ligada a objetivos educacionais mais amplos ou aos direitos dos trabalhadores.

Assim, propostas para uma formação humanizadora e até mesmo baseada numa profissionalização mais integral e crítica são descartadas por serem irracionais e extravagantes, já que o número de aprendizes são definidos pela demanda empresarial, aliado a um funil que se inicia com os testes psicotécnicos e se estreita

na dura realidade diária da formação, dividida entre a escola e o trabalho nas oficinas. (MÜLLER, 2008 p. 144).

Não se pode negar que o SENAI foi/é a instituição educativa que mais representou os interesses dos industriais junto à máquina pública, procurou subdividir os trabalhadores em grupos distintos e fez valer os princípios da acumulação de capital, preconizados pela classe que detêm os meios de produção.

No SENAI de Três Lagoas, trabalhadores são coagidos por empresários locais com discursos de “cooperação”, “solidariedade” e “empreendedorismo”, em que apontam o capital e o trabalho como portadores de interesses comuns, como se “o sucesso da empresa fosse a chave para o sucesso da sociedade” e o trabalhador um colaborador deste processo justificando exatamente o que os ideólogos da teoria do capital humano defendem: “a produtividade depende do nível educacional de seus produtores, o trabalhador passa a ser integrado como parte do capital, uma parte que se integra como recurso humano para a produção”. (LUCENA, 2016, p. 949).

Imersa neste contexto, a classe dominante brasileira vem, utilizando a teoria do capital humano, para fabricar e formar o trabalhador(a) que lhe convém.

Lucena (2016) defende ainda que o capital, no decorrer da história vem se sobressaindo de todos os entraves e obstáculos, e assim se mantendo ativo. E

No Brasil, está em curso uma série de reformas, desencadeadas a partir da década de 1990, sob o pretexto de colocar o país em condições de competitividade no mercado internacional, modernizando o setor produtivo e a administração pública, visando reduzir os déficits e ajustar as contas públicas, o que inclui a privatização de empresas e dos serviços públicos. Quase sempre as autoridades e a mídia omitem que tais reformas são originadas de cláusulas de acordos financeiros com os poderosos organismos internacionais. (LUCENA, 2016, p. 952).

Neste sentido, a educação da classe trabalhadora passa a ser definida como um serviço/mercadoria e não mais com um bem social. O trabalhador(a) é “educado” para saber seu lugar na sociedade e não para transformá-la.

É evidente, portanto, que a formação de mão-de-obra foi concebida no SENAI de modo a atender certas necessidades do processo de industrialização. Se nas fábricas a divisão social do trabalho era a regra a ser seguida, os trabalhadores deveriam ser formados para tanto: diferentes tarefas devem ser desempenhadas por diferentes profissionais para que o processo produtivo seja proveitos.

Se na década de 1960 os pretextos foram a garantia da dignidade das nações menos favorecidas economicamente, agora a razão aparente gira em torno da garantia de uma posição favorável ao Brasil no cenário de competição internacional, para assegurar às suas elites o poder e o capital necessários para que se mantenham enquanto tal. Além disso, não se perdeu de vista o anseio de manter a classe trabalhadora alienada e sob controle. O sistema capitalista não permite que o trabalhador seja algo além de uma massa alienada que se conforma em não saber o que isto significa.

E o SENAI corrobora com estes ditames do capital local, nacional e internacional no que diz respeito à formação voltada meramente para o mercado de trabalho e não para a emancipação humana.

Por fim, concordando com Mészáros, (2008), a educação, da infantil à superior, reproduz a lógica da sociedade capitalista na medida em que torna as desigualdades sociais e econômicas mais aceitáveis por meio da ideologia do sucesso individual. O indivíduo, e não a classe social deve ser o protagonista da sociedade. Se os trabalhadores devem lutar por algo, devem lutar individualmente, através da busca da qualificação educacional adequada, e não através de sua organização em torno de interesses comuns a toda a sociedade. Esse é o discurso dominante reproduzido pela sociedade e legitimado pelo SENAI. Uma expropriação lamentável, contínua e invisível.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Vocational Education and Development. In: UNESCO. *International Handbook of Education for Changing World of Work*. Bom, Germany, UNIVOC, 2009, p. 1307-1319. Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim: 2005. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392219264_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 15 de novembro de 2019.

GÍLIO, Ismael. *Trabalho e educação – formação profissional e mercado de trabalho*. 1. ed. São Paulo: Nobel. 2000.

JOHANSON, R. *Uma revisão dos fundos nacionais de treinamento*. Discussão Paper, Banco Mundial, Proteção Social e Trabalho. São Paulo. Novembro 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

LUCENA, Carlos Alberto. *A Teoria do Capital Humano: história, trabalho e capacitação dos trabalhadores*. Universidade Federal de Uberlândia – UFB, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. *Os manuscritos econômicos e filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1964.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1 – O processo de produção do capital. 4ª ed. São Paulo: DIFEL, 1985.

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. SP: Boitempo, 2008.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Ações empresariais e formação profissional - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. *São Paulo Perspec.* São Paulo, vol.14, n.2, p.82-100, Abr/Jun. 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200012>. Acesso em 16 de novembro de 2019.

MÜLLER, M. T. *A lousa e o torno: a Escola SENAI*. Roberto Mange, de Campinas. Campinas, SP: UNICAMP, 2008. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Empresários e administradores no Brasil*. Editora Brasiliense. São Paulo, 1974.

RODRIGUES, José. *O moderno príncipe industrial – o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. 1. ed. Campinas: Editora Autores Associados. 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21 ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUSA, Maria Luzia Lomba, *Educação Profissionalizante para os/as pescadores/as artesanais do Jupiá, Município de Três Lagoas(MS): Construindo alternativas de renda e de participação na Comunidade*. V Fórum Regional de Educação Popular do Oeste Paulista (V FREPOP) - II Internacional; Inst.promotora/financiadora: Universidade Estadual Paulista(UNESP)- Instituto Americano de Lins (IALIM) e outros, 2007.

_____. *Comunidade de Jupiá em Três Lagoas / MS: estudo de caso com enfoque no turismo gastronômico como estratégia de desenvolvimento local*. Disponível em http://www.aems.com.br/publicacao/revista_ecetur_2007.pdf. Acesso em 10 julho 2019.

Fontes

BRASIL, *Decreto Lei nº 4.048 de 22 de Janeiro de 1942* – Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

_____; *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Paraná: editora UNIOESTE, 1997.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTIUCIONAL – *Faculdade de Tecnologia, SENAI Três Lagoas – José Paulo Rimoli*. Janeiro 2017. Disponível em: [www.fatectreslagoas.ms.senai.br > arquivos > mantida documentos 1 59](http://www.fatectreslagoas.ms.senai.br/arquivos/mantida_documentos_1_59)>. Acesso em: 10/05/2019.

SISTEMA FIEMS. *Site Oficial*. Disponível em: <<http://www.fiems.com.br/>>, Acesso em 04/10/2019

Recebido em: 15/09/2019

Aprovado em: 18/11/2019

O historiador e o jazzista: a teoria como suporte criativoSOUZA, Fernando Lucas Garcia⁴⁷

RESUMO: A importância do domínio teórico na construção da interpretação do passado pelo historiador é o cerne da discussão aqui proposta. Para tanto, propusemos uma analogia entre o labor historiográfico e o processo de improvisação do músico de jazz. Em ambos os casos, nos parece fundamental um sólido aporte teórico que possibilite a fluidez do processo criativo. No caso da historiografia, nos atentaremos para as relações que se estabelecem entre fonte, método e narrativa, procurando identificar os componentes de cientificidade; e os artísticos ou literários presentes nas intersecções entre as fases da operação historiográfica.

Palavras-chave: historiografia; método; narrativa; interpretação.

The historian and the jazz player: the theory as creative support

ABSTRACT: The fundamental of the theoretical dominance in the historian creative process it's the heart of the discussion proposed here. For that, we propose an analogy between the historiographic work with the improvisation process of the jazz musician. In both cases, it seems fundamental to us a solid theoretical contribution that allows the flow of the creative process. In case of the historiography, we will focus on the relationships established between source, method and narrative, trying to identify the scientific components; and the artistic or literary present at the intersections between the phases of the historiographic operation.

Keywords: historiography; method; narrative; interpretation.

INTRODUÇÃO

Um estudo publicado na revista *Scientific Reports*, realizado com doze pianistas de jazz, aponta que durante a improvisação, os músicos “desligam” o córtex pré-frontal dorsolateral, região responsável, entre outras coisas, pela memória operacional. A pesquisa sugere que o momento da improvisação no jazz é também um momento de abstração criativa, no qual o músico “viaja” pela subjetividade. Atentemo-nos à nota que noticia a pesquisa:

Talvez seja importante frisar que os 12 pianistas de jazz envolvidos no estudo são músicos profissionais muito experientes. Os resultados teriam sido bem diferentes com um pianista de jazz iniciante, que normalmente estaria tão preocupado em acertar as mudanças do acorde de sétima e a escala menor melódica que teria de tocar o piano usando todo o cérebro e quase o corpo todo.⁴⁸

⁴⁷ Doutorando em História pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Bolsista CAPES. E-mail: fernandogarcia.historia@gmail.com. <<https://orcid.org/0000-0003-3461-9947>>

⁴⁸ SAMPREDRO, Javier. *A felicidade de tocar um “blues”*. 15 de janeiro de 2016. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/11/ciencia/1452506358_520353.html. Acesso em 20 de julho de 2018.

O ponto de partida para a discussão que desenvolveremos propõe uma analogia entre o trabalho do historiador e o do jazzista, especialmente no que diz respeito à importância da teoria em suas práticas. Para ambos, é imprescindível um sólido e coeso alicerce teórico para que, no momento da improvisação musical ou da construção textual, seja possível criar com fluidez. Ou seja, nos dois casos, a teoria continua presente, porém, ela é *apropriada* pelos sujeitos de tal forma que possa ser instrumentalizada para dar vazão a outros elementos, que ao menos no caso do historiador não são estritamente poéticos, mas também éticos, analíticos e cognoscíveis.

O que propomos não é que o trabalho do historiador consiste em “fechar os olhos, sentir a música e improvisar” – como aponta a reportagem citada, nem o músico faz isso sem experiência e uma sólida base teórica. Pelo contrário, nossa analogia propõe que o trabalho de ambos só pode lograr êxito em sua dimensão poética, criativa e imaginativa, se historiador e jazzista possuírem um consistente referencial teórico, passível de ser instrumentalizado na direção criativa.

Se para o músico de jazz esse alicerce é a prática motora e o profundo conhecimento harmônico e melódico – das escalas, campos harmônicos, modos, tensões, inversões, empréstimos modais, dissonâncias, etc. – para o historiador esse alicerce é composto por um referencial teórico não menos complexo, que inclui tanto o domínio daquilo que chamamos de “estado da arte” – ou seja, a atualização dos debates e pesquisas acerca de seu tema – quanto um aparato conceitual que lhe permita instrumentalizar os conceitos com precisão – ao invés de submeter os objetos e a realidade aos conceitos que lhe são simpáticos; e ainda um conhecimento atualizado dos debates historiográficos, que lhe permita não a agremiação apaixonada à determinada escola historiográfica, mas sim a consciência da natureza de seu ofício, bem como o domínio do método, a percepção dos problemas teóricos, éticos e estéticos de sua prática, bem como as intencionalidades e agências políticas que envolvem sua produção.

Analogia proposta, detenhamo-nos no ofício do historiador a fim de analisar se é de fato possível sustentá-la. No que tange labor historiográfico, é possível afirmar que não se produz história sem a articulação de três elementos fundamentais: fonte, método e narrativa.

A CENTRALIDADE DA FONTE E O DIÁLOGO INTERSUBJETIVO

Em obra clássica da Escola Metódica, Langlois e Seignobos postulam que “sem documentação, imensos períodos do passado da humanidade serão sempre desconhecidos. Não se pode substituir os documentos: sem documentos, sem história”. (LANGLOIS; SEGNOBOS, 2017, p.16)

Desde sua escrita, em fins do século XIX, a obra dos franceses foi constantemente debatida e criticada. Contudo, uma sentença sobrevive irreduzível: “sem documentos, sem história”.

