

# Ensino de História

– Desafios Contemporâneos –

Véra Lucia Maciel Barroso  
Nilton Mullet Pereira  
Maria Aparecida Bergamaschi  
Sirlei Teresinha Gedoz  
Enrique Serra Padrós

ORGANIZADORES

# Ensino de História

– Desafios Contemporâneos –



Véra Lucia Maciel Barroso  
Nilton Mullet Pereira  
Maria Aparecida Bergamaschi  
Sirlei Teresinha Gedoz  
Enrique Serra Padrós  
ORGANIZADORES

# Ensino de História

– Desafios Contemporâneos –

**EST**  
EDIÇÕES

**Exclamação** 

  
**anpuhrs**

Porto Alegre  
2010

© dos autores - 1ª edição: 2010

Direitos reservados desta edição: GT Ensino de História e Educação - ANPUH/RS

### **Revisão**

Os organizadores

### **Revisão linguística**

Maria Lucia Mesquita Prestes

### **Correção da digitação:**

Edna Ribeiro de Ávila

### **Produção gráfica**

Exclamação - (51) 3339.0712

www.exclamacao.com

### **Impressão**

Evangraf - (51) 3336.2466

www.evangraf.com.br

E598 Ensino de história: desafios contemporâneos / org.  
Véra Lucia Maciel Barroso... [et al.]. – Porto Alegre:  
EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.  
296 p  
ISBN 978-85-62141-14-0

1. História 2. Ensino 3. Educação 4. Formação de  
professores. I. Barroso, Véra Lucia Maciel II. Pereira, Nilton  
Mullet III. Bergamaschi, Maria Aparecida IV. Gedoz, Sirlei V.  
Padrós, Enrique Serra. Associação Nacional de História  
– ANPUH/RS

CDU-930.1:37

Bibliotecária: Sandra Gueths Feldmann - CRB 10/789

### **Edições EST**

Rua Veríssimo Rosa, 311 - CEP 90610-280 - Porto Alegre - RS

Fone/Fax: (51) 3336.1166 - Email: vendas@esteditora.com.br

# Sumário

PREFÁCIO	
<i>Ernesta Zamboni</i> .....	7
APRESENTAÇÃO	
<i>Enrique Serra Padrós, Maria Aparecida Bergamaschi, Nilton Mullet Pereira, Sirlei Teresinha Gedoz e Véra Lucia Maciel Barroso</i> .....	9
<b>PARTE I – ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL</b>	
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA: REGISTROS, VIVÊNCIAS E PROPOSIÇÕES	
<i>Véra Lucia Maciel Barroso</i> .....	15
PATRIMÔNIO, IDENTIDADE E CIDADANIA: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	
<i>Maria Beatriz Pinheiro Machado e Katani Maria Nascimento Monteiro</i> .....	25
<b>PARTE II – POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ENSINO DE HISTÓRIA</b>	
A FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE HISTÓRIA: REFLEXÕES A PARTIR DA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Berenice Corsetti e Silvia Regina Canan</i> .....	41
APROXIMAÇÕES ENTRE HISTÓRIA AMBIENTAL, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
<i>Marcos Gerhardt e Eunice Sueli Nodari</i> .....	57
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CURSO DE ATUALIZAÇÃO EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DA UNISC	
<i>Nadir Emma Helfer</i> .....	73
JUVENTUDE, LEITURAS <i>INFAMES</i> E EDUCAÇÃO	
<i>Eliana Ventorini</i> .....	87
ESCOLHAS E USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES	
<i>Flávia Eloisa Caimi</i> .....	101

### **PARTE III – QUESTÕES ÉTNICAS E ENSINO DE HISTÓRIA**

O RETORNO DAS ETNIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DO <i>MELTING POT</i> AO MULTICULTURALISMO NA IMPRENSA DE IJUÍ <i>Paulo Afonso Zarth</i> .....	117
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

O NATIVO E A NAÇÃO: A FORMAÇÃO DA NACIONALIDADE BRASILEIRA E A FIGURA DO ÍNDIO INTEGRADO <i>Vanderlise Machado Barão e Gerson Wasen Fraga</i> .....	135
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

POVOS INDÍGENAS E ENSINO DE HISTÓRIA: A LEI Nº 11.645/2008 COMO CAMINHO PARA A INTERCULTURALIDADE <i>Maria Aparecida Bergamaschi</i> .....	151
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

### **PARTE IV – CURRÍCULOS E ENSINO DE HISTÓRIA**

ABORDAGEM TEMÁTICA NO ENSINO DA HISTÓRIA <i>Nilton Mullet Pereira e Cleusa Maria Gomes Graebin</i> .....	169
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

A DITADURA CIVIL-MILITAR EM SALA DE AULA: DESAFIOS E COMPROMISSOS COM O RESGATE DA HISTÓRIA RECENTE E DA MEMÓRIA <i>Alessandra Gasparotto e Enrique Serra Padrós</i> .....	183
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ENSINO DE HISTÓRIA: A RELAÇÃO PEDAGÓGICA PRESENTE EM NOSSAS PRÁTICAS <i>Carla Beatriz Meinerz</i> .....	203
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

SABERES DA DOCÊNCIA, SABERES DA DISCIPLINA E MUITOS IMPREVISTOS: ATRAVESSAMENTOS NO TERRITÓRIO DO ENSINO DE HISTÓRIA <i>Fernando Seffner</i> .....	213
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

HISTÓRIA COMPARADA EM AULA DE HISTÓRIA: QUAL, POR QUE E COMO TRABALHAR? <i>Susana Schwartz Zaslavsky</i> .....	231
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

### **PARTE V – ENSINO DE HISTÓRIA: ESTRATÉGIAS CONTEMPORÂNEAS**

IMAGEM E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO <i>José Alberto Baldissera</i> .....	247
---------------------------------------------------------------------------------------	-----

QUINZE CANÇÕES PARA COMPREENDER A DITADURA MILITAR BRASILEIRA: A MÚSICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA NOS ENSINOS BÁSICO E SUPERIOR <i>Luís Guilherme Ritta Duque</i> .....	267
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

LEITURA MIDIÁTICA NA SALA DE AULA E NOS CURSOS DE EXTENSÃO: INTERPRETANDO E CONSTRUINDO CONHECIMENTO ATRAVÉS DE IMAGENS EM MOVIMENTO <i>Nilo André Piana de Castro</i> .....	279
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

OS AUTORES .....	293
------------------	-----

# Prefácio

Ao ser convidada para prefaciar este livro, fiquei contente. O meu primeiro passo foi conhecer os autores dos textos. Encontrei muitos amigos, pessoas que conheci nos primeiros anos da minha vida acadêmica, pessoas que estiveram presentes em nossos eventos, nos Seminários de Perspectivas sobre o Ensino de História, nos Encontros de Pesquisadores sobre o Ensino de História e nos eventos regionais e nacionais promovidos e organizados pela Associação Nacional Professores Universitários de História – ANPUH. Nesse movimento, muitas recordações afloraram em minha memória, uma memória sobre o tempo vivido conotado pela nossa cultura de professores e historiadores. Nesse caso, em particular, a memória está nos textos escritos, cada um deles tem uma história, um sentido para o leitor e para o autor. E, pensando na relação dialógica existente entre autor e o leitor, nas sensibilidades, no imaginário, que possam vir à tona por meio da linguagem, é possível “volver inteligibles las herencias acumuladas y las discontinuidades fundadoras que nos han hecho lo que somos”.<sup>1</sup> Assim, são importantes os diálogos entre a educação, a história e a memória para ampliar o sentido das palavras, ressignificar conceitos, valores, estimular a nossa imaginação para outras realidades, outros espaços e outras temporalidades, construir outras percepções do fazer cotidiano para a re/construção de nossas identidades.

Nessa dinâmica, me pergunto: o que é apresentar um livro? Apresentar é mostrar os autores aos leitores, destacando a importância da sua temática escrita. O primeiro desafio que nos coloca é o título do livro, que expressa o seu conteúdo: Ensino de História: desafios contemporâneos. Os desafios contemporâneos estão em várias frentes expressas nos subtemas que compõem o todo: Ensino de História e Educação Patrimonial, Políticas e Ensino de História, Questões Étnicas e Ensino de História, Currículos e Ensino de História, Ensino de História e Estratégias Contemporâneas. Nessa organização temática, identificamos o universo da pesquisa no ensino da História e a sua dimensão multidisciplinar, o que simboliza o esforço coletivo de um grupo de educadores/pesquisadores que se dedicam à produção e à divulgação do conhecimento. O mote de todos os autores é a Educação/História,

---

1 CHARTIER, Roger. *Escuchar a los muertos con los ojos*. Buenos Aires: Katz, 2008. p. 18.

a valorização das pessoas e da sociedade. A Educação, na época contemporânea, está associada às condições sociais, políticas, econômicas e culturais do momento presente. Se, no passado, pensávamos a educação com a transmissão de conhecimentos, de regras e valores, hoje deve ser vista como possibilidades de reflexão, comunicação e redefinição das regras e valores estabelecidos.