É sabido que a noção contemporânea de documento foi significativamente ampliada, abrangendo atualmente uma diversidade de vestígios, distanciando-se da noção proposta pelos dois autores franceses. Todavia, permanece a *centralidade* da fonte na produção historiográfica.

Fazer história é, irremediavelmente, voltar-se a um passado somente acessível pela mediação da fonte. É escarafunchando as fontes que os historiadores se tornam capazes de *inventar* o passado, para utilizar o termo de Durval Muniz Albuquerque Júnior. Nas palavras do próprio Albuquerque Júnior, “não podemos fugir do limite imposto pelo nosso arquivo. Só podemos historicizar aquilo que deixou rastros de sua produção pelo homem, em dado momento e espaço”. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p.64)

Muitas são as escolas historiográficas, e a despeito das infundadas querelas nas quais estão envolvidas, se é possível apontar algo perto de um consenso – palavra capaz de suscitar uma guerra entre os historiadores – ele reside no fato de ser a fonte um elemento *indispensável* no empreendimento historiográfico. Divergimos quanto ao método, quanto à cientificidade de nosso ofício, à função social da História, questões filosóficas como a tangibilidade da verdade, quanto ao caráter literário de nossa prática – há inclusive entre nós aqueles que afirmam *inadvertidamente* que o produto de nosso trabalho é mera ficção, em nada diferindo da literatura⁴⁹ – mas se há algo que nos aproxima teoricamente, é o fato de ser a fonte o intermediário insubstituível entre o historiador e o passado.

⁴⁹ É possível que essa premissa advenha de uma leitura displicente de Hayden White. O que nos parece enganoso, no caso dessas afirmações, é que White não entra no mérito do processo metodológico de análise das fontes e de formulação das hipóteses por parte do historiador. Pelo contrário, White está preocupado exclusivamente com a *ordenação da narrativa* historiográfica, no momento em que a argumentação do historiador se transforma em um texto, que se vale de estratégias literárias específicas e constrói sentido do passado a partir de sua representação e apresentação textual. (WHITE, 1992, p.18)

Como aponta Jörn Rüsen, a história é uma ciência capaz de produzir uma *interpretação orientada* do passado (RÜSEN, 2010, p.31). Essa orientação é imprescindivelmente proporcionada pela fonte. São aos vestígios do passado que devemos recorrer quando da tentativa de compreender uma característica específica daquilo que já não é mais. Saber o que foi, como foi e porque foi, são processos cognitivos construídos em relação indissociável com a fonte. Isso se dá pela óbvia problemática de ser o passado irremediavelmente inalcançável, e conseqüentemente irreconstituível.

Ou seja, a construção do objeto pelo historiador está diretamente ligada à sua capacidade de arregimentar, relacionar e analisar as fontes. Neste sentido, a teoria se torna o suporte instrumental a ser operacionalizado pelo historiador nessa tarefa. Assim como o músico se ancora na teoria para produzir uma intenção melódica ou comunicar determinada sensação, o domínio da teoria permitiria ao historiador estabelecer o diálogo não só entre diferentes documentos, diferentes tipologias de fontes, mas também entre as subjetividades e intencionalidades presentes em cada uma delas. Isso nos chama a atenção para uma outra questão: o *ethos* da fonte.

No trato com a fonte, é fundamental que o historiador seja capaz de “desnaturalizar” ou “desmonumentalizar” suas fontes. Esse processo implica em reconhecer que toda fonte é de certa forma memória, independentemente de sua natureza material, uma vez que sua conservação ou destruição é um processo intencional, é ação voluntária que envolve lembrança e esquecimento.

Antes de ser fonte, qualquer vestígio do passado é, em alguma medida, manipulação da memória. Esse vestígio conservado torna-se fonte histórica a partir do contato com o historiador e de sua análise por parte deste. Neste sentido, é possível apontar o fetiche pelo “*documento oficial*” como uma ação política de legitimação de uma memória em detrimento de outras. Se entendermos a memória como um elemento essencialmente coletivo, cuja constituição, preservação ou esquecimento são estratégias políticas, produziremos uma leitura potencialmente mais crítica das fontes com as quais nos defrontamos. Isso não significa legitimar o testemunho em detrimento do documento dito oficial, por exemplo. Antes, compreender a natureza intencional e seletiva da fonte, é tornar-se atento à necessidade de sua crítica, procurando ao mesmo tempo evitar sua hierarquização tipológica quanto a um pretense *status* de verdade.

Ainda no que diz respeito à fonte, outra questão nos parece fundamental, e ela tanto nos traz de volta à proposta inicial da analogia com a música quanto nos prepara para o próximo tópico: a subjetividade do documento. Leandro Karnal e Flávia Tatsch propõem que “o documento histórico é qualquer fonte sobre o passado, conservado por acidente ou deliberadamente, analisado a partir do presente e estabelecendo diálogos entre a subjetividade atual e a subjetividade pretérita”. (KARNAL; TATSCH, 2015, p. 24)

Afora as outras possibilidades analíticas presentes na oração, nos interessa seu último período. O trabalho com a fonte histórica permite estabelecer um diálogo entre a subjetividade passada e a presente. Aqui reside elemento essencial de nosso argumento: *o diálogo com o passado é inevitavelmente intersubjetivo*.

Como aponta Albuquerque Júnior:

Os documentos são formas de enunciação e, portanto, de *construção* de evidências ou de realidades. A realidade não é uma pura materialidade que carregaria em si mesma um sentido a ser revelado ou descoberto, a realidade além de empírica é simbólica, é *produto da dotação de sentido trazida pelas várias formas de representação*. A realidade não é um antes do conceito, é um conceito. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p.24)

Se o passado é construção da história – e da memória – a realidade passada é simultaneamente duas coisas: *objetividade*, aqui entendida como o *acontecido* situado no passado, em um tempo irrecuperável, e conseqüentemente irreconstituível; e *subjetividade*, como *construção de sentido acerca do acontecido*, construção essa situada no presente, e, portanto, subjetiva.⁵⁰

A fonte não é o próprio passado, mas uma representação deste, produzida com intencionalidades específicas. Desta forma, quando o historiador se depara com a fonte, ele não se depara com o passado *em si*, mas com uma construção subjetiva do passado. Se assim for, conhecer o passado de maneira objetiva é impossível. O que teremos serão representações do passado, tanto na fonte, quanto na escrita do historiador.

⁵⁰ É possível propor que nem mesmo o testemunho imediato do acontecido, construído no “presente” – se é que é possível falar em presente, uma vez que o instante se torna passado assim que acontece – escapa à subjetividade. Exemplo disso são as narrativas jornalísticas diárias, cuja explicação dos fenômenos dificilmente escapa às intencionalidades e subjetividades do lugar de sua produção. Toda leitura da realidade objetiva é mediada pela subjetividade, pelo simbólico. Tampouco é diferente a leitura do passado.

A explicação produzida pelo historiador se dá em função da fonte, já dissemos. Significa, portanto, que a subjetividade do historiador, elemento que envolve sua capacidade de formulação de hipóteses (THOMPSON, 1981, p.49) e a indelével marca de seu lugar social (CERTEAU, 1982, p.65) conectam-se não ao *passado real*, mas à subjetividade sobrevivente desse passado, expressa tanto na produção quanto na conservação da fonte por parte dos sujeitos históricos. Fazer história não é, assim, um trabalho que põe em contato a subjetividade do historiador com a objetividade do passado, e sim a subjetividade do historiador com a subjetividade presente na fonte. Portanto, pensamos que a historiografia é um diálogo intersubjetivo.

HISTÓRIA SE FAZ COM MÉTODO: O COMPONENTE DE CIENTIFICIDADE DA PRÁTICA HISTORIOGRÁFICA

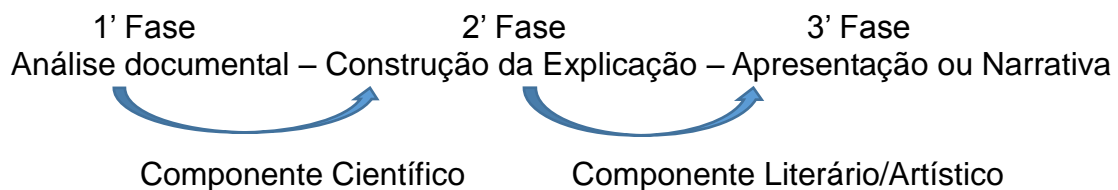
Até aqui convocamos ao debate historiadores que possuem concepções distintas de seu ofício. Rüsen, como dissemos, postula ser a História uma ciência, capaz de produzir interpretações orientadas sobre o passado. White, por sua vez, afirma que o historiador constrói um sentido do passado por meio de uma narrativa fictícia, no sentido de construída, constituindo um *caráter formal* que a aproximaria mais da literatura.⁵¹ Para White, *é a narrativa do historiador que confere sentido ao passado* e, portanto, “trata-se essencialmente de uma operação literária, vale dizer, criadora de ficção” (WHITE, 1994, p.102). Frank Ankersmith, irá além ao propor que história não somente não é ciência, como não produz conhecimento no sentido próprio da palavra (ANKERSMITH, 2012, p.38).

Defendemos que postular ser a História ciência ou arte depende da fase da *Operação Historiográfica* sobre a qual se debruça nossa análise. Neste sentido, ater-se à intersecção entre a análise documental e a construção da explicação é inevitavelmente perceber um caráter científico no processo, uma vez que este é norteado por técnicas próprias de trato com a fonte, que vão desde sua identificação, passando pelos cuidados específicos à cada tipologia, questionamentos éticos e tratamento crítico e analítico a fim de identificar as intencionalidades de sua produção e as possibilidades de interpretação ali presentes.

⁵¹ É importante considerar que White está se atendo exclusivamente à produção textual, ou seja, à narrativa. (WHITE, 1994, p. 98)

Por outro lado, quando nos atentamos à relação entre explicação e narrativa, uma série de outras preocupações vêm à mente, como o caráter literário e fictício do texto histórico, o processo de construção de sentido histórico, os limites do documento e as lacunas a serem preenchidas pela imaginação histórica no ato da escrita, o sentido construtivo da narrativa, entre outras questões.

A respeito disso, uma observação parece pertinente. Ao tratarmos de procedimentos de caráter *mais científico* ou *mais artístico*, não nos referimos às fases isoladamente, em separado, mas sim da *relação* entre elas, do momento em que elas se interseccionam, uma vez que, como aponta Paul Ricoeur, se tratam de fases relacionais.⁵² A construção da explicação por parte do historiador parece atuar como um elo entre os processos, uma vez ela permeia todo o trabalho, da formulação de hipóteses à elaboração da argumentação, construindo a ponte dialógica entre a fonte e a narrativa.



O que nos interessa agora é o primeiro desses elos, o da elaboração da explicação no diálogo com a fonte. Como procede o historiador na construção da explicação sobre o passado, uma vez que lhe é impossível conferir o acontecido pessoalmente? Retornamos, assim, ao método.

No esforço por sistematizar nosso ofício, alguns teóricos elaboraram uma série de definições acerca do método na historiografia. Edward Thompson o chamou de *Lógica História*. Alertando ser uma lógica característica, distinta das ciências experimentais, adequada à fenômenos contraditórios e em constante movimento, ele a define como:

Um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores

⁵² Paul Ricoeur afirmará que esses três elementos constituem as fases da *Operação Historiográfica*, distintas como possibilidade analítica, porém agudamente imbricadas na prática do historiador. Nas palavras de Ricoeur, ““embora os três mastros sustentem velames entrelaçados, mas distintos, eles pertencem à mesma embarcação, destinada a uma só e única navegação.” É também no sentido estritamente analítico que propomos sua fragmentação (RICOEUR, 2007, p. 18).

("instâncias", "ilustrações"). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese (por exemplo, quanto à maneira pela qual os diferentes fenômenos agiram uns sobre os outros); o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas. (THOMPSON, 1981, p. 49)

Outros autores propõem outras definições, mais ou menos próximas dessa, como as descrições do *Paradigma Indiciário* de Ginzburg, e da *Operação Historiográfica* por Michel de Certeau e Paul Ricoeur.