Os autores deste livro dialogam com o presente, o questionam e olham para o futuro. Nesse movimento, o desenham e pensam nos desafios do mundo contemporâneo. O primeiro desafio foi oriundo do esforço coletivo em transubstanciar o individual em coletivo, produzindo sentidos que se comunicam, se dialogam, se afastam e se aproximam. Nesse movimento, novas imagens e representações são criadas, representando ideais de coletividade, companheirismo e trocas. Cada texto representa um desenho de palavras que criam sentidos para o autor e o leitor. As palavras são geradas na relação entre as vivências e a teoria, entre a prática e o estudo; são a materialização das ideias com o poder de gerar novas ideias e reflexões. Bem desenhadas, como as que se colocam em cada texto, têm a magia da criação e do desafio, o desafio de trabalhar-se com o Ensino de História no mundo contemporâneo. Tais desafios estão vivos nas diversidades culturais, na construção de um mundo regido por um universo cultural amplo, diversificado, fragmentado e marcado pela presença dos meios de comunicação de massa. Em função dessas peculiaridades, os atuais debates educacionais e históricos se abrem para a interdisciplinaridade – presente tanto nas diretrizes das políticas públicas como nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas orientações dos temas transversais, na conservação do patrimônio e na formação dos sujeitos históricos.

Tais características estão presentes neste livro, tornando-o uma leitura obrigatória para os educadores e a comunidade que se dedicam ao ensino de História.

***Ernesta Zamboni***

*Profª colaborada da FE/Unicamp*

*Profª visitante da U. F. de Uberlândia*

*Presidente da Associação Brasileira do Ensino de História*

# Apresentação

Ensino de História: desafios contemporâneos é a publicação que ora apresentamos, e com ela celebramos os quinze anos de existência e atuação do Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação da Associação Nacional de História, seção Rio Grande do Sul – ANPUH-RS. O título da obra, que reúne produções científicas de quase vinte autores representativos da história do GT, representa também as preocupações que movem o grupo em sua trajetória, quais sejam, refletir acerca dos desafios do ensino de história, desde as grandes pequenas questões que envolvem o cotidiano da escola e da sala de aula, quanto às políticas mais amplas que apontam caminhos para a educação escolar, ambos os movimentos inseridos num contexto sócio-histórico, também desafiador.

Nesses quinze anos do GT Ensino de História e Educação da ANPUH-RS, um aspecto a ser destacado é exatamente sua atuação na promoção e divulgação da produção do conhecimento histórico e educacional. Nesse sentido, evidenciam-se as publicações de ampla circulação já produzidas, que atestam um funcionamento contínuo do Grupo, envolvendo professores-pesquisadores universitários<sup>1</sup> e professores das redes de ensino básico do Rio Grande do Sul no profícuo histórico das Jornadas de Ensino de História e Educação, neste ano caminhando para sua décima-sexta edição. Desde os anos 1990, o GT de Ensino de História e Educação vem realizando sistematicamente uma Jornada anual, com o objetivo de socializar sua produção, bem como buscar novos horizontes para o papel que seus componentes se propõem, qual seja qualificar o ensino da História. A descrição dos temas abordados em cada jornada expressam a história recente do grupo e a dimensão das preocupações que movem e ocupam professores-pesquisadores integrantes do GT.

Em 1986 aconteceu a I Jornada, nas dependências do Instituto de Educação Flores da Cunha em Porto Alegre/RS. A professora Elza Nadai foi a convidada de âmbito nacional. O evento reuniu um grande público, já naquela altura voltado para as questões candentes do ensino. Na ocasião, o foco foi o livro didático. Ainda que

---

<sup>1</sup> Contamos atualmente com a participação contínua e dinâmica de representantes de 14 dos 21 cursos de graduação em História existentes no Rio Grande do Sul.

coroada de êxito a I Jornada, por um largo tempo, a ANPUH-RS, em seguimento, esteve desativada

A II Jornada marcou a retomada da trajetória do evento iniciada na década de 1980, foi realizada em maio de 1996, em Porto Alegre, discutindo questões sobre “Teoria da História e Ensino de História”, relacionadas com os seguintes aspectos: Currículo e Licenciatura em História; Parâmetros Curriculares Nacionais e Ensino de Estudos Sociais. A III Jornada, realizada em São Leopoldo, na Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS, entre os dias 29 e 31 de maio de 1997, teve por tema “Qual História? Qual Ensino? Qual cidadania?”. Um dos resultados materiais desse evento foi a primeira publicação do GT, constando dos textos apresentados em conferências, mesas-redondas e comunicações. A publicação foi realizada pela Editora da UNISINOS, com o copatrocínio da ANPUH e do CNPq.

Com a perspectiva de descentralizar a realização de eventos e com isso envolver educadores de outras regiões do estado, as jornadas de 1998 e 1999 ocorreram nas cidades de Santa Cruz do Sul e Lajeado, respectivamente. Na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, o evento teve como tema central a questão dos Currículos, resultando como publicação um número especial da Revista *Ágora*.<sup>2</sup> Em 1999, o Centro Universitário UNIVATES sediou a V Jornada, que tratou de aportes teórico-metodológicos sobre “Memória e Ensino de História”. Destas duas últimas jornadas resultou a publicação do livro *A memória e o ensino de história*, pela EDUNISC, com o apoio da ANPUH e da FAPERGS, reunindo as falas proferidas em conferências e mesas.

A VI Jornada, realizada no ano de 2000, foi uma copromoção da Faculdade Porto-Alegrense – FAPA e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, tendo como temática central “500 anos: Qual História? Qual ensino?”. A programação do evento abordou as relações entre os aspectos teóricos da discussão historiográfica e educacional com as questões da prática de ensino, inspirando a publicação do livro *Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar*, editado pela editora EST e financiado pela FAPERGS. A jornada seguinte deu continuidade à determinação de envolver instituições e cidades do interior do Rio Grande do Sul e, assim, ocorreu na Universidade de Passo Fundo – UPF, em 2001, enfocando as relações entre o Ensino de História e a construção do conhecimento; as teorias da História e a metodologia do ensino. No ano seguinte a VIII Jornada foi realizada na UNISINOS, tendo como eixo das discussões os “Desafios Teóricos e Metodológicos”, mantendo a tradição da discussão acadêmica e a sua relação com a educação básica, assim como a teoria e a prática.

A IX Jornada foi realizada na Universidade de Ijuí – UNIJUÍ, em 2003, cuja temática central esteve ligada às perspectivas de integração dos países do continente

---

2 Revista de História e Geografia do Departamento de História e Geografia da UNISC, possui periodicidade semestral e intercala um número temático com edições de artigos com temática livre.

Latino-Americano e suas repercussões na educação. Em 2004, a X Jornada foi sediada pela UNIFRA (Centro Universitário Francisco), em Santa Maria, abordando o tema “Brasil tempo Presente: os desafios do ensino de História”, oportunizando a discussão em torno do regime militar e de suas consequências para a educação e o ensino. A partir desses eventos, foi publicada a obra *Ensino de História e Educação*, contemplando textos de conferências e palestras, anunciando assim o tema da XI Jornada de Ensino de História e Educação realizada na UNISINOS, cujo título articulador do evento, “História e Educação: Diálogos em Construção”, propiciou o aprofundamento da reflexão sobre as questões de ensino e da produção historiográfica.

O tema da XII Jornada de Ensino de História e Educação, em 2006, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS voltou-se para “Questões Étnico-Raciais e Exclusão-inclusão Social”, e, na seqüência, a XIII Jornada, em 2007, sediada pela Universidade de Santa Cruz – UNISC tratou de identidade e diversidade, seguindo na busca de respostas às questões de ensino advindas destas questões.

No ano de 2008, o tema de debate, “Movimentos Sociais e ensino de História”, propiciou a análise de diferentes procedimentos que viabilizam a construção do conhecimento histórico na Educação Básica, por meio de abordagens de outras formas de organização social. A XIV Jornada foi realizada na Faculdade Porto-Alegrense – FAPA. Em 2009, ao completar a XV Jornada, o evento foi pela primeira vez sediada pela Universidade de Caxias do Sul – UCS, tendo como tema “Fontes e Ensino de História”.

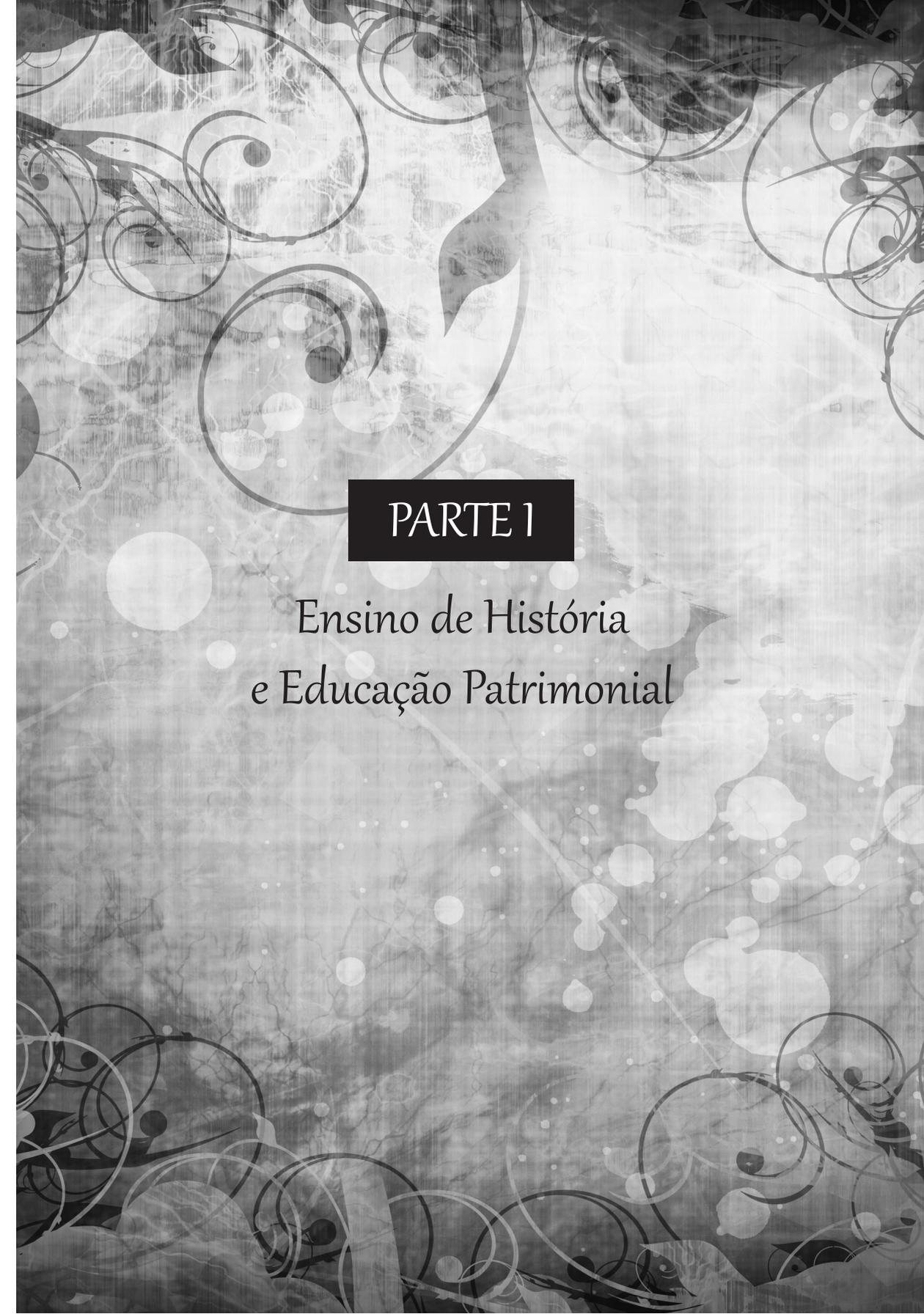
Esse panorama das realizações que, de forma mais contundente, mostram como e por onde se movimenta o GT de Ensino de História e Educação da ANPUH-RS, tem como pano de fundo um trabalho contínuo, de encontros, reuniões, reflexões e debates, que buscam identificar e encaminhar os principais desafios do Ensino da História. Faz sentido mostrar esse percurso na apresentação do livro que celebra os quinze anos do grupo, obra que mostra também como se agregam os pesquisadores-educadores, ligados a instituições de ensino, desenvolvendo pesquisas e, ao mesmo tempo, constituindo um GT por meio de um compartilhar que não apenas soma a presença de cada um, mas potencializa esse fazer com um cuidado acadêmico e científico marcado por afetos.

Por isso, apresentamos um livro que expressa uma multiplicidade de pesquisas e experiências que, na sua diversidade, agrega e encaminha possibilidades de reflexão sobre as questões que emergem do e no ensino de História. Agrupamos os textos em cinco partes: I. Ensino de História e Educação Patrimonial; II. Políticas e Ensino de História; III. Questões étnicas e Ensino de História; IV. Currículos e Ensino de História; V. Ensino de História: Estratégias Contemporâneas. Aproximando pesquisas desenvolvidas em distintas instituições, Vera Lucia Maciel Barroso, Katani Maria Nascimento Monteiro e Maria Beatriz Pinheiro Machado desenvolvem dois artigos que compõem a primeira parte do livro, mostrando faces da Educação

Patrimonial em seu encontro com o ensino de História, nas possibilidades que oferece para a construção de identidades e de cidadania. Na Parte II, Berenice Corsetti, Silvia Regina Canan, Marcos Gerhardt, Eunice Nodari, Nadir Helfer, Eliana Ventorini e Flávia Caimi abordam as políticas de formação docente em História, os usos do livro didático, as relações entre o ensino de História e a História ambiental e a questão da juventude, contemplando aspectos contemporâneos da formação docente, da pesquisa e das políticas públicas de educação. Na Parte III, Paulo Zarth, Vanderlise Barão, Gerson Fraga e Maria Aparecida Bergamaschi traçam um interessante roteiro sobre as questões étnicas e o ensino de História, desde o debate sobre as práticas de produção de representações de etnicidade no ensino de História e a legislação concernente. Na Parte IV, Nilton Mullet Pereira, Cleusa Graebin, Alessandra Gasparoto, Enrique Padrós, Carla Beatriz Mainerz, Fernando Seffner e Susana Schwartz Zaslavsky tratam da organização dos saberes no currículo de História na Educação Básica, discutindo o problema da organização dos conteúdos e colocando em debate o território no qual o professor de História ensina e propõe transformar a realidade. Na Parte V, a imagem, a música e o cinema são tratados como importantes linguagens a serem incorporadas pelo ensino de História na escola. Os autores José Alberto Baldissera, Luís Guilherme Ritta Duque e Nilo André Piana de Castro discutem problemas teóricos e opções metodológicas.

Assim é que o convidamos, caro leitor, a incursionar por estes artigos variados e ricos, como são os Desafios do Ensino de História Contemporânea. Neles, encontramos entremeados os fios mais tênues e necessários nos quais se constroem as tramas do Ensino até se chegar à produção do conhecimento histórico na Educação Básica. Uma boa leitura a todos.

*Enrique Serra Padrós*  
*Maria Aparecida Bergamaschi*  
*Nilton Mullet Pereira*  
*Sirlei Teresinha Gedoz*  
*Véra Lucia Maciel Barroso*

The background is a complex, monochromatic abstract design. It features a dense network of thin, dark, swirling lines that resemble calligraphic flourishes or organic patterns. Interspersed among these lines are numerous circular bokeh-like elements of varying sizes, some appearing as soft, out-of-focus light spots and others as more defined, dark circles. The overall effect is a textured, layered composition that creates a sense of depth and movement. The text is centered and stands out against this intricate backdrop.

PARTE 1

*Ensino de História  
e Educação Patrimonial*





# Educação Patrimonial e ensino de História: Registros, vivências e proposições

*Véra Lucia Maciel Barroso*

## 1 Introdução

No ensejo de 15 anos de trajetória de um Grupo de Trabalho (GT) que se tem voltado ao Ensino de História e à Educação, é rica e ímpar a oportunidade de registrar e demarcar esse tempo, mais que profícuo, de desafios permanentes, para sua incessante luta e cumprimento de seus objetivos, através de uma obra como é este livro.