Ao apontar para a estratégia de seguir as pistas, ou indícios, à maneira do médico que tenta diagnosticar um paciente ou do detetive que busca solucionar um crime Ginzburg propõe uma aproximação metodológica com a semiótica, enfatizando um procedimento de conhecimento controlado. (GINZBURG, 1989, p. 143-162)

Fica evidente que o conteúdo da explicação presente no texto do historiador depende das perguntas que ele é capaz de fazer à fonte. Ou seja, o sentido do passado é *conferido* pelo historiador a partir das hipóteses que ela elabora, irremediavelmente no tempo presente, imerso na *episteme* contemporânea.

Ao descrever uma operação que consiste em associar um lugar social, uma prática metodológica e uma escrita, Michel de Certeau chama a atenção para dimensões estéticas, éticas e metódicas do trabalho do historiador. Sua contribuição metodológica é percebida também quando discorre acerca do que é necessário para que um texto historiográfico seja considerado uma "obra de valor", ressaltando suas características como o reconhecimento pelos pares, sua localização em um conjunto operatório, sua contribuição em relação ao "estado da arte" e dos métodos historiográficos, e a possibilidade que ela fornece para outras pesquisas. (CERTEAU, 1982, p.72)

Essas conceituações nos sugerem novamente um procedimento metodologicamente controlado, cuja sistematização é ancorada naquilo que convencionalmente chamamos ciência. É neste sentido que proponho que quando nos debruçamos sobre a relação que se produz entre a fonte e a construção da explicação, o que encontramos é uma prática de caráter científico. Uma configuração de ciência que diferente daquela experimental, que se afirma pela possibilidade de estabelecimento de enunciados intersubjetivamente aceitáveis, na

forma do que Ankersmith chama de declarações gerais. Para o autor, a declaração geral “sugere o generalizado, intercambiável sujeito do conhecimento”, conceito inaplicável à prática historiográfica. Penso que mais profícua é a perspectiva científica da história⁵³ semelhante àquela que Geertz propõe para a Antropologia: a de uma *ciência interpretativa*, em busca do significado (GEERTZ, 1978, p.4). Digo isso no sentido de que, sendo o passado é irrecuperável, o que resulta do diálogo intersubjetivo entre historiador e fonte é uma *interpretação do passado*.

Albuquerque Júnior chamará este processo de *invenção do passado*, no sentido que sua produção se dá sempre no presente. Isso significa reconhecer que os discursos, ao longo do tempo, constroem o sentido do passado no presente, incluindo-se aí o discurso do historiador. O autor adverte que isso não significa mergulhar na subjetividade e “negar qualquer materialidade pra o fato ou acontecimento”. Fazendo do passado “apenas fabricações discursivas, os sujeitos e os objetos existiriam apenas no e como texto, como instancias textuais; a realidade seria apenas uma construção narrativa, um efeito de realidade, viveríamos entre simulacros e simulações, mitos e mitologias,” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p.26)

Ou seja, se o trabalho do historiador é um trabalho de construção de sentido do passado, de interpretação – ou de invenção, nos termos de Albuquerque – essa construção, interpretação ou invenção não se dá ao bel prazer do historiador, antes é mediada pelos métodos de análise das fontes.

Isso nos leva à outra questão metodológica. Há um pressuposto ético no trabalho do historiador, que implica em evidenciar ao leitor os procedimentos que deram forma ao texto. Isso significa desvelar fontes, hipóteses e objetivos, de modo a ser possível vislumbrar o caminho metodológico da construção da interpretação historiográfica. A referenciação das fontes, bibliografias e a explanação dos conceitos aplicados à pesquisa fazem parte desse pressuposto. Neste sentido, os historiadores constroem sua interpretação do passado utilizando a imaginação, mas esse processo está subordinado ao procedimento metódico relacionado à fonte, ao que ela permite apreender do passado.

⁵³ No que diz respeito exclusivamente ao seu procedimento metodológico, na relação fonte e explicação, lembremos. Afinal, propomos aqui que a etapa posterior do trabalho historiográfico, que relaciona construção da explicação e apresentação textual, é mais interessante de ser lida não a partir da perspectiva científica, mas da literária e artística.

Esse pressuposto ético e metodológico deve ser componente imprescindível da história acadêmica, e o debate com os pares, citado por De Certeau é o que permite sua aplicação. Como aponta John Lewis Gaddis a evidência de um historiador é geralmente incompleta, fruto de uma perspectiva limitada acerca de determinado evento, do qual um “infinito número de fatos e de declarações verdadeiras” são possíveis, quando construídas por outros historiadores. (GADDIS, 2003, p.42)

Este ponto coloca em evidência a possibilidade de múltiplas interpretações, e faz parte do procedimento metodológico historiográfico o questionamento das interpretações estabelecidas. A forma como a possibilidade do conhecimento histórico é construída, o modo como a representação é produzida, inclusive as convenções metodológicas que norteiam nosso trabalho, nos permite comparar, revisar, visitar, questionar ou confirmar concepções de passado – interpretações ou representações – produzidas ao longo do tempo.

Por fim, se defendemos que o procedimento que põe em relação fonte e historiador – por meio do tratamento crítico e analítico daquela e a elaboração de hipóteses e construção da explicação por parte deste – possui um caráter científico, esse caráter se consolida pela capacidade autoavaliativa da História, que lhe permite retomar, manter ou abandonar determinados procedimentos metodológicos. Este ponto complementa nossa proposta do diálogo intersubjetivo: construir uma interpretação mergulhada em completa subjetividade, desvinculada dos métodos e dos procedimentos próprios da historiografia inviabiliza a produção do conhecimento histórico, mesmo como *proposta de interpretação do passado*.

UM PASSADO POSSÍVEL: A NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA COMO PROPOSTA DE INTERPRETAÇÃO

Até aqui dois argumentos foram fundamentais em defesa da teoria e do método como alicerces da prática criativa do historiador: a irredutibilidade da fonte no acesso ao passado, constituindo um diálogo intersubjetivo; e o componente científico do método interpretativo e sua importância na construção historiográfica. Resta discutir o caráter propriamente artístico de nossa produção, a apresentação sob forma textual.

Se não é possível dizer que a história é texto “antes de qualquer coisa”, ela é sem dúvida texto “depois de tudo”, no sentido que ganha forma, inevitavelmente

como narrativa. Isso implica em reconhecer o caráter fictício de nosso ofício, o que gera ainda incômodo e más interpretações no campo historiográfico.

Apontar o elemento ficcional no texto historiográfico implica, primeiramente, explicitar o que se entende como ficção. Especialmente a partir da chamada “Virada Linguística”, a História se aproxima da Literatura e atenção dos teóricos da primeira concentraram-se em compreender o caráter demiúrgico da historiografia. Aceitar o componente ficcional da História

não significa esquecermos nosso compromisso com a produção metódica de um saber, com o estabelecimento de uma pragmática institucional, que ofereça regras para a produção deste conhecimento, pois não devemos abrir mão também da dimensão científica que o nosso ofício possa ter. Mesmo as artes também requerem métodos e não dispensam teorias, pois, mesmo tendo feito a crítica às filosofias da história, não podemos desconhecer também a dimensão filosófica e política de nosso conhecimento. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p.64)

Em suma, não se trata de negar os pressupostos teóricos que norteiam sua produção. Pelo contrário, reconhecer que a História é produto da “invenção” do historiador é compreender os procedimentos que envolvem sua produção. É exatamente nesta relação entre a construção do passado pelo historiador e sua apresentação ao leitor, sob forma narrativa, que parece residir a porção artística de nossa prática.

Quando defendemos a presença do componente artístico ou literário na construção historiográfica, apontamos justamente para o ato criativo do historiador, o que confere um caráter abstracionista à nossa prática, no sentido que nos é impossível apresentar o passado de maneira literal. Somente nos seria possível representa-lo, a partir de uma aproximação com as possibilidades de comprovação, que em nosso caso, residem na fonte. Diferente dos artistas, nos é exigida a corroboração das fontes, o que para Gaddis, nos coloca em um entrelugar entre a ciência e a arte. (GADDIS, 2003, p.32)

Contudo, mesmo ancorado no método o historiador cria, seleciona, decide, escolhe “na cacofonia dos eventos o que é realmente importante” (GADDIS, 2003, p.37) o que de certa forma lhe confere a prerrogativa representar o passado, de afirmar o que o passado foi, um certo poder de estabelecer o tipo de relação que a sociedade terá com o passado, confrontando e atualizando a memória social, é

neste sentido que “oprimimos o passado ao mesmo quando o libertamos”. (GADDIS, 2003, p.154)

Essa representação do passado, *produzida científica e expressa artisticamente*, além de conferir um duplo estatuto à História diz respeito diretamente à linguagem. Como aponta Ankersmith, há na História uma indeterminação sistemática entre linguagem e realidade – resultado da própria condição do objeto, pois irreproduzível – o que faz com que em nossa prática o estilo deixe ser mera questão ornamental, para se tornar integrante da essência da historiografia, que só se expressa e confere sentido ao passado por meio da narrativa. (ANKERSMITH, 2012, p.44)

A narrativa é uma construção linguística que simultaneamente descreve e representa o passado. É impossível dissociar descrição e representação na historiografia, o que permite pensar que na historiografia representação e referência andam juntas. O problema é que a referência nunca é o próprio passado, mas sim seus vestígios. Assim, um texto de história não pode ser a expressão do passado, mas sim uma *proposta de definição* de como o passado deve ser visto (ANKERSMITH, 2012, p. 49). Daí a pluralidade das narrativas e a dissonância entre elas. Se dentro da mesma harmonia cada músico de jazz improvisará de forma diferente, construindo uma melodia particular, diante das mesmas fontes cada historiador produzirá uma proposta distinta sobre como o passado deve ser interpretado.

Se múltiplas são as propostas interpretativas do passado, isso nos traz o problema da apropriação. Que tipo de narrativa será aceita como capaz de produzir um efeito de verdade depende de uma série de elementos, tanto científicos, como a afirmação dos procedimentos metodológicos, a localização das fontes e a submissão à análise dos pares, quanto artísticos e literários, como a habilidade de argumentação do historiador e sua capacidade de conferir unidade e coesão ao passado por meio da narrativa, de dotá-lo de sentido. (ANKERSMITH, 2012, p.58)

O produto final desse empreendimento é sempre um texto, um componente artístico e literário forjado no processo criativo do historiador. O suporte de sua produção, contudo, é o método, constantemente (re)elaborado e sustentado por procedimentos científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como apenas o músico dotado de um sólido aparato teórico para que é capaz de exercer o processo de improvisação com fluidez, desprendendo-se na direção criativa, ao historiador é necessário o mesmo domínio teórico para que sua interpretação do passado, expressa na narrativa, seja capaz de conferir sentido à história. Entre método científico e ato artístico criativo inerente à historiografia, faz-se necessário o equilíbrio e a compreensão de que estão intrinsecamente interrelacionados, da mesma forma que ao jazzista é imprescindível o domínio teórico no sentido que a teoria seja elemento tão presente em sua formação que seja possível não desprezá-la mas, pelo contrário, instrumentalizá-la na direção da construção da narrativa musical.

Da mesma forma, os processos de análise das fontes, construção da interpretação/explicação e a apresentação textual não são passíveis de serem desmembrados na prática do historiador. Aqui, o fizemos apenas por uma questão analítica e argumentativa. A teoria não é “um momento à parte” no labor historiográfico, ela deve *permeiar* o texto. Escrever história deve ser um ato constante de reflexão e análise crítica, não apenas das fontes ou da estilística narrativa do historiador, mas do próprio processo de construção de sua interpretação orientada do passado que se faz inexoravelmente de forma metodológica, o que requer conhecimento e domínio da teoria historiográfica, a fim de operacionalizá-la na criação da narrativa historiográfica.