Através dela, temos a reafirmação do grupo e um impulso animador para prosseguir a trajetória, ainda que múltiplos apelos movam à desarticulação de projetos de futuro, por conta do incessante e desafiador trabalho que envolve a todos que se dedicam a deixar rastros de mudança para um porvir mais digno a todos.

Com esse espírito e essa responsabilidade, a intenção que move a escrita da contribuição que se deseja aqui registrar é a de animar a difusão de um campo de trabalho, o da Educação Patrimonial, que, felizmente, não só por conta de instrumentos legais, mas, sobretudo, pelo entendimento de sua importância, tem ganho amplo espaço em diferentes territórios de educação, tanto formais, como não formais.

Aliar ensino de História e Educação Patrimonial – o que há 15 anos não ocorria na academia, pois parecia não lhe dizer respeito falar da importância de preservar bens materiais ou imateriais do passado – vem, na atualidade, ganhando reconhecimento.

As disciplinas pedagógicas dos cursos de História transitavam pela metodologia do ensino da ciência histórica, numa perspectiva curricular do quadripartismo e de fases tradicionais da história política do Brasil. É disso que a prática de ensino tratava e à qual se limitava. Como dar aulas, sobretudo com uma perspectiva tecnicista, de História Geral, da América e

do Brasil e, para alguns cursos de ensino médio, de História do Rio Grande do Sul, era a pauta acadêmica do pedagógico. Mas tratar de patrimônio, apropriar-se de museus e arquivos como fonte de conhecimento, isso era para poucos e acabava funcionando como válvula de escape para “fazer um passeio”, sair da rotina da sala de aula, sem a devida avaliação da natureza e da importância dos espaços patrimoniais.

Felizmente, agora o tempo é outro, e o patrimônio passou a ganhar foro de importância e significado no campo da Educação.

Por ocasião da XV Jornada de Ensino de História e Educação, ocorrida na cidade de Caxias do Sul, em 2009, na programação foi contemplado um painel sobre a relação Ensino de História e Educação Patrimonial. Em seguimento, apresenta-se a abordagem, então compartilhada, com o sentido de colaborar na disseminação da referida prática, elemento fundante do reconhecimento do passado, como um bem e como direito de cidadania.

## 2 *Objetivos e trajetória*

Toda trajetória está pautada em objetivos, explícitos ou não. Aqui se expõe o rumo que essa escrita vai ter e perseguir:

- a) recuperar traços e fragmentos da trajetória da Educação Patrimonial, no espaço regional;
- b) evocar a capacitação para a Educação Patrimonial nos espaços acadêmicos (antes e depois das Diretrizes Curriculares da História);
- c) informar como a Educação Patrimonial e o estágio supervisionado em espaços de memória comparecem e encaminham-se no currículo de História da FAPA (Faculdade Porto-Alegrense), espaço onde atua a autora;
- d) informar sobre a perspectiva da proposta metodológica da Educação Patrimonial desenvolvida na mesma Instituição;
- e) propor encaminhamentos no tocante à sedimentação das relações do ensino de História com a Educação Patrimonial.

### 2.1 *Traços da trajetória da Educação Patrimonial no espaço regional*

A Metodologia da Educação Patrimonial comparece no Brasil, a partir da década de 1980, mais precisamente em 1983, com a ação precursora do Museu Imperial de Petrópolis. A partir de trabalho realizado na Inglaterra, a então diretora do Museu, a museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta,

articulou a realização do 1º Seminário de Educação Patrimonial no Brasil. A partir daí, em diferentes pontos e lugares, paulatinamente, sobretudo na passagem dos anos 1980 para 1990, uma conjuntura favorável despontou, principalmente em algumas capitais e cidades brasileiras. Destacam-se, no Rio Grande do Sul, a atuação de Maria Angélica Villagrán e de José Itaquí, que desenvolveram um conjunto de ações de animação sociocultural, iniciado em 1989, na antiga Quarta Colônia, situada na região central do estado. Foram contemplados os municípios de Silveira Martins, Ivorá, Faxinal do Soturno, Dona Francisca, Nova Palma e Pinhal Grande, como também Agudo e Restinga Seca, através do Projeto Regional de Educação Patrimonial para a formação do Consórcio de Desenvolvimento Sustentável, com financiamentos de organismos internacionais.

Em 1997, Itaquí e Maria Angélica ganharam o Prêmio Rodrigo Mello Franco de Andrade. Registrava-se então o reconhecimento nacional do êxito do Projeto que pioneiramente desenvolveram. Efetivamente alavancaram uma experiência real e concreta de integrar os conteúdos curriculares das escolas municipais, no caso, no Projeto Identidade. Através dele, ensino de História e Educação Patrimonial foram articulados. Ou seja, os objetos comunitários foram estudados em seu contexto sociocultural, nos espaços escolares. Então, a educação escolarizada foi trabalhada com a aprendizagem das manifestações do mundo da cultura e do mundo da natureza em sua existência histórica.<sup>2</sup>

Ainda em 1997, em outro município do estado, Caxias do Sul, foi desencadeada também uma série de ações interligadas com o fim de envolver a comunidade no sentido de sua pertença ao lugar. Juventino Dal Bó e Maria Beatriz Pinheiro Machado, agentes desse processo, destacam que o eixo norteador das ações implementadas foi a disseminação da ideia de preservação, através da Educação Patrimonial. No âmbito da arquivística e da museologia, o Departamento de Memória e Patrimônio Cultural desse município realizou um trabalho pontual, que teve caráter educativo relevante e de larga repercussão. As práticas desenvolvidas, como a “aula no museu” e a “Caixas de Memória”, dentre outras, junto a escolares, deixaram rastro.<sup>3</sup> A partir do percurso vivido e experimentado, Maria Beatriz Pinheiro Machado lançou, em 2004, a sua

2 Para maiores detalhes, examinar: ITAQUI, José. Educação Patrimonial e desenvolvimento sustentável. *Ciências & Letras*, Revista da Faculdade Porto-Alegrense, Porto Alegre, n. 27, p. 229-245, jan./jun. 2000. VILLAGRÁN, Maria Angélica. O projeto de educação patrimonial da Quarta Colônia: uma leitura desde as teorias da educação. *Ibidem*. p. 247-257. Verificar também: ITAQUI, José; VILLAGRÁN, Maria Angélica. *Educação Patrimonial: a experiência da Quarta Colônia*. Santa Maria: Pallotti, 1998.

3 Verificar: DAL BÓ, Juventino; MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. Memória, educação e cidadania. *Ciências & Letras*, Revista da Faculdade Porto-Alegrense, Porto Alegre, n. 27, p. 229-245, jan./jun. 2000.

cartilha. “Educação Patrimonial: orientações para professores do ensino fundamental e médio”, editada pela Livraria Maneco. Tudo “conspirava”, progressivamente, a favor da disseminação da “Educação Patrimonial”.

Também, na capital, destacaram-se, sem demora, o Museu de Porto Alegre e o Arquivo Histórico Municipal Moysés Vellinho. A oficina intitulada “Papel Antigo e Papel Velho” aborda a elaboração do papel artesanal feito a partir de trapos e a consciência da preservação de documentos. A figura de uma broca comedora de papel envolve os oficinandos que a acompanham na vivência do projeto. E a do “Vivo Toque”, em que o memorialista Coruja é o personagem principal, tem como cenário o Mercado Público de Porto Alegre. Ambas foram acompanhadas por centenas de crianças e jovens da cidade no Arquivo.<sup>4</sup>

Entretanto, ainda que essas ações tenham sido desencadeadas na virada da década de 1980 para a de 1990, só no final dos anos 1990 é que a expressão Educação Patrimonial começou a ser internalizada nos espaços de memória.

A partir dessas ações e de outras que se somaram nos anos seguintes, essa metodologia foi sendo propalada, ganhando espaços e conhecimento no meio acadêmico e nos lugares de memória. A sua disseminação ganhou maior força quando o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) publicou, no ano de 1999, o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, de autoria da museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta, em parceria com Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro. Em todos os estados, através da Superintendência Regional do IPHAN, a obra pode ser adquirida, revelando crescente interesse para o conhecimento da metodologia voltada aos bens de memória.

Assim, o novo comparecia no cenário, e o que se observa é que essa prática metodológica foi gradativamente ganhando difusão e reconhecimento, estando notadamente vinculada aos museus, mas não restringindo-se a eles. Emergia um novo tempo, que revelava um verdadeiro “boom” dirigido ao patrimônio cultural.

Impõe-se, diante desse percurso recordado, fazer uma pergunta: em “nosso meio”, aqui no Rio Grande do Sul, onde era e onde vêm sendo feitas a formação e a capacitação de profissionais para lidar com a educação para o patrimônio? E de quem é a responsabilidade de preparar os profissionais para a prática da Educação Patrimonial?

Em seguimento, são trazidos registros de memória de uma trajetória precursora.

---

4 Vivo Toque e outras ações de Educação Patrimonial continuam a ser oferecidas aos escolares e à comunidade no Arquivo Histórico Municipal de Porto Alegre.

## 2.2 Capacitação para a Educação Patrimonial nos espaços acadêmicos (antes e depois das Diretrizes Curriculares da História)

Os cursos de graduação em História, no Rio Grande do Sul, até 1995, não tinham, na sua base curricular, disciplinas voltadas ao patrimônio.

Na Faculdade Porto-Alegrense (FAPA), em 1996, quando foi implantado um novo currículo, ele foi composto com a inserção das disciplinas de Introdução à Museologia e Introdução à Arquivística. Elas foram oferecidas, já em 1997, cada uma com dois créditos.

Foi um verdadeiro desafio essa ação pioneira e precursora, por alguns motivos. Primeiro, o estranhamento diante da proposição. Afinal, parecia, a alguns professores e também a acadêmicos, que se estaria tirando carga-horária das chamadas disciplinas básicas da História, ou das optativas (eletivas), que eles desejavam preservar. A defesa assumida foi a de que o mercado de trabalho dos historiadores estava ampliando-se no âmbito das instituições de patrimônio. E demonstrou-se que graduados em História vinham situando-se em espaços de memória, como arquivos e museus, mas que sua formação não contemplava, ainda que “en passant”, rudimentos básicos acerca da área patrimonial. E legitimá-las do ponto de vista legal, para sua aprovação, igualmente não foi tarefa fácil, visto a novidade e o desconhecimento da legislação a respeito, pela natureza das disciplinas; o que foi tranquilamente resolvido, após estudos da documentação pertinente.

Vencida a primeira etapa de um processo que se ampliaria para o âmbito da especialização, um curso de pós-graduação em Educação e Patrimônio Histórico-Cultural foi oferecido à comunidade regional, já em 1999. Além de duas turmas formadas, a FAPA ousou nesse investimento, editando dois números dirigidos a tal recorte. Em 2000, o número 27 da revista *Ciências & Letras* acolheu autores do exterior, como Hugues de Varine, do Brasil; Maria de Lourdes Parreira Horta, Ulpiano Bezerra de Menezes, Maria Célia Moura Santos, Célia Corsino e Heloísa Bellotto, dentre outros, além de articulistas locais, constituindo-se em publicação de procura nos âmbitos nacional e internacional. Dois anos depois, o número 31 da revista também foi dedicado ao Patrimônio articulado à educação. O elenco de autores, também de reconhecido peso, fez com que, sem demora, a sua edição fosse esgotada. Dentre outros, são articulistas Mário Chagas, Maria Cristina Bruno, Ana Maria de Almeida Camargo, Maria Angélica Villagrán e José Itaqui.

Posteriormente, quando da necessidade de adequar o currículo à nova determinação, sustentada em 400 horas de práticas, para além das 400 horas de Estágio Supervisionado, e das 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais, o colegiado do curso de História da Faculdade Porto-

Alegrense transplantou as disciplinas que eram ministradas nesse recorte para Educação Patrimonial, mas sem perder a correlação da Prática em Arquivos) e Prática da Educação Patrimonial – intitulada Prática IV (em cujo semestre, o norte da discussão e da apropriação continuou sendo o voltado aos museus). Para esta última, a experiência de estágio foi implantada – aliás, como recomendam as Diretrizes Curriculares de História. O documento afirma: “Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissional da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de Arquivologia, de Museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, *necessariamente acompanhadas de estágio.*” (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Então, quando, no âmbito nacional, as Diretrizes Curriculares de História foram lançadas, em 2001, a FAPA já tinha uma prática e um lastro de trabalho desenvolvidos no que tange à formação de professores, focando o patrimônio. A partir de então, todos os cursos de Graduação em História, no Brasil, tiveram que reformular suas bases curriculares, devendo, necessariamente, incluir disciplinas voltadas ao patrimônio histórico. E foi o que aconteceu. Na formação do profissional de História, naturalmente está posto que os acadêmicos devem cursar disciplinas nesse recorte e estagiar em lugares de memória.

Enfim, está claro que o espaço de atuação do historiador se ampliou, e a legislação resguarda essa abertura: para além do ensino e da pesquisa, ao historiador cabe atuar para disseminar a consciência do respeito ao passado, no presente, no tocante à proteção dos bens materiais e imateriais representativos da memória coletiva das comunidades.

### 2.3 A Educação Patrimonial e os estágios nos espaços de memória

Para o campo do patrimônio, o curso de História da FAPA contempla a produção e a realização de uma oficina de Educação Patrimonial no 4º semestre de estudos. Em duplas, os acadêmicos podem optar entre o espaço formal e o não formal. Feito o planejamento supervisionado, a prática é antecedida de uma observação de duas horas do grupo escolhido. Conhecidas as especificidades do perfil dos oficinandos, a oficina, com duração máxima de quatro horas, em dois encontros, está centrada na demarcação de um bem patrimonial em risco. A busca de solução diante da ameaça de sua perda dá o rumo que o coletivo deve perseguir e para o qual deve elaborar uma proposta. Um relatório apresenta os resultados da observação e da oficina vivenciada, indicando os seus limites e/ou suas potencialidades.

Depois, no 6º semestre, mais dois créditos são dedicados aos espaços de memória, agora dirigidos ao fazer técnico nas instituições. O acadêmico ob-

serva um arquivo, um museu e também um espaço de Arqueologia (campo ou laboratório), a partir de roteiro orientado e de carga-horária definidos. Na sequência, ele escolhe um desses campos para vivenciar o estágio. O alvo nesse outro recorte de estágio é a vivência da gestão e do trabalho específico de conservação, organização e divulgação de bens arquivísticos e museológicos, demarcando-se também um tempo para os de caráter arqueológico. O resultado dessas vivências deve estar registrado em relatório.

Portanto, a capacitação do profissional de História na referida Instituição, no âmbito do patrimônio, está assentada em dois focos que se completam: o da educação, pois atua na conscientização, e o do fazer técnico com bens culturais, pois orienta para a competência da preservação.

#### 2.4 *Pressupostos de proposta metodológica da Educação Patrimonial: olhares de uma prática*

Os pressupostos da prática metodológica desenvolvida na FAPA têm raiz na assertiva de que o direito à memória, ao passado, é princípio de cidadania.

Com esse entendimento, busca-se fundamentar a metodologia, norteadada pela ideia de educação como um processo ativo de conhecimento, enquanto apropriação de um bem, para fruição social. Para reconhecimento e valorização do bem do passado a ser preservado, constitutivo da herança cultural, fundamento de identidade, impõe-se tocar os sujeitos “em processo de educação”. Ou seja, o sentido e a direção a serem dados no trabalho é o do reconhecimento de si no espaço e no tempo em que vive, despertando o sentimento de pertença, de que faz parte, é sujeito, é agente da História no presente; em outras palavras é protagonista

No planejamento da proposta metodológica da Educação Patrimonial, os acadêmicos escolhem um bem “ameaçado de perda” para decodificá-lo, como um “problema patrimonial”, conforme já destacado. O roteiro é percorrido com exercícios de análise e de reflexão, tangidos pela sensibilização, do que se geram o sentimento de responsabilidade e a difusão dessa responsabilidade.

O reconhecimento do bem como portador de sentido e significado vai mover a ação educativa, quer no espaço escolar, quer no não formal. Primeiro se faz a observação, sucedida de registros desse ato. A exploração, feita através dos cinco sentidos, suscitará a identificação do problema patrimonial, gerando a busca de encaminhamentos para a solução. Trata-se de um exercício de participação, de busca de saídas em conjunto, de percepção como grupo que age, toma posição. Essa é a dimensão gerada e fortalecida na prática de educação patrimonial através do estágio que os acadêmicos realizam. Com essa vivência, o exercício de sujeitos ativos, que intervêm e se

comprometem, o transformam em agentes de mudança. E é nessa condição que a educação se manifesta, enquanto ação e compromisso, revestido da responsabilidade suscitada.