A maturidade do historiador, assim como a do jazzista, talvez consista justamente em ser capaz de situar-se teoricamente, de compreender seus procedimentos à fundo e interiorizar a teoria de tal maneira que suas práticas sejam conscientes à ponto potencializar sua capacidade criativa.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

ANKERSMITH, Frank. *A escrita da História: a natureza da representação histórica*. Londrina: Eduel, 2012.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru: Edusc, 2007.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

GADDIS, John Lewis. *Paisagens da história: como os historiadores mapeiam o passado*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2ª Ed. São Paulo, 1989.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. A memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2015.

LANGLOIS, Charles-Victor; SEIGNOBOS, Charles. *Introdução aos Estudos Históricos*. Curitiba: Antônio Fontoura, 2017.

RICOUER, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Edunicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

WHITE, Hayden. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: Edusp, 1992.

_____. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: EDUSP, 1994.

Fontes

SAMPREDRO, Javier. *A felicidade de tocar um "blues"*. 15 de janeiro de 2016. Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/11/ciencia/1452506358520353.html>. Acesso em 20 de julho de 2018.

Recebido em: 19/09/2019

Aprovado em: 23/10/2019

Entre as obras didáticas o “Saber e fazer história” e “Tudo é história”: como a Era Vargas e a Ditadura civil militar brasileira são representadas enquanto conteúdo escolar

ANTONIO, Stefany dos Santos⁵⁴; SOUSA, Victor Coqueiro de⁵⁵

RESUMO: O ensino de história no Brasil, principalmente o ensino que se faz em níveis médio e fundamental, é construído a partir de fatos marcantes que se desenvolveram ao longo do tempo nas terras inicialmente ameríndias. Para se compreender como se constituiu a história enquanto matéria no dia a dia escolar, partimos do ponto norteador denominado “livro didático”. O presente trabalho parte de uma análise comparativa entre dois livros didáticos: “Tudo é História” de Oldimar Cardoso e “Saber e fazer História” de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. Busca-se destacar as convergências e divergências nas perspectivas históricas construídas nas obras em questão, tendo como objetivo principal ponderar sobre qual livro constitui-se como a melhor alternativa que auxilie o professor no processo de ensino de história na sala de aula.

Palavras-chave: História; Livro didático, Brasil e ensino de História.

Between teaching works "Saber e fazer história" and "Tudo é história": how Vargas and the Brazilian military civil Dicture are represented as a school content

ABSTRACT: The teaching of history in Brazil, especially the teaching that takes place at the middle and elementary levels, is built on remarkable facts that developed over time in the initially Amerindian lands. To understand how history was constituted as a matter in everyday school, we start from the guiding point called "textbook". The present work starts from a comparative analysis between two textbooks: "Tudo é História" by Oldimar Cardoso and "Saber e fazer História" by Gilberto Cotrim and Jaime Rodrigues. We seek to highlight the convergences and divergences in the historical perspectives built in the works in question, with the main objective to ponder on which book constitutes the best alternative that helps the teacher in the process of teaching history in the classroom.

Keywords: History; Textbook, Brazil and history teaching.

INTRODUÇÃO

⁵⁴ Acadêmica do 8º semestre do Curso de História na UFMS, Campus de Três Lagoas. ORCID: 0000-0002-7813-7475. E-mail: stefanydossantosantonio@gmail.com <<http://orcid.org/0000-0002-7813-7475>>

⁵⁵ Acadêmico do 8º semestre do Curso de História na UFMS, Campus de Três Lagoas. ORCID: 0000-0002-4073-1401. E-mail: coqueirovictor@gmail.com <<http://orcid.org/0000-0002-4073-1401>>

A principal finalidade proposta por este artigo, é a busca pelo “livro didático ideal”, atentando-se para as especificidades de cada um, em relação a editora, autores, e seus papéis tanto mercadológicos quanto pedagógicos.

Em um primeiro momento, o presente trabalho procura elaborar, uma breve apresentação dos autores Oldimar Cardoso, Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, responsáveis respectivamente pelas coleções de livros didáticos “Tudo é História” (2006) e “Saber e Fazer História” (2012). Posteriormente, também serão destacadas as principais características e primeiras impressões destas obras, proporcionando assim, uma interpretação inicial de suas diferenças e semelhanças que podem, ou não, influenciar no decorrer do conteúdo apresentado por ambas.

Tendo em vista os primeiros pontos norteadores que afastam e aproximam as obras analisadas, será proposto um recorte de conteúdo, que abrange a temática da República brasileira (1930) e a Ditadura Civil Militar (1964-1985), conteúdos marcantes em nossa história. Sendo assim por meio da percepção sobre como as coleções abordam estas temáticas, será possível traçar um perfil que possa definir a proposta de ensino adotada pelos livros didáticos em questão, problematizando suas interpretações e/ou reconhecendo suas contribuições para a educação.

Por fim, será acrescentada ao debate, uma perspectiva pedagógica sobre os livros didáticos, ou seja, a forma como a obra foi constituída e estruturada como material auxiliar do docente no promover do conhecimento, percebendo assim, a construção do dito “guia didático”, que está presente simultaneamente no seu papel de material de estudo. É necessário ter em mente a multifuncionalidade dos livros didáticos, e partindo desta premissa, será possível estabelecer maior lucidez sobre a visão ali configurada sobre o papel e o trabalho do professor em sala de aula, e o entendimento que o livro traz sobre a educação.

AQUILO QUE NÃO PERCEBEMOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DECIFRANDO OS LIVROS DIDÁTICOS E SUAS METODOLOGIAS

O livro didático se faz rico como objeto de estudo, afinal, a partir deste material é possível compreender toda uma indústria editorial e sua relação com os interesses de âmbito privado e público do governo, pois o livro didático possui um potencial de dizer muito mais sobre seu contexto do que um olhar desatento possa imaginar. Tal criticidade será ferramenta fundamental para uma análise comparativa de duas obras didáticas destinadas ao 9º ano do ensino fundamental, para

percebermos se estas obras estão estruturadas por características conservadoras ou progressistas do ensino. Sendo assim, as afirmativas da autora Circe Bittencourt em sua obra “Ensino de História: Fundamentos e Métodos”, guiará as primeiras percepções sobre as coleções aqui destacadas:

Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma *mercadoria* ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista. (BITTENCOURT, 2005, p.50)

O autor de “Tudo é história”, Oldimar Cardoso, é Bacharel e licenciado em História, mestre e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), professor de História no Ensino fundamental e médio em escolas públicas e privadas, coordenador de cursos de formação continuada de professores de História, consultor da fundação Darcy Ribeiro, da Fundação Victor Civita e da TV Escola. Em seu currículo se destaca a atuação como professor em escolas tanto públicas quanto privadas (desta maneira conhece diferentes realidades do ensino de História no Brasil), engajado também na formação de novos docentes e em diversas fundações relacionadas a educação, além de suas especializações enquanto pesquisador também serem voltadas à área da educação.

A obra de Oldimar Cardoso foi publicada pela editora Ática (reconhecida pelo seu sucesso no ramo da indústria editorial, e pela inovação com o lançamento do “Livro do professor”). A editora é um dos pilares principais no processo de utilização do livro didático em sala de aula, afinal, é uma das responsáveis por atender os interesses dos currículos nacionais estabelecidos pelo governo (no caso de venda para as escolas públicas) enquadrando as ideias dos autores nestas condições preestabelecidas. O autor Kazumi Munakata em “O livro didático como mercadoria” ilustra este cenário:

A escrita, a revisão e a preparação do texto são, assim, algumas das diversas funções que compõem a atividade editorial, e, não sendo impossível que sejam realizadas por uma única pessoa [...] (Munakata, 1997). Por tudo isso, há grande distância entre o que o autor escreve e o livro publicado. (MUNAKATA, 2012, p.57)

O papel da editora é fundamental no resultado final da produção da obra didática, por isso compreender a editora é tão crucial quanto compreender o autor. A editora Ática foi fundada em 1965, e pelo processo de massificação da educação

obteve um enorme crescimento, se tornando uma das principais referências na produção de livros educacionais no Brasil, segundo o senso de 2010 obteve um faturamento de 269,899 milhões de reais, demonstrando ser a mais rentável do ramo. A autora Cassiano (2014) em seu trabalho “Materiais didáticos e ensino na escola básica: impactos no currículo e na produção editorial brasileira” pondera este fenômeno:

Em síntese, o governo federal investiu (2004 e 2005) R\$ 762 milhões para enviar os livros supramencionados, de praticamente todas as disciplinas, aos 38 milhões de alunos matriculados nos ensinos Fundamental e Médio das escolas públicas dos 5.564 municípios do país (com poucas exceções, os livros enviados pelo PNLD têm previsão de uso de três anos). (p. 389)

É importante sempre mantermos a concepção de que o PNLD restringe a autonomia do professor, o docente só pode escolher o livro didático depois de uma escolha prévia feita pelo programa; ele também impulsiona o mercado fazendo com que as editoras se adequem a sua proposta retirando, conseqüentemente, a autonomia dos autores de livros didáticos.

Os dados trazidos por Cassiano são de 2004 e 2005, mas segundo uma publicação feita pela assessoria do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) em seu portal, na data de 21 de novembro de 2019, podemos notar que existe, ainda neste ano, uma proximidade numérica em relação a uma demanda a ser atingida: “[...] Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) distribuiu, para atendimento neste ano, cerca de 126 milhões de exemplares a mais de 35 milhões de alunos da rede pública de ensino”.⁵⁶

Apesar de toda a influência mercadológica e editorial (através de interesses de aquisição governamental), o livro didático possui suas singularidades, pois a essência do autor não é retirada por completo, apenas se adequa aos padrões exigidos pela editora para sua funcionalidade ser exercida nas instituições de ensino. Essa subjetividade é passível de ser identificada na obra de Oldimar Cardoso e da editora Ática na coleção “Tudo é História: História Contemporânea / História do Brasil (Séculos XX-XXI) ” lançada em 2006, para os alunos do 9º ano do ensino fundamental, pois logo em sua capa se nota características ímpares, possuindo na mesma, a foto de duas cabeças de cerâmica, artesanato do Jequitinhonha em Minas

⁵⁶ FNDE, Portal. Ministério da Educação. Disponível: em <http://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/13185-51-anos-de-trabalho-para-desenvolver-a-educa%C3%A7%C3%A3o-p%C3%BAblica-do-brasil>. Acesso em: 02/12/2019.

Gerais, uma cidade histórica com fortes ligações com os povos originários e edificações da época colonial. Esta referência, além de possuir fortes raízes com a história nacional está diretamente ligada ao diferencial de apresentação do livro proposto pelo autor:

[...] as grandes questões do mundo estão presentes nas coisas próximas do cotidiano, em cada cena que vivenciamos, e que tudo é digno de ser interrogado e pensado.

Espero que este livro ajude a despertar em vocês essa inquietude, esse desejo de indagar, sempre. (CARDOSO, 2006, p.3)

Sucedendo a apresentação do livro didático, Oldimar Cardoso insere um tópico que merece destaque, denominado “Manual dos Alunos”. Neste o autor busca explicar os principais conceitos históricos e sua utilização, essenciais no estudo da História, mas que muitas vezes só são abordados em uma graduação. Neste tópico, Cardoso traz indagações como guia de sua explanação, partindo de questões: “Como é o estudo da história hoje?”, “O que os historiadores chamam de fontes?”, “O que os historiadores chamam de sujeitos históricos?”, “O que os historiadores chamam de conceitos históricos?”, “O que a palavra tempo significa para os historiadores?”, “A história sempre foi ensinada nas escolas?” e “Qual a diferença entre a História dos historiadores e a História ensinada nas escolas?”. Estas interpelações são a base fundamental do trabalho de um historiador, e se deparar com tais questionamentos em um livro didático direcionado ao 9º ano é de certa forma surpreendente, demonstrando a importância que o autor direcionou à elaboração de tal livro, sobre os critérios básicos de se pensar historicamente. Cardoso elabora uma resposta para a pergunta “A História sempre foi ensinada nas escolas? ”:

Somente no século XIX a História começou a ser ensinada nas escolas. Nessa época, seu papel era elogiar governantes do passado, apresentados como “heróis nacionais” [...]