Os retornos colhidos com estas vivências têm oferecido argumentos para sua defesa, no sentido também de que a metodologia desenvolvida não é neutra. Ela tem direção e faz defesa de que a realidade é movida pela contradição. Portanto, lidar com o patrimônio tangível ou intangível não é tratar do passado com saudosismo, ou fazer digressões telúricas. Os bens patrimoniais estão diretamente vinculados à base social que os gerou. E, sem sombra de dúvida, os lugares de memória não devem ser espaços de silenciamentos ou de exclusão. Para os arquivos e museus, não devem ser recolhidos somente os bens representativos da elite, mas também os dos populares. Não só os registros da memória oficial devem ser contemplados; igualmente se devem incluir as lembranças dos “sem”.

Enfim, alicerçada nesta compreensão, faz-se a defesa da difusão da prática de Educação Patrimonial, assim concebida:

- a) Educação Patrimonial como ferramenta de construção da consciência crítica (exercício de habilidades do conhecimento/apropriação do bem/da fonte do passado, situando-o na dimensão da inclusão/exclusão – Quem usufruiu do bem? Quem foi excluído?);
- b) Educação Patrimonial como busca de entendimento de pertença/de protagonista da História;
- c) Educação Patrimonial como estratégia de compreender o passado, como experiência concreta e real, promovida por sujeitos situados no seu tempo, através da fonte analisada;
- d) Educação Patrimonial como experiência multidisciplinar (entrecruzamento de saberes);
- e) Educação Patrimonial como exercício de leitura do mundo e de suas contradições;
- f) Educação Patrimonial como metodologia de reconhecimento das bases identitárias dos grupos sociais;
- g) Educação Patrimonial como instrumento-chave para abrir a porta do mundo e a comunicação com os outros (perspectiva coletiva do social);
- h) Educação Patrimonial como contraponto frente às tentativas de colonização cultural;
- i) Educação Patrimonial como mecanismo de fortalecimento da memória social/da memória coletiva;
- j) Educação Patrimonial como abordagem da herança do passado, concebida como fonte de desvelamento do mundo e de suas contradições;

- k) Enfim, a Educação Patrimonial é uma proposta metodológica e um tipo de ação social, de “microação”, como diria Habermas (1981), que procura tomar os bens culturais como:
- fonte primária de um trabalho de ativação da memória social;
  - recuperação de conexões e tramas perdidas;
  - provocação à afetividade bloqueada;
  - promoção de apropriação, pelas comunidades, de sua herança cultural;
  - reforço da auto-estima e
  - fomento da capacidade de identificação dos valores culturais, ameaçados de extinção.

Diante desses argumentos, não se pode mais conceber que, na formação ou capacitação de professores, se prescindia da apreensão da Metodologia de Educação Patrimonial. A sua pregação deve ser estendida e aplicada nos sistemas de educação formal e não formal, com crianças e adultos. Afinal, trata-se de uma ferramenta fundante da formação de educadores/professores. Por isso, os currículos dos cursos de História não podem mais perder as conquistas decorrentes das Diretrizes Curriculares de História. Difundir é a bandeira.

### 3 Encaminhando conclusões preliminares e proposições para a disseminação “em nosso meio” da Metodologia da Educação Patrimonial

Enfim, se conclui que o conhecimento do patrimônio permite identificar os agentes sociais beneficiados com o bem cultural. É possível verificar quem participou da sua construção, quem usufruiu no passado desse bem ou dele ficou excluído. Enfim, a questão posta é esta: o que mudou para as pessoas a criação daquele bem?

Considerando bem do passado visto como fonte primária, como fonte documental, se vai decifrar com os alunos a atuação dos sujeitos que viveram em determinado espaço, vinculado àquele patrimônio. Em outras palavras, o bem na perspectiva trabalhada é concebido como fonte de explicação do mundo e de suas circunstâncias, e não como imagem congelada ou como simples monumento do passado.

Finalmente, uma sugestão posta é a de que seja sugerido, como pauta de uma das edições do Fórum de Coordenadores dos Cursos de História promovido pela ANPUH/RS, um debate e uma troca de experiências acerca das disciplinas e dos estágios voltados ao Patrimônio Histórico, com vistas à sua

potencialização na formação dos professores de História. A outra proposta sugerida é a da elaboração de uma pauta conjunta do GT Ensino de História e Educação com o GT Acervos. Todos somando na adesão, a proposta pode vir a ser encaminhada à rede pública estadual para a adoção da prática de Educação Patrimonial, na disciplina de História na Escola Básica – Ensinos Fundamental e Médio –, a exemplo da Educação Ambiental.

Com o crédito posto, aliados se somarão.



## Patrimônio, identidade e cidadania: reflexões sobre Educação Patrimonial

**Maria Beatriz Pinheiro Machado  
Katani Maria Nascimento Monteiro**

Educação e patrimônio: dois conceitos dinâmicos que comportam múltiplas interpretações e, por isso mesmo, de grande complexidade. Cada um destes conceitos possui aportes teóricos e metodológicos que implicam escolhas e projetos de atuação profissional. Vamos falar um pouco sobre eles.

A escola tem por função trabalhar com o conhecimento socialmente produzido, não como transmissão pura e simples, mas na perspectiva da sua reconstrução e ressignificação. Nesta primeira afirmação um impasse: de qual conhecimento estamos falando? Não estamos falando de um conhecimento que sirva à lógica do mercado, utilitarista, formal. Há muito essa visão tem sido questionada. Falamos do conhecimento que propicia a formação de sujeitos autônomos que sabem pensar e intervir de modo consciente na realidade. Estamos falando de conhecimento com qualidade política e que, por isso mesmo, garante a quem tem acesso a ele agir de forma crítica no meio em que vive. Pedro Demo<sup>5</sup> trata desta questão ao lembrar que “a educação necessita de conhecimento para garantir seu poder inovador, desconstrutivo”. Por isso, o conhecimento que nos referimos é aquele capaz de contextualizar informações dispersas e, na sua articulação, desvelar os mecanismos de submissão e as formas de superar os obstáculos que se apresentam na contemporaneidade.

Na instituição escolar o conhecimento corporificado no currículo assume significados sociais decorrentes das relações de poder. Dessa maneira, valores, crenças e saberes são apresentados como verdades, distanciados da realidade concreta dos educandos. Para Paulo Freire, a experiência dos educandos é a fonte primária para a estruturação do currículo.<sup>6</sup> Essa ideia

5 DEMO, Pedro. *Educação & Conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 20.

6 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 70.

desenvolvida pelo autor contribuiu para a ampliação do conceito de cultura, suprimindo a dicotomia entre “cultura erudita” e “cultura popular”, enfatizando a importância de uma educação pautada na *cultura da diversidade*, no respeito ao outro e à diferença. Nesse sentido, o currículo escolar não pode desconsiderar a produção cultural, principalmente porque os projetos político-pedagógicos sempre fazem referência à formação de cidadãos e há uma relação estreita entre os conceitos de patrimônio, identidade e cidadania.

A patrimonialização de um bem é um ato político por excelência. Significa que elegemos algo para representar-nos em detrimento de outras possibilidades. Todos os bens patrimonializados contribuem para a formação de *identidades* de grupos e categorias sociais. Fazem parte da *memória* e, como tal, permitem-nos estabelecer elos de pertencimento com o passado. Dois elementos estão assinalados neste parágrafo que merecem nossa atenção: identidade e memória. Ambos fazem parte da estrutura conceitual que propicia o entendimento da complexidade do termo *patrimônio* no sentido em que estamos trabalhando.

O conceito de identidade cultural envolve a construção de um quadro de referências individuais e coletivas, que permite ao indivíduo sentir-se parte integrante de um grupo. Esse processo é extremamente dinâmico e, portanto, sujeito a mudanças e inovações. Nas discussões sobre o caráter dinâmico da identidade, Hall<sup>7</sup> afirma que “as identidades são nomes que damos às diferentes maneiras como estamos situados pelas narrativas do passado e como nós mesmos nos situamos dentro delas”.

Ao fazer referência à importância de nos situarmos nas narrativas do passado, o autor não está falando em simples evocação de lembranças ou mera rememoração. É algo mais. Quanto mais nos sentimos pertencentes a um grupo, mais temos condições de ter consciência do nosso papel social e da nossa condição de cidadão. Os elos de pertencimento que estabelecemos com o grupo permitem a tomada de consciência crítica e a interpretação autônoma do universo cultural. Quando os grupos são capazes de apropriar-se de seu passado, de reinventá-lo em contextos atuais, estão dando continuidade ao processo criador. Isso é condição necessária para uma atitude cidadã.

Conhecer, respeitar as diferentes manifestações culturais e conviver com elas aproximam indivíduos e grupos, permitem um intercâmbio de experiências e a comunhão de valores universais, constituindo-se em fonte de enriquecimento pessoal e social. Mas como entra a memória nesse processo? É através da memória que o indivíduo reúne os fragmentos do passado,

---

7 HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 25.

mobiliza este passado e atribui a ele um valor, um sentido. A memória é um elemento importante na construção das identidades coletivas, pois permite conectar o passado e o presente.

Nesse processo, lembrança e esquecimento andam lado a lado: porque nos reapropriamos de alguns fragmentos e esquecemos outros? Através da memória atribuímos significado ao passado, selecionamos e interpretamos experiências da coletividade (partidos, sindicatos, instituições religiosas, cidades, nações). A memória do passado pode reforçar alguns valores e ideias. De certa maneira, essa memória do poder mantém a coesão do grupo e das instituições porque produz outros tantos *esquecimentos*.

Ramos<sup>8</sup> aborda a relação entre memória e História ao analisar o objeto museal como fonte de conhecimento. Afirma que “o grande esforço educativo é sair da memória para a História, deslocar-se do jogo das lembranças para as reflexões sobre o modo pelo qual tal jogo vai se constituindo”. Na sua argumentação, o autor vai além, promulga a “potência pedagógica” de “fazer uma certa volta à própria memória”, situando historicamente e problematizando as nossas memórias. A preservação da herança cultural das gerações que nos precederam adquire significado quando é fruto da memória coletiva construída, desconstruída e reconstruída no jogo entre imagem oficial do passado e poder do passado desvelado por sujeitos concretos.

O desafio que se impõe é como organizar e operacionalizar as ações educativas com o patrimônio ultrapassando o aprender e perseguindo o *aprender*. Aqui vai um alerta importante: sensibilizar para o patrimônio, promover uma atitude positiva ante as questões preservacionistas implica construção, e, nesse sentido, não cabem ações de divulgação e apresentação de caráter eventual.

Um planejamento da ação educativa, que contemple esses aspectos e todos os demais relacionados com o aprender, supõe que o aluno supere a visão inicial, fragmentada e dispersa, e tenha condições de estabelecer relações em graus de complexidade crescente. Nesse processo, a seleção de estratégias e a elaboração de situações de aprendizagem pautadas na ação do aluno são elementos importantes para que possamos afirmar que desenvolvemos um trabalho de educação para e com o patrimônio.

Neste momento é importante perguntar: quando essa preocupação com a educação para o patrimônio começou a tomar corpo? Em que medida essas preocupações estiveram presentes nas discussões sobre o patrimônio e o processo de preservação?

---

8 RAMOS, Francisco Regis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó: ARGOS, 2004. p. 83.

A preocupação com a preservação do patrimônio envolveu ao longo do tempo diferentes organismos nacionais e internacionais, bem como associações de profissionais e especialistas no campo do patrimônio ou em áreas afins que, isoladamente ou em conjunto, promoveram discussões de caráter técnico, orientados pela situação de degradação do patrimônio cultural. Inúmeros documentos foram elaborados apresentando conceitos, normas e procedimentos ligados ao campo patrimonial, à sua preservação e conservação. A análise desse conjunto documental permite perceber as mudanças e os avanços na concepção de patrimônio cultural, bem como a trajetória da preservação nos âmbitos nacional e internacional. Sua análise permite também perceber como o processo de conhecimento do patrimônio foi concebido.

Os instrumentos normativos a que nos referimos foram consultados na obra *Cartas Patrimoniais*,<sup>9</sup> organizada por Isabelle Cury. Alguns documentos foram pesquisados nos sites da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO,<sup>10</sup> do Conselho Internacional de Monumentos e Sítios – ICOMOS<sup>11</sup> e do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional- IPHAN.<sup>12</sup> O trabalho reuniu documentos distribuídos nas seguintes tipologias: carta, recomendação, declaração, convenção ou tratado, decisão ou resolução.

As temáticas dos instrumentos normativos versam sobre todos os aspectos que envolvem a preservação do Patrimônio Cultural. Neles encontramos as definições básicas de cultura, bem cultural, identidade cultural e patrimônio e os conceitos a eles relacionados, como entorno, ambiência, sítio histórico, cidade histórica, etc. Temas como autenticidade, comércio ilícito de bens culturais, proteção do patrimônio em caso de conflitos entre nações são também objeto de preocupação desses organismos. Tratam, também, dos procedimentos de preservação, conservação, restauração, inventário e registro. Todo esse suporte teórico contribui para orientar as ações dos indivíduos, associações, órgãos, instituições, estados, constituindo-se em um referencial para os que atuam no campo do patrimônio. No entanto, nosso olhar foi direcionado para as referências sobre educação contidas nos

9 CURY, Isabelle (Org). *Cartas Patrimoniais*. Rio de Janeiro: IPHAN. 2000.

10 <http://whc.unesco.org>. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, órgão da ONU, criado em novembro de 1945, tem por objetivo promover a paz por meio da solidariedade moral e intelectual da humanidade. Atua na identificação, proteção e preservação do patrimônio mundial, cultural e natural.

11 <http://icomos.org> Conselho Internacional de Monumentos e Sítios. Organização fundada em 1965, atuando como conselheira da UNESCO em questões referentes a conservação e proteção de monumentos e sítios.

12 <http://www.iphan.gov.br>. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: criado, em abril de 1936, como Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, é um órgão integrante do Ministério da Cultura.

documentos analisados. Do conjunto de 60 documentos, 29 fazem menção à importância de empreender ações educativas. As orientações podem ser agrupadas em duas tipologias: na primeira, as recomendações sobre atividades de *formação*, envolvendo o público em geral e o público escolar, compreendendo organização de serviços educativos (dentro e fora da escola) e de atividades integradas aos ensinamentos formal e informal e à capacitação de professores. Na segunda, as orientações de *divulgação*, compreendendo organização de exposições, conferências, publicação de livros, elaboração de roteiros de visitas, utilização da imprensa e demais meios de comunicação para *apresentar os resultados já consagrados*. Nota-se um predomínio das orientações de apresentação de resultados, ou seja, uma concepção de educação como produto, baseada na instrução, na transmissão de resultados organizados de forma lógica, tanto nas atividades de formação quanto nas de divulgação.

A concepção de ensino pauta-se na possibilidade de conhecer o mundo através das informações que serão difundidas e previamente selecionadas como as mais significativas, ou seja, a típica educação bancária caracterizada por Paulo Freire. Os vestígios culturais são apresentados como resultado pronto, como modelo a ser imitado, garantindo a continuidade dos saberes sem possibilidade de questionamentos.

Identifica-se, nessas orientações, uma epistemologia empirista em que o sujeito é “tábula rasa” e sua capacidade de conhecer vem do meio físico e/ou social que é também fator determinante na sua estruturação enquanto sujeito. A aprendizagem se concretiza pela ação do professor, monitor de museu ou agente cultural – representantes do meio físico e social – responsáveis pela transmissão de um conjunto de conhecimentos que só ele domina.<sup>13</sup>

A ideia de *apresentar* um conjunto de bens culturais hierarquizados por um grupo não significa que a apropriação será feita automaticamente. A atribuição da significação cultural, ou seja, a atribuição de valor ao conjunto de bens que fazem parte do cenário cultural de determinada comunidade é um processo e, como tal, implica na interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Essa interação leva a reestruturações sucessivas e a superação constante dos conhecimentos já construídos. Conhecer uma realidade ou um objeto pressupõe a ação/participação ativa do sujeito. Para Piaget, “toda a ação corresponde a uma necessidade, isto é, a criança age movida por um interesse resultante de um desequilíbrio”.<sup>14</sup> A ação do sujeito tem a

13 Carta de Atenas, 1931. Recomendação de Nova Deli, 1956, Recomendação de Paris, 1962, Recomendação de Nairobi, 1976.

14 PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1987. p.14.

capacidade de reestabelecer o equilíbrio. Portanto, conhecer não é somente viver. A estruturação do vivido, do experienciado se dá na medida em que as trocas com o meio forem mais intensas, exigindo que as estruturas mentais sejam mobilizadas para resolver as situações problematizadoras.