Muitas críticas foram feitas a essa visão da História, mas alguns ainda acreditam que é assim que a disciplina deve ser ensinada. Para a maioria dos professores, porém, ensinar História hoje é ajudar vocês, alunos, a compreender seu papel de cidadãos na sociedade em que vivem. (CARDOSO, 2006, p.10)

Cardoso interpreta o processo ensino/aprendizagem da História através de uma perspectiva crítica e progressista (em contrapartida a uma educação estática

que apega-se a dados e fatos, entendida como educação conservadora/positivista), centralizando o discente na construção deste conhecimento, criticando o que outrora era tido como metodologia histórica e educacional voltadas a um viés tradicional e positivista que hegemonicamente está presente na sala de aula; ao mesmo passo que gradualmente os profissionais da educação são formados para não mais utilizá-la.

Após esta primeira percepção sobre a coleção de Cardoso “Tudo é História”, a análise se voltará à coleção dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, “Saber e Fazer História” também direcionada ao 9º ano do ensino fundamental. Esta obra está em sua 7ª edição (enquanto a anterior estava em sua 1ª edição) e foi produzida recentemente, no ano de 2012. O autor Gilberto Cotrim é reconhecido especificamente pelo seu trabalho nas produções de livros didáticos, sendo referência na área. Cotrim é Bacharel em História pela FFLCH–USP, Licenciado em História pela faculdade de Educação da USP, Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie, Advogado pela OAB, secção de São Paulo, Professor de História na rede particular de ensino e foi presidente da Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos – ABRALÉ. O também autor desta coleção, Jaime Rodrigues é Bacharel em História pela FFLHC–USP, Doutor em História Social do Trabalho pela Unicamp, Professor de História na Universidade Federal de São Paulo e Professor de História nas redes pública e particulares de ensino.

Nota-se, no currículo de ambos os autores, uma participação mais ativa na área da educação que abrange as realidades escolares. Existe um maior exercício da docência nas atividades de Jaime Rodrigues. Cotrim, por outro lado, não chegou a lecionar nas escolas públicas e consta em seu currículo a inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil. Desta forma, existe uma significativa probabilidade de que tenha deixado a docência em segundo plano. Comparados a Cardoso, Rodrigues e Cotrim sugerem ser mais teóricos do que práticos, se partirmos da interpretação exclusiva de seus currículos enquanto profissionais.

A editora Saraiva, encarregada da publicação da obra “Saber e fazer História”, é uma potência do mercado editorial brasileiro, sendo uma das mais adotadas pelo governo federal. Em comparação com a editora Ática, a Saraiva está bem mais presente e ativa no mercado e nas escolas da rede pública de ensino no Brasil. A editora Saraiva está consolidada no mercado, tanto em suas vendas de

obras educacionais quanto de obras que fazem parte de outros segmentos da indústria gráfica. Contudo é inegável que os livros didáticos contribuem de forma significativa para a sua renda e lucro, de forma que a editora trabalhe sobre o mesmo, sempre visando a sua potencialidade de venda. A Saraiva enquadra-se nas afirmativas do autor Munakata na relação editora/mercado:

Em outras palavras, a editora produz livros atendendo aos critérios de aprovação em estados com currículo conservador e acaba por abastecer o mercado nacional com esses produtos, mesmo em estado que prevaleçam outros padrões ideológicos. (MUNAKATA, 2012, p. 61).

Tal situação elucida a tentativa de hegemonização do ensino: na busca por atender a todo um mercado diversificado, é preciso encontrar conteúdos “gerais” que possam fazer parte do ensino de áreas e regiões totalmente diferentes cultural e ideologicamente. A autora Circe Bittencourt comenta sobre este papel da obra didática em meio a sala de aula e o processo de educação:

E, finalmente, o livro didático é um importante *veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade brasileira branca e burguesa. (BITTENCOURT, 2004, p.72)

A imagem ilustrativa selecionada para estampar a coleção “Saber e Fazer História” é curiosa: a fotografia de uma metrópole, no seu horário de pico, com vários pedestres atravessando a rua e diversos edifícios ao fundo; esta fotografia está sendo segurada aparentemente pela mão de uma criança. Este cenário pode estar relacionado a uma tentativa de modernizar e dar ares contemporâneos a história, resultando em sensações ao leitor, que podem ser definidas através de proposições como: “A história é o progresso”, “A história se faz agora” ou “A história resultou no hoje”.

No que diz respeito a apresentação da obra, pode-se destacar algumas diferenças em contrapartida à coleção “Tudo é História”: os autores neste momento, procuram passar um recado bem mais “simplista”, em comparação com a apresentação do livro didático anterior. Cotrim e Rodrigues destacam a “linguagem cativante” e demonstram uma tentativa de ser um diferencial ao “falar com os jovens”:

Esta coleção apresenta aspectos relevantes do processo histórico mundial, incluindo a História do Brasil. Seu principal objetivo é promover a participação dos alunos na construção do conhecimento histórico.

Os capítulos são escritos em linguagem cativante. O visual é enriquecido com soluções gráficas que estimulam a leitura. Diversos temas históricos são abordados e explorados com o auxílio de atividades, fotografias, reprodução de obras de arte, mapas e outros recursos.

Acreditamos que a reflexão histórica é instrumento valioso para a construção da cidadania. Temos certeza de que esta coleção ajudará o estudante a ampliar a consciência do que fomos para transformar o que somos. (COTRIM e RODRIGUES, 2012, p.3)

Na sequência, na apresentação do livro didático, diferentemente de Cardoso, os autores não incluíram um “Manual do aluno” afim de elucidar conceitos históricos. Nota-se que a coleção “Saber e Fazer História” possui uma perspectiva mais generalizante da história, discorrendo sobre temporalidades ou linhas cronológicas bem maiores do que a coleção “Tudo é história” de Cardoso, que possui um recorte temporal da história dos séculos XX e XXI.

A coleção de Cotrim e Cardoso busca se enquadrar a lei 10.639 de 2003 (que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro Brasileira), como também a lei 11.645 de 2008 (que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena). O livro didático, desta forma, destinou um de seus capítulos (capítulo 11) a esta finalidade, com a pretensão de abordar a temática sob o título “Áfricas: das independências aos dias atuais”, buscando apresentar a descolonização de países como: Quênia, Nigéria, África do Sul, Argélia, Congo, Zaire e Angola. Ressalta a participação dos *griots* na permanência e aprendizado das culturas africanas. Perpassa brevemente a questão do *apartheid*, contudo, resume a sua história aos conflitos envolvendo o imperialismo europeu, que dominou o continente africano até a busca por independência que se iniciou no século XX.

Os indígenas são referenciados num subtópico do capítulo intitulado “Vida política e economia (1889-1930)” (numericamente referenciado como “2”) em um texto de quatro parágrafos. A abordagem se restringe a apresentar as medidas governamentais que visam a assimilação desses povos à sociedade não indígena, problematizando seu papel como cidadão.

A obra de Cardoso, “Tudo é História”, é posterior a lei 10.639 de 2003, e representa a cultura africana através de um capítulo denominado “A descolonização

da África e da Ásia” (Capítulo “9”). Cardoso busca acrescentar uma sensação de resistência e luta, partindo da mesma temática proposta por Cotrim e Rodrigues, no caso, o processo de descolonização. Cita movimentos de luta e seus líderes, refere-se à proximidade que o continente obteve ao ideal comunista no seu processo de independência, comenta também sobre o *apartheid*. Em um primeiro momento é possível considerar que a obra do “Saber e Fazer História” é mais abrangente à cultura africana, contudo a escrita do “Tudo é História” é mais crítica, ponderando sobre as consequências do processo de colonização no continente africano, como exploratório e responsável pela sua pobreza e miséria atual.

A partir de uma breve análise pragmática foi possível elucidar as diferenças gerais das obras didáticas destacadas, é possível vislumbrar os posicionamentos dos autores em sua escrita. Tomando como base estas diferenças, é perceptível que Cardoso se posiciona e deixa evidente suas perspectivas históricas, através de questionamentos que problematizam sentidos gerais, como consta do sumário, sua indagação sobre o governo de Vargas em 1930 – se “Golpe ou revolução” –, entre outras considerações que podem ser tidas como mais “ácidas” ou críticas. Os autores Cotrim e Rodrigues são hegemônicos e não destoam “sua história” para posicionamentos ou reflexões mais profundas.

VARGAS VS. VARGAS: PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS NO ENSINAR DOS LIVROS DIDÁTICOS

Por meio do estudo de um conteúdo marcante da História brasileira, a Era Vargas, que desperta muitas divergências nas correntes historiográficas, é possível estabelecer a interpretação que as obras didáticas assumem em suas perspectivas históricas e educacionais.

Ambos os livros abordam esse conteúdo a partir de temas tidos como centrais: o movimento de 1930; o processo das eleições; a revolta de 1932; integralistas e a Aliança Nacional Libertadora e propaganda e imagem do governo e o Estado Novo. Tais temáticas são o esqueleto que estruturam o capítulo de ambos os livros que abordam o conteúdo, contudo, as diferenças aparecem na forma e conteúdo das abordagens.

O autor Cardoso procura a todo momento estabelecer um diálogo com fontes históricas, relacionando sua escrita a tais fontes, além das fontes escritas, Cardoso se utiliza de diversas imagens, principalmente ao abordar as eleições de

1930 e a consolidação do poder de Vargas no período do Estado Novo. Um exemplo de fonte histórica utilizada por Cardoso, de maneira simultânea aos seus textos, é o trecho da carta de Luíz Carlos Prestes, escrita em 1929:

[...]. Resta-nos um único caminho: o caminho pela qual venho há muito me batendo e que consiste em levantarmos com toda coragem uma bandeira de reivindicações populares, de caráter prático e positivo, capazes de estimular a vontade das mais amplas massas de nossa paupérrima população das cidades e do sertão.” (DULLES, 1977; p. 270)

Em contrapartida, os textos produzidos por Cotrim e Rodrigues são mais extensos e ricos em informações, ocupando grande espaço na obra didática. As fontes, todavia, já não são tão centrais dispersas em pequenos boxes, e não são utilizadas de forma contínua com o texto em face, como do autor Cardoso. Os textos de Cardoso são de fácil compreensão tendo como trato mais científico as fontes apresentadas, enquanto os textos de Cotrim e Rodrigues são recheados de informação, e também não possuem uma linguagem extremamente carregada ou erudita. O autor Jörn Rüsen em sua obra “Jörn Rüsen e o ensino de História” elucida a importância da coerência na escrita e na elaboração de um livro didático de história:

[...] Sua função como elemento de referência para as interpretações históricas deve-se fazer clara mediante trabalhos que não somente descubram seu conteúdo de informação, mas também o valor que as diferentes informações tenham no contexto histórico global. (RÜSEN, 2011, p.120)

A história global a qual se refere o autor Rüsen, é perceptível na abordagem tanto do livro didático “Tudo é História” quanto em “Saber e Fazer História”. As obras relacionam a realidade brasileira às influências da história mundial, mais especificamente o governo Vargas e o Estado Novo com a Segunda Guerra Mundial, em que o surgimento dos integralistas relaciona-se com a atuação dos nazistas e fascistas da Europa, no que se refere a fundamentação dos ideais. Já a Aliança Nacional Libertadora (ANL) representa a oposição a essa frente, onde as interferências dos ideais socialistas são perceptíveis. Ambas as obras apresentam a figura de Olga Benário, que devido a sua missão e comprometimento com o Exército Vermelho, veio ao Brasil acompanhado de Luiz Carlos Prestes e acabou entregue aos nazistas pelo governo Vargas. Estas temáticas interligam a história nacional à história mundial, proporcionando aos discentes uma melhor compreensão de como a

história pode ser entendida por recortes; porém, estes recortes não estão desassociados de outras características ou faces da história total. Desta maneira, a micro história e a macro história são trabalhadas no ensino fundamental das escolas públicas brasileiras de forma simultânea. Rüsen, reafirma esta metodologia histórica, salientando a necessidade de ser adotada pelos livros didáticos:

Em sua oferta de interpretações para os alunos e alunas, o livro didático tem que caracterizar a história como processo, evitando imagens estáticas da história. Isto não é válido somente para cada unidade do livro, nas quais freqüentemente se descuida do aspecto da transitoriedade obedecendo ao mandamento da brevidade, mas sobretudo para o contexto global dos diferentes capítulos, e inclusive das diferentes partes de uma obra de ensino. [...] Os alunos e alunas devem ser capazes de aprender que estas relações sequer se podem estabelecer sem sua referência a seu presente, que as interpretações histórica tem carácter perspectivo e que existem diferentes perspectivas relacionáveis de forma argumentativa que podem e devem ser comparadas de forma crítica. (RÜSEN, 2011, p.124)

Ambas as obras didáticas possuem em sua metodologia a percepção de traçar as temporalidades nesta importante abordagem do cenário político da história brasileira, entendendo assim que o ensino de história está diretamente ligado à como as sociedades são construídas nos dias atuais. Desta forma o conceito de história não se prende exclusivamente ao passado, mas em ambas as obras os autores ilustram os acontecimentos da “era Vargas” ao modus operandi das políticas públicas contemporâneas. O autor Cardoso, na coleção “Tudo é História”, relaciona a suposta “fraude” do voto aberto (denominado também de “voto de cabresto”) que ocorria na primeira república, até a implementação do Estado Novo de 1930, ao processo gradual de implementação do voto secreto, já que o sistema eleitoral de 1930 foi colocado em xeque. O voto secreto gradualmente se constituiu como o sistema adotado pela república brasileira demonstrando um grau de confiabilidade, a partir daí, resultando, na atualidade, as urnas eletrônicas, que mesmo eficientes na contagem ainda são responsáveis por polêmicas eleitorais. Já na coleção “Saber e Fazer História”, Cotrim e Rodrigues enfatizam os direitos trabalhistas conquistados na era Vargas e a sua influência no estabelecimento do salário mínimo e buscam relacionar com a situação do trabalhador do século XXI. O autor Rüsen ilustra a funcionalidade da introdução do presente como ideal na construção do ensino de história, a partir do livro didático ideal:

As perspectivas orientadoras e os juízos históricos não são possíveis sem referências ao presente na exposição e na interpretação do passado. Um livro didático que respeite a idéia de que a aprendizagem histórica deve ter como resultado a competência de orientação trabalhará sempre com referências ao presente. [...] Somente isto fará possível que a orientação, que conduz à experiência histórica e sua interpretação para o presente, seja histórica. As referências ao presente não fazem desaparecer as diferenças entre o passado e o presente, mas as sondam de tal forma que na distância temporal entre o passado e o presente se vislumbre uma parte de perspectiva futura para o presente. (RÜSEN, 2011, p.126)

Por fim, partindo da interpretação que os autores possuem dos personagens históricos, o caminho se apresenta passível de apontamentos divergentes e convergentes. Conjuntamente, as obras perpassam a era Vargas partindo de narrativas que destacam grandes figuras políticas, como Luiz Carlos Prestes, Washington Luís, João Pessoa, João Alberto Lins e Barros e o próprio Getúlio Vargas. A historiografia deste período da história brasileira ainda está muito ligada aos “grandes governantes” ou “grandes personagens”, sendo difícil destacar nas obras didáticas uma perspectiva historiográfica dos marginalizados, uma perspectiva mais progressista ou à luz da “história vista de baixo”. O próprio nome do período está submetido a uma grande figura, figura esta que possui um intenso impacto na história nacional, sendo ela a do “ditador” ou “pai dos pobres”: Getúlio Vargas.

Um dos aspectos da revolta de 1932 é o vislumbre da população brasileira, em especial a paulistana, e não somente a evidenciação das grandes figuras públicas; os autores dão atenção a isso. Cardoso ilustra o sentimento de regionalismo e tentativa de alistamento à luta, através de imagens e cartazes da época, que utilizavam da tentativa de despertar a sedição no cotidiano do habitante da cidade de São Paulo. Por outro lado, merece destaque o trabalho de Cotrim e Rodrigues ao destacar o papel da mulher tanto na denominada “revolução constitucionalista” quanto seu papel na política, conquistando este direito em 1933 e participando ativamente das atividades políticas que se seguiram.

Considerando assim o recorte temático para a análise comparativa de ambos os livros didáticos, é possível estabelecer algumas percepções da metodologia em seu viés histórico e educacional. Apesar de em um primeiro momento mostrar-se um pouco mais progressista, ao apresentar o conteúdo referente a era Vargas, a obra de Cardoso mostrou-se mais ilustrativa (tendo um grande espaço físico ocupado por imagens) e repleta de fontes, com textos

informativos, mas com poucas problematizações. Já a coleção de Cotrim e Rodrigues não possui como recursos didáticos ou pedagógicos muitas imagens ou fontes, mas acrescentou em debate aspectos bem reflexivos e em pauta na sociedade contemporânea. As similaridades e contrastes das obras são perceptíveis, cabe ao olhar crítico do docente trabalhar com consciência sobre tais aspectos.

DITADURA VS. DITADURA

Os capítulos agora analisados apresentam conteúdos referentes ao período da Ditadura Civil Militar (1964-1985). Esta temática proporciona uma melhor explanação sobre os conceitos de história utilizados pelos autores, ou pela editora. Este fato é explicado por sua característica dual, na qual alguns termos são utilizados por uma corrente historiográfica e excluída de outras, ou seja, a partir da linguagem e escrita dos autores sobre este tema, é possível estabelecer por quais caminhos da história e da educação Cardoso, Cotrim e Rodrigues preferem percorrer.

Esta temática em específico escancara algumas diferenças de fácil percepção. Em um primeiro olhar nota-se que os autores Cotrim e Rodrigues são sistemáticos na organização do conteúdo, trabalhando a partir de tópicos que são sequenciais e de ordem cronológica, envolvendo todo conteúdo trabalhado na figura dos cinco militares que comandaram o Brasil neste período pós João Goulart, centralizando tais figuras e o seu governo como foco da escrita e o restante do conteúdo como consequências destes governos. Em comparação a obra de Cardoso a coleção “Saber e Fazer História” se mostra mais enxuta, ou seja, com poucas páginas disponibilizadas para abranger um conteúdo tão delicado da história brasileira, enquanto a coleção “Tudo é História” dispõe de um espaço considerável da obra para abordar o conteúdo referente ao regime militar brasileiro, diversificando o corpo do texto conforme as características do período e não a sua ordem estritamente cronológica.

A coleção de Cotrim e Rodrigues aborda uma temática tão rica em diversidade de utilização de conteúdos que permite uma análise crítica sobre a época, dando enfoque no período partindo da ordem cronológica dos governos militares e seus feitos, através da perspectiva de uma história política; não nega o autoritarismo, a violência, a repressão, contudo não dá muito espaço na obra

didática para essa abordagem. Sobre esta percepção da história Bittencourt (2004, p. 77) salienta que: “A História Política que predominou no ensino de História até recentemente foi responsável pela configuração de uma galeria de personagens da vida administrativa do país.” O potencial de trabalho de escrita presentes nesta temática não foi utilizado satisfatoriamente pelos autores, o conteúdo se fez pragmático, de certa maneira, tentando homogeneizar características gerais deste período para não problematizá-las de fato, em uma tentativa de tornar a obra didática mais comercial do que pedagógica. O autor Alain Choppin, em sua obra “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte” discorre sobre este fenômeno na apresentação dos conteúdos que ocorrem na elaboração da obra didática:

Conclui-se que a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade de modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem de formada, esquematizada, modelada frequentemente favorável: as ações contrárias a moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. (CHOPPIN, 2004, p.557)

Outra questão a se destacar na diferença de abordagens contidas nas coleções analisadas é o contexto histórico que resultou no golpe de 1964. O autor Cardoso em “Tudo é História” preocupa-se em apresentar todo o cenário político nacional do período de 1961: a renúncia de Jânio Quadros, o planejamento do golpe de estado pelos opositores da posse de João Goulart, quem foi João Goulart e, por fim, toda a movimentação das tropas militares na execução do golpe, retirando do poder o presidente Jango. Em contrapartida, os autores Cotrim e Rodrigues resumem tais questões pré-golpe militar a um parágrafo, que inevitavelmente deixa lacunas ao entendimento dos contextos históricos. Em “Saber e Fazer História” os autores discorrem:

No início da década de 1960, uma série de acontecimentos mundiais interferiu na política brasileira. A posse de João Goulart na presidência em 1961, por exemplo, foi vista pelos grupos mais conservadores como uma

adesão ao socialismo que vigorava na União Soviética. (COTRIM; RODRIGUES, 2012, p.250)

Uma síntese dessa natureza na explicação de um período complexo da história pode ocasionar dificuldades no processo ensino/aprendizagem, se o docente em questão não apresentar o contexto adequadamente e optar por seguir à risca o livro didático. Alguns questionamentos ficam sem respostas nesta síntese: “João Goulart era realmente socialista?”, “Por que ser socialista ia contra o posicionamento dos conservadores?”, “Por que João Goulart era tido como socialista?”, “Por que os militares basearam o golpe nesta justificativa?”. Na pior das hipóteses, se os estudantes não questionarem, serão receptores de conteúdos apáticos, reprodutores de discursos vazios, e manterão sua consciência histórica adormecida.

Tendo em vista os instrumentos didáticos extratextuais ou o corpo do texto, das obras didáticas em questão, também ocorre convergências. Cotrim e Rodrigues utilizam-se apenas de uma fonte escrita, sendo ela a música de Geraldo Vandré “Para não dizer que eu não falei das flores”, e alguma imagens que ocupam pouco espaço no decorrer do capítulo (foto do congresso Nacional, ilustração “Brasil ame ou deixe-o” e uma imagem de manifestação popular). Em oposição à linha adotada por Cotrim e Rodrigues, o autor Oldimar Cardoso alterna o corpo de seu texto a todo momento com imagens de época, (fotos de tanques no planalto, da USP depredada, greve dos metalúrgicos de Osasco, presos políticos, junta militar, Médici com a taça da copa do mundo, charges de Ziraldo que zombavam do exército e das contradições de seus discursos, ilustrações midiáticas de propaganda favorável ao regime militar, pequenas biografias de personagens como Chico Buarque e Glauber Rocha, páginas de jornais e fontes históricas escritas). Cardoso diversifica seus métodos de exemplificação do conteúdo, mas não somente de maneira ilustrativa, o autor preocupa-se que realmente ocorra o diálogo entre os “anexos” e o corpo do texto, dando sentido interpretativo a sua obra didática proporcionando diversidade no trabalho docente, apresentando aos alunos pequenos indícios de uma realidade histórica.

No instante que consideramos o viés pedagógico do livro didático, é necessário entender que o mesmo deve possuir uma diversidade, assim como o professor deve diversificar as suas metodologias de ensino; desse modo compreende-se a importância da linha seguida por Cardoso na construção de seu livro didático “Tudo é História”, utilizando de várias ferramentas na explicação da

História, em face a obra de Cotrim e Rodrigues. A autora Bittencourt pondera sobre a importância desta tática na elaboração do livro didático, e também da funcionalidade na utilização de imagens:

“Ver as cenas históricas” era o objetivo fundamental que justificava, ou ainda justifica, a inclusão de imagens nos livros didáticos em maior número possível, significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico. Para Lavissee, as gravuras dos livros serviam ainda para facilitar a memorização dos conteúdos, sendo que o autor tinha cuidado especiais em apresentar, no corpo da página, o texto escrito mesclado a cenas que reforçavam as explicações escritas do autor. Nesse sentido, as vinhetas ou legendas explicativas, colocadas abaixo de cada ilustração, indicavam o que o aluno deveria observar e reforçava a idéia contida no texto. (BITTENCOURT, 2004, p.75)

Seguindo entre as convergências e prioritariamente divergências encontradas na comparação entre as obras didáticas, é válido destacar a indicação constante de Cardoso para que os alunos busquem outros referenciais do tema, a partir de filmes e livros. Já Cotrim e Rodrigues utilizam-se de uma perspectiva focada em situar a contemporaneidade ao finalizar seu capítulo, percorrendo de maneira discreta as lutas pela democracia e sua consequência na só recentemente celebrada anistia.