Percebemos também nessas recomendações sobre educação para o patrimônio como o museu é ainda considerado o *locus* privilegiado para tal empreendimento. Embora o papel educativo dos museus seja inquestionável, a educação com e para o patrimônio está associada a constituição da cidadania, e, como tal, é tarefa pertinente a qualquer espaço educativo, formal ou informal, possibilitando a efetiva apropriação dos bens e valores constitutivos de um grupo social. Um trabalho sistemático com o patrimônio permite a leitura crítica dos bens culturais e da dinâmica cultural dos diferentes grupos sociais.

Analisando a Declaração do México (1985, grifo nosso),<sup>15</sup> documento elaborado pelo ICOMOS na Conferência Mundial sobre Políticas Culturais, identificamos uma referência ao tipo de educação que os tempos atuais exigem que difere das anteriores, condenando a pura informação e transmissão:

Requer-se atualmente uma educação integral e inovadora *que não só informe e transmita*, mas que forme e renove, que permita aos educandos tomar consciência da realidade do seu tempo e do seu meio, que favoreça o florescimento da personalidade, que forme na autodisciplina, no respeito aos demais e na solidariedade social e internacional; uma educação que capacite para a organização e produtividade, para a produção de bens e serviços realmente necessários, que inspire a renovação e estimule a criatividade.

Na sequência do texto, o documento chama a atenção para o direito dos povos de *receber e transmitir conteúdos culturais* e a obrigação das nações em *planejar, administrar e financiar as atividades culturais*. A menção a uma *educação integral e inovadora* não encontra, no entanto, um suporte nos textos posteriores em que a transmissão de informações sobre o patrimônio predomina. A concepção pedagógica hegemônica – receber e transmitir conteúdos culturais – contrapõe-se ao ideal de educação integral apontada no início do parágrafo citado.

Em nove documentos<sup>16</sup> encontramos referência à introdução nos currículos escolares, em todos os níveis de ensino, de uma disciplina que trate dos problemas da preservação do patrimônio. Nesse aspecto, nota-se uma

15 CURY, Isabelle (Org.). *Cartas Patrimoniais*. Rio de Janeiro: IPHAN. 2000. p. 271. (Grifo nosso).

16 Compromisso de Brasília (1970); Resolução de São Domingos (1974); Recomendação de Nairobi (1976); Carta de Washigton (1986); Carta de Cabo Frio (1989); Recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular (1989); Declaração de São Paulo (1995); Carta de Mar Del Prata (1997).

divisão entre os especialistas nas questões patrimoniais. Particularmente no Brasil, já vivenciamos experiências desse tipo com os chamados Programas de Saúde e Educação para o Trânsito, disciplinas que foram incluídas por determinação legal nos currículos escolares, e não alcançaram os resultados previstos. Essa questão está diretamente relacionada à concepção de currículo, de educação e de cidadania que os profissionais da educação adotam na sua prática pedagógica. Portanto, a questão não será resolvida com uma imposição legal. Depende, essencialmente, de uma reestruturação dos cursos de formação de profissionais da educação e da superação da dissociação frequente entre educação e cultura. A identidade cultural é elemento essencial na construção da cidadania. Isso pressupõe o trabalho com a produção cultural da comunidade, sua diversidade e pluralidade. Nesse sentido, o Patrimônio Cultural faz parte do processo educativo. Há uma transversalidade inquestionável nesse tema que perpassa, portanto, várias outras disciplinas dos currículos escolares.

Nos últimos anos, independente do organismo, há uma ênfase na implementação de ações que favoreçam o envolvimento da(s) comunidade(s) no processo de preservação do patrimônio. Na Carta de Cabo Frio é salientado que o sucesso das políticas preservacionistas está associado ao grau de engajamento da comunidade. O comprometimento/envolvimento da comunidade pressupõe, portanto, a compreensão da problemática do patrimônio na sua amplitude, possibilitando que os envolvidos sejam capazes de agir e interagir na realidade como atores sociais.

Cabe questionar se os mecanismos utilizados para a consecução dessa recomendação estão sendo eficazes. Além disso, questionamos também se os resultados têm sido satisfatórios, ou seja, em que medida pode-se perceber o grau de envolvimento da comunidade? Diminuíram os crimes contra o patrimônio? Diminuiu o grau de omissão em relação à preservação do patrimônio? Os fatos demonstram que a resposta para essas e outras questões seriam um enfático não.

O desejo, a recomendação expressa de envolver a comunidade (indivíduos, grupos ou associações) não é condição suficiente para assegurar a participação e a responsabilidade na gestão do patrimônio. Assumir o controle, o papel de sujeito, está diretamente associado ao processo de conscientização proposto por Paulo Freire, ideia essa associada à cultura da cidadania. Portanto, é através do domínio da sua própria cultura que a comunidade poderá responsabilizar-se pelo seu patrimônio de forma concreta.

Defendemos que a implementação de ações educativas no campo patrimonial necessita vir acompanhada de uma política de formação de professores que atenda esse quesito, sob pena de estarem fadadas ao fracasso. Além disso, que as políticas públicas de preservação traduzam a preocupa-

ção em instrumentalizar a comunidade em geral para que possa agir de forma efetiva na seleção, identificação, registro, inventário, conservação e preservação dos elementos constitutivos do patrimônio cultural de cada região. Indo mais além, construir, coletivamente as estratégias de preservação. Dar um salto qualitativo, superando a ideia de preservação *para a* comunidade e construir uma preservação com a comunidade.

Fazendo uma aproximação com o objetivo deste trabalho, temos que pensar sobre o que significa uma educação para ou com o patrimônio. Podemos assinalar como marco temporal desta ideia o ano de 1983, quando foi realizado, no Rio de Janeiro, o seminário sobre *O Uso Educacional dos Museus e Monumentos*. Nesse evento, a expressão *Educação Patrimonial* é empregada pela museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta ao tratar da incorporação do Patrimônio Cultural nas ações educativas dos museus, enquanto veículos de consolidação da proteção do bem cultural através do conhecimento. Horta<sup>17</sup> definiu a expressão Educação Patrimonial “como o ensino centrado no objeto cultural, na evidência material da cultura. Ou ainda como o processo educacional que considera o objeto como fonte primária do ensino”.

Com o passar do tempo essa definição inicial é ampliada, fruto também das transformações no conceito de patrimônio, incluindo os bens tangíveis e intangíveis. Em 1999, outras expressões são acrescidas: “Trata-se de um processo *permanente e sistemático* de trabalho educacional *centrado no Patrimônio Cultural* como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”.<sup>18</sup>

A ideia de *processo*, associada aos adjetivos *permanente e sistemático*, aponta para uma sequência de operações que apresentam uma certa unidade como uma das características da Educação Patrimonial, em oposição a eventos e ações isolados e descontextualizados. Para as autoras, o conhecimento do universo cultural implica manter uma postura questionadora em relação aos modelos explicativos do contexto cultural. Utilizando os aportes teóricos de Paulo Freire, as autoras pregam a importância de empreender um processo de *alfabetização cultural*.

As discussões iniciais sobre Educação Patrimonial direcionam o olhar para a instituição museal, local de ensino não formal. Em pouco tempo são incorporadas ao cotidiano escolar de forma muito tímida. Podemos apresentar como razões dessa situação tanto a tendência a utilizar nos espaços museais

---

17 SANTOS, Magaly de Oliveira C. *Lições das coisas (ou canteiro de obras) através de uma metodologia baseada na Educação Patrimonial*. 1997. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. p. 32.

18 HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN; Museu Imperial, 1999. p. 6.

as premissas do ensino formal quanto a apropriação inadequada dos princípios teóricos que a subsidiam. Assim, os museus vão, ao longo do tempo, prendendo-se aos roteiros e às etapas metodológicas da análise do objeto cultural sem interiorizar a premissa da *práxis* como ação transformadora.

Se para as instituições museais há diferentes obstáculos na promoção da Educação Patrimonial, na escola eles não são menores: a rigidez nos horários, que reforça a dissociação entre os componentes curriculares; a organização curricular; e a concepção de cultura nele explicitada são acompanhadas também pelos fatores presentes no museu no que se refere ao desconhecimento da base teórica que subjaz à proposta de educação para o patrimônio. A dificuldade de configurar currículos escolares que considerem a cultura como elemento estruturante ainda é um obstáculo a ser superado. Normalmente trabalha-se com um repertório fetichizado de produtos culturais uniformizados e tornados elementos estrategicamente constitutivos da cultura brasileira. As propostas de Educação Patrimonial aparecem de forma incipiente, muitas vezes realizadas como uma atividade “diferente”, demonstrando que a relação entre educação e cultura está ainda longe de ser consolidada.

Um fator restritivo na implementação de ações educativas com o patrimônio é decorrente