Como destacado anteriormente Cotrim e Rodrigues partem de uma história mais generalizada, homogeneizada e de certa forma comercializada. Esta situação acarreta em sua escrita uma imparcialidade que resulta na ausência da palavra “golpe” para descrever os acontecimentos de 1964. Seguindo um caminho totalmente diferente, Cardoso é ácido e crítico em sua escrita, se refere constantemente aos militares como golpistas, cita a palavra “golpe” e “golpe de Estado” diversas vezes e utiliza termos como “um ato (in)constitucional”, “A vitória da linha dura” e “o feitiço contra o feiticeiro” (explicando a expulsão dos deputados do congresso, inclusive apoiadores do golpe e opositores de Jango).

A partir da análise comparativa dos livros didáticos produzidos para o 9º ano do ensino fundamental, partindo de uma visão geral e recortes por conteúdos marcantes na História do Brasil, percebe-se que ambas as obras possuem seus pontos fortes e fracos, e esses materiais didáticos não podem ser classificados como inteiramente bons ou ruins, cabe ao mediador do livro no processo ensino/aprendizagem, no caso o professor, guiar a utilização deste instrumento, afinal, um livro tido como “ruim” pode ensinar ao ser problematizado, e um livro

classificado como “bom” pode ser ineficaz se não trabalhado em sua essência. A autora Circe Bittencourt pontua:

As críticas em relação aos livros didáticos apontam para muitas de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas e erros conceituais ou informativos. No entanto, o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir *um livro didático ideal*, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado.

Para que o livro didático possa desempenhar um papel mais efetivo no processo educativo, como um dos instrumentos de trabalho de professores e alunos, torna-se necessário entendê-lo em todas as suas dimensões e complexidade. (BITTENCOURT, 2005, p.300)

Muitos pontos a respeito das obras foram destacados. Apesar de ter sido possível a compreensão do como se constrói a visão do discente (alunos do 9º ano) sobre este material didático, as verdadeiras consonâncias nas características pedagógicas ainda devem ser alavancadas.

O “MANUAL DO PROFESSOR”: O CARÁTER PEDAGÓGICO DE AMBAS AS OBRAS

Caminhando para o desfecho desta análise, deverá ser trazido à tona o caráter pedagógico de ambas as obras, ou seja, a maneira em que são apresentadas as propostas que visam auxiliar o docente em sala de aula, com seus planejamentos, e também com a parte teórico/metodológica. A autora Bittencourt (2005) faz uma interessante fala a respeito disso, salientando que o livro didático possui uma grande aceitação porque não só apresenta conteúdos de forma sistematizada, mas traz métodos para o professor conseguir mediar a relação ensino/aprendizagem (p. 315).

Seguindo essa linha de raciocínio, iremos começar com a obra de Cotrim e Rodrigues, buscando entender de que maneira está estruturada sua metodologia. Na referida obra, a subdivisão metodológica do livro recebeu o nome de “manual do professor”, contendo mais de 95 páginas de instruções e sugestões para o professor, de maneiras de se trabalhar com cada temática. Nas páginas introdutórias, podemos observar um texto detalhado sobre o ofício do historiador, e o diálogo entre passado-presente, nomes como o de Bloch e Hobsbawm são citados. É possível identificar o

incentivo ao uso, por parte do professor, de fontes não oficiais, como os escritos literários e até mesmo fontes orais, como podemos observar:

A literatura, como qualquer outra fonte histórica, é testemunho e documento de sua época. A leitura de obras de ficção escritas em tempos diversos pode ser transformada em importante instrumento histórico. (COTRIM e RODRIGUES, 2012, p.15)

O trabalho com fontes orais pode levar a bons resultados, envolvendo os alunos em atividades diferentes daquelas normalmente apresentadas em sala de aula. (COTRIM e RODRIGUES, 2012, p.17)

Outro aspecto a ser pontuado são as várias leituras complementares que são indicadas ao professor para aprofundamento em cada temática.

Antes de adentrar na metodologia que é proposta especificamente ao tema analisado neste artigo, é válido salientar que a obra de Cotrim e Rodrigues, apesar de trazerem textos científicos em seu manual, abordam os mesmos (e todo o planejamento, na verdade) de maneira muito simples (sem ser simplista). Seguindo a leitura de idealidade de Rüsen, isso é um aspecto positivo a ser destacado, pois para o mesmo o “formato do livro e a estruturação de seus materiais devem estar configurados de tal maneira que inclusive os alunos possam ser capazes de reconhecer suas intenções didáticas” (2011, p.116).

Analisando agora a obra de Cardoso, podemos notar algumas aproximações, como por exemplo o próprio nome da divisão destinada à metodologia também chamada de “manual do professor”. O manual possui pouco mais de 85 páginas, e segue exatamente a mesma forma de sugestões que a obra anterior (bibliografia para aprofundamento, modos de como trabalhar as temáticas específicas, etc.), diferenciando que a obra preocupa-se, a partir da página 13 do manual do professor, em ensinar e dar vários exemplos de diferentes maneiras de elaborar um planejamento didático (aspecto que não foi encontrado no livro de Cotrim/Rodrigues), seja de forma “crescente”, “decrecente” ou até mesmo de forma “temática”. Todavia, o aluno não conseguiria reconhecer tão facilmente as intenções didáticas da obra, pois esta divisão faz jus ao seu nome, “manual do professor”, e a maioria do conteúdo desta parte é exclusivamente destinada ao professor (que foge da visão de Rüsen), contendo texto grandes de autores como Napolitano e Hobsbawn, com uma escrita truncada e de difícil acesso para o discente, porém não deixam de ser boas reflexões para o professor. Outro aspecto que vale ser

ressaltado é a frase introdutória do manual do professor da obra de Cardoso, que deixa um pouco mais claro o incentivo para que o professor trate o aluno como protagonista e busque o despertar de sua consciência histórica, que vai ao encontro, basicamente, com a cosmovisão a respeito da educação de todos os autores aqui referenciados até o presente momento:

Espera-se com esta coleção que esse poder auxilie os alunos a se transformarem em cidadãos. Desenvolvendo uma consciência histórica, compreendendo melhor a sociedade em que vivem, os futuros cidadãos poderão escolher com mais clareza como desejam participar da sociedade. (CARDOSO, 2006, p.3)

Para finalizar este tópico, destaca-se de que forma é proposto o trabalho nas duas obras a respeito da “Era Vargas” e da “Ditadura civil militar”. A obra de Odilon Cardoso propõe uma análise a fontes e jornais a respeito da “revolta de 1932”, e sugere que o professor incentive seus alunos a pesquisarem o tema na internet, de maneira autônoma. Essa metodologia é adotada para as duas temáticas. Já na obra de Cotrim e Rodrigues existe um forte incentivo (também nas duas temáticas) à análise de textos contidos no próprio livro, e uma breve comparação com a atualidade através de pesquisas “online”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste último tópico, trataremos de fazer uma breve reflexão a respeito da possibilidade de um livro “didático ideal”. Deixamos previamente o apontamento de que escolher a melhor obra didática, entre as duas obras já analisadas, é uma tarefa difícil e ao mesmo tempo simples. É difícil pela impossibilidade de existir um “livro didático ideal”, mas é simples pela possibilidade de torna-lo ideal por meio de um bom trabalho docente.

De fato, como pode se observar nas obras ao longo desta análise, os dois livros didáticos possuem pontos positivos e negativos, todavia, seria de uma excedente presunção escolhermos a pior e a melhor obra. É evidente que os livros se assemelham em alguns aspectos e diferenciam-se em outros; é inegável que é um instrumento cultural “complexo”. Na obra de Cardoso conseguimos enxergar com mais clareza a subjetividade do autor que a escreveu; na de Cotrim e Rodrigues é prezada a objetividade (não que ali não exista subjetividade, todavia é implícita). Contudo, não é possível apontar qual é a melhor obra, mas é possível ser apontada

qual a melhor maneira de se trabalhar com ambas. Encontramos em Rüsen, a maneira sintética e, porém, perfeita de se utilizar os mesmos, e isto vale para ambas as obras:

Didaticamente falando, seria mais razoável problematizar juízos históricos com suas referências de valor e usar de modo argumentativo as experiências e interpretações, para que as alunas e os alunos possam aprender a emití-los alegando suas razões. (RÜSEN, 2011, p. 126)

Simplificando, não é de valia reprimir os juízos históricos, nem muito menos optar pela obra mais neutra, se bem trabalhadas pelo professor, a consciência histórica dos alunos pode ser despertada, e os alunos conseguirão analisar de forma crítica e por si mesmos os juízos e contradições contidos nas obras.

No fim, não se trata da melhor ou pior obra, se trata do melhor e do pior professor. Um péssimo livro didático na mão de um excelente professor será instrumento de “libertação” e aprendizado; um “ótimo” livro didático nas mãos de um péssimo professor não será de muita valia, como salienta Pinsky, Pinsky e Karnal (2004):

Um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre seus alunos. Mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo. (2004, p. 22)

Não importa quão inovador o livro se apresente, o professor sempre será o fator decisivo na transformação do conceito de “bom/ruim” no tocante aos livros didáticos. Leandro Karnal salienta de forma brilhante que:

Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de História que deve ser repensada (2009, p. 9)

Quando nos referimos à responsabilidade do professor em definir qual material usar (seja Cotrim/Rodrigues ou Cardoso), não queremos dizer que o professor deve ser absoluto em sala de aula e vestir uma “máscara de sabedoria”, que esconde as próprias limitações, como afirma Adler e Oliveira (1954, p. 20), afinal de contas, como salienta Freire (1996, p. 12) “Não há docência sem discência”, o aluno deve ser sempre protagonista, mas a reflexão final que se fixa é a seguinte: o livro didático é submisso ao professor, por isso, não se pode escolher o melhor, pois

o professor, se tiver uma boa formação e conteúdo, conseguirá utilizar de forma satisfatória qualquer material que estiver em suas mãos.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

ADLER, Mortimer J.; DE OLIVEIRA, Inês Fortes. *A arte de ler: como adquirir uma educação liberal*. 1954.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In. BITTENCOURT, C. M. F. *O Saber Histórico na sala de aula*. Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Materiais didáticos: concepções e usos. In. BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. SP, Cortez; 2005.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Materiais didáticos e ensino na escola básica: impactos no currículo e na produção editorial brasileira. *Remate De Males*. vol. 34, no 2, p. 389, 2014.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o esta da arte. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set./dez. 2004.

DULLES, John W.F. *Anarquistas e comunistas no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FREIRE, Paulo. Não há docência sem discência. In: RÖHRIG, Christine. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: 16ª Ed. Paz e Terra, 1996.

KARNAL, L. Introdução. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi; KARNAL Leandro (org.). *História na sala de aula. Conceitos, práticas e proposta*. São Paulo: Contexto, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*. v.23, n.3 (69), p. 56-66, set./dez. 2012.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi; KARNAL Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. UFPR, 2011, p.109-129.

Fontes

CARDOSO, Oldimar. *Tudo é História: História Contemporânea História do Brasil (séculos XX-XXI)*. Editora Ática. São Paulo;2006.

COTRIM, Gilberto e RODRIGUES, Jaime. *Saber e Fazer História*. 7ª edição. Editora Saraiva. São Paulo, 2012.

FNDE, Portal. Ministério da Educação. Disponível: em http://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/_13185-51-anos-de-trabalho-para-desenvolver-a-educa%C3%A7%C3%A3o-p%C3%ABlica-do-brasil. Acesso em: 2 de dezembro de 2019.

Recebido em: 18/08/2019

Aprovado em: 25/11/2019

SAMPAIO, Thiago Henrique; SANTOS, Patrícia Teixeira; SILVA, Lúcia Helena Oliveira (Org.). *Olhar sobre a história das Áfricas: religião, educação e sociedade*. Curitiba: Editora Prismas, 2019. 323 p.

PAES, Leonardo de Oliveira⁵⁷

A obra *Olhar sobre a História das Áfricas: religião, educação e sociedade* aqui resenhada é resultado de reflexões desenvolvidas pelo grupo internacional de pesquisa *Fontes e Pesquisas sobre as missões Cristãs na África, arquivos e acervos*, cuja coordenação no Brasil se dá pelas Professoras Patrícia Teixeira Santos (UNIFESP) e Lucia Helena Oliveira Silva (UNESP) e na parte internacional, pela Professora Elvira Cunha Azevedo Mea (CITCEM Universidade do Porto).

A coletânea foi publicada em 2019 pela Editora Prismas e organizada por Thiago Henrique Sampaio (UNESP), Patrícia Teixeira Santos (UNIFESP) e Lucia Helena Oliveira Silva (UNESP), agregando 17 artigos agrupados em duas partes: a primeira intitulada *Missões e missionários no continente africano*, a qual trata da história das missões dentro do continente africano e a segunda *Patrimônio, Acervos e Religiosidade: práticas e representações das missões*, que aborda as possibilidades de pesquisas com acervos, documentos, patrimônios e instituições missionárias.

O objetivo da coletânea é suscitar contribuições para o desenvolvimento de novas pesquisas na área de Estudos Africanos tendo como base os arquivos missionários, além de trazer novas possibilidades de reflexão através dos usos da história oral, das imagens e fotografias. Os artigos têm como finalidade ampliar os horizontes de pesquisa e buscam a compreensão das diversas agências dos africanos e suas respectivas interações com os processos coloniais. Ademais, apontam as negociações e resistências que podem direcionar para um olhar mais dinâmico do processo conjuntural da inserção da África na ordem colonial no século XX.

Devido a esses fins, a contribuição dos escritos agrega informações e debates para o público acadêmico, já que aborda discussões que podem produzir novas narrativas. Os debates auxiliam na historiografia referente ao tema em questão, pois fortalecem as possibilidades na área histórica, além de alargar a história religiosa para vastas áreas de pesquisa e inúmeros tipos de acervos pelos quais se pode compreender o impacto das missões em África.

⁵⁷ Mestrando em História – Programa de Pós-graduação em História - Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Assis. Assis, SP - Brasil. Bolsista FAPESP. E-mail: leopaes1@hotmail.com <<https://orcid.org/0000-0002-8744-7782>>

Os ensaios apresentam discussões a respeito das missões cristãs em África e o seu papel na história do continente, especialmente nos últimos dois séculos. As missões fazem parte estruturante das religiões e carregam consigo os papéis universalistas de cada cultura, ideologia e cotidiano. Ao adentarem em territórios africanos, elaboram áreas de contato entre os missionários e os povos que ali residem, o que acarretou transformações culturais, sociais e políticas de diferentes formas, traduzindo cenários de conflitos que constituem aspectos elementares da formação histórica das áfricas e dos africanos. A complexidade e diversidade do campo religioso e missionário exige numerosos estudos e pesquisas que, com seus respectivos métodos e acervos particulares, buscam entender os aspectos de construção e representação de África, além de preencher as lacunas existentes a esse respeito.

A partir desta noção, a presente coletânea traz textos que analisam pontos diversos da história das missões, assim como dos percursos dos missionários. Além disso, abarca os discursos que foram elaborados com base nas missões através de seus próprios agentes e as ideias e imagens que influenciaram na construção das representações da África. São ensaios que unidos traçam um sentido conjuntural de incorporar e compreender a complexidade das relações que constituem o campo religioso em territórios africanos e seus respectivos habitantes. Os artigos também tratam das complexas relações de hierarquias e de controle dos indivíduos e corpos, que afetam profundamente a reordenação dos estados africanos após o fim do controle colonial.

Partindo para as análises dos ensaios, as temáticas do contato e mediação foram bastante abordadas pelo fato de formarem um aglomerado de comunicações e relações sociais que geraram transformações e modificações nos dois mundos em interação. Para explorar tais questões, Raquel G. A. Gomes expõe uma problematização a respeito destas investigações. Para ela, a perspectiva de que o empreendimento da missão e de seus agentes devem ser apreendidos por uma leitura verticalizante, ou seja, de dominação e subjugação é errônea, pois abordar a história das missões e da África dessa forma conduz a deixar de lado toda a apreensão de mundo feita pelo colonizado a partir de sua experiência com o colonizador. A experiência missionária pode ser compreendida de uma maneira muito mais ampla se ressaltar a troca, mediação e negociação. Para Gomes, a experiência da mediação envolve o reconhecimento de conflitos, além de abarcar compreensões que ressignificam as interpretações em disputa.

As zonas de contato são constituídas de conjunturas formadas por diversos elementos de transformações, alterações, mediações e conflitos que ajudam a pensar nas distintas experiências de interculturalidade que podem ocorrer dentro de um campo missionário em

África. A esse respeito, as autoras Harley Abrantes Moreira, Fernanda Barbosa Lopes, Fátima Machado Chaves e Lucia Helena Oliveira Silva tratam especificamente destes processos em seus escritos, pois expõem que os movimentos que tentaram converter o outro, também trouxeram para dentro de si os aspectos culturais de determinado local, além de mostrarem a mediação entre as duas culturas e seus respectivos papéis na construção dos países africanos.

A experiência missionária em uma zona de contato africana pode provocar não apenas o surgimento de uma nova cultura religiosa em África, mas também alterar o cenário da cultura do próprio missionário: a partir do momento que os agentes religiosos são influenciados pelo contato com o outro, ocorre um processo mútuo de africanização da Igreja e, conseqüentemente, deles próprios. Aliado a isso, nota-se ressignificações da atividade missionária, que parte a favor do próprio povo da localidade em que estão situados em vez de servir a sua submissão destes, pois adquiriram traços da cultura de onde estão inseridos.

Ainda nesse sentido, um dos elementos fundamentais que se nota quando tratado da missão são as ações de transformações locais, que acabam por influenciar na construção da cultura local e nas relações sociais, acarretando processos mútuos de alteração política ou social de ambas as partes. Os cristãos foram importantes agentes culturais do imperialismo e modificaram continuamente o cotidiano dos diferentes grupos étnicos. No entanto, o que se destaca são as dinâmicas derivadas desses contatos e mediações que culminaram no processo de independências de alguns países africanos. A ação de mudança de fé e adoção de um outro modo de vida aos africanos não contribuiu totalmente para o apagamento da cultura destes. A inserção do autóctone nesta cultura gerou novas interpretações do cristianismo sem apagar por completo sua essência local africana, e essas serviram de base e foram usadas no processo de luta para a descolonização. Assim, rompe-se a tradicional leitura que reserva ao missionário o papel de destruidor de culturas, restando as populações locais a posição de vítimas da história.

As zonas de contato também alteram o próprio conceito da cristologia. Quando observadas as diferentes sociedades africanas no século XX, nota-se os processos de apropriações e transformações envolvendo o cristianismo em África assim como a relação dos missionários cristãos estrangeiros com o surgimento do clero, dos religiosos, dos pastores, profetas e profetisas cristãos africanos. No processo de interiorização e do relacionamento com as estruturas sociais e das cosmogonias africanas, os conceitos de cristologia ocidental se africanizaram e se tornaram pontos fundamentais de fortalecimento dos diversos Cristianismos africanos que passaram a surgir e que, como dito, foram usados em processos de independência. As disputas e reinterpretções, embora tensas, ajudaram a consolidar

formas próprias de ser cristão africano, como defendem Patrícia Teixeira Santos e Júlio Macuva Estendar.

As alterações nas dinâmicas sócio-políticas foram frutos das relações de envolvimento entre os dois mundos. No entanto, em um aspecto mais conjuntural, os temas das missões foram explorados através de fontes coloniais, como relatórios de governadores e boletins oficiais do governo português, com o objetivo de captar a dinâmica missionária dentro do espectro colonialista e como afetaram a conjuntura imaginária e política da qual envolve o território africano e seus respectivos habitantes. Além disso, a ação colonialista gerou representações de África e dos africanos que puderam ser capitadas através de análises envolvendo documentos produzidos pelas nações colonizadoras entre os séculos XIX e XX, sendo possível a compreensão de como eram tais imaginários. A exploração deste panorama político-religioso, com foco nos antecedentes históricos da independência e no comportamento das igrejas neste período, além das abordagens em territórios europeus, foi realizada por Emiliano Jamba António João, Elvira Azevedo Meal, Thiago Henrique Sampaio, Leandro Antonio Guirro, Lucas Schuab Vieira e Wellington Durães Dias.

O estudo das fontes governamentais permitiu a abordagem do aspecto colonial e sua perspectiva em relação a como as missões eram vistas e entendidas pelos governadores coloniais portugueses. Estas eram consideradas como condutoras da civilização aos africanos e na inserção desses no processo civilizacional através da preparação dos africanos para o sistema de trabalho capitalista. A ideia existente na época de que os africanos eram inferiores em relação aos europeus e a África desprovida de civilidade foi construída por diversos fatores e influenciada por muitos outros, como, por exemplo, a Exposição Colonial Internacional de 1931 em Paris, onde havia exposições etnográficas popularmente conhecidas como zoológicos humanos, executadas regularmente desde 1877. Situações como essas acarretaram a construção de imagens das nações europeias como berços da civilização e dotadas de uma missão civilizadora, responsáveis em inserir os africanos em seus moldes.

O processo de missionação alargou-se em diversos setores, envolvendo instituições, governos, sociedades e políticas. A obra dedicou um espaço para tratar da Igreja Católica em específico e sua relação com os territórios africanos, envolvendo seus discursos, representações e interferências nesses locais e suas repercussões no ocidente. Havia discursos construídos pela Igreja em torno dos religiosos, tanto europeus como africanos. Em relação aos últimos, as falas da instituição religiosa estimularam um comportamento subalterno em seus devotos, mas, por outro, demonstrou o que se espera da formação religiosos negros em territórios africanos, como se quisesse expor a finalidade de regenerar a África pela África,

utilizando-se de seus habitantes. Ainda nesse sentido, o acompanhamento dos editoriais internacionais do *L'Osservatore Romano*, periódico oficial da Santa Sé, possibilitou observar cronologicamente os discursos da Igreja Católica quanto ao tema da paz e notar a atenção que foi dada a África nesse quesito. Tais estudos foram elaborados por Andréia Kelly Marques e Juliana de Paula Bigatão.

Questões teóricas e discussões a respeito da metodologia histórica envolvendo arquivos foram abordados na coletânea com os artigos de Odair da Cruz Paiva e Delcídes Marques. A abordagem teórica buscou exibir os aspectos culturais que rondam o processo evangelizador, tais como a antropologia, etnografia e moral. A análise da inserção do missionário em um quadro de discussão entre a missão e a antropologia, evidenciou sua relação entre o divino e a ciência. A cultura foi tomada pelos missionários como um conceito, e a etnografia como um instrumento evangelizador. Utilizava-se da etnografia e antropologia como métodos de se entender os povos.

A abordagem da coletânea abarcou os múltiplos aspectos que compreendem o processo de missionação em África, tratando de sua relação com a questão internacional envolvendo o colonialismo, a dinâmica deste em paralelo com a instrumentalização das missões e suas finalidades em territórios africanos e evidenciou as alterações sócio-políticas e culturais ocorridas com sua inserção no continente. A seriedade da coletânea se encontrou em paralelo a importância de suas respectivas temáticas ao promover a relevância das problematizações documentais e científicas das fontes produzidas pelas instituições missionárias cristãs que atuaram em África, já que estas são fundamentalmente responsáveis pela gestão e administração da vida pública dos estados coloniais. As análises destes documentos permitem notar, por um lado, as diferentes produções das múltiplas agências missionárias e, por outro, os variados protagonismos dos povos africanos que estavam sob administração colonial. Esses aspectos podem contribuir para as reflexões acerca da história da África colonial e do período pós-colonial.

Considerando, no entanto, que a obra foi dedicada a história das missões em África, alguns artigos não tiveram este objeto de estudo como base de orientação de suas discussões, delegando a maior parte do conteúdo de seus escritos a análises paralelas, o que colocou a problematização da temática principal em segundo plano. São aspectos notados, mas que no geral não afetaram o propósito da coletânea, já que esta conseguiu captar e agregar as inúmeras relações envolvendo os processos da missionação nas áreas sociais, políticas, econômicas e culturais em âmbitos locais, regionais e internacionais.

Recebido em: 18/09/2019

Aprovado em: 19/11/2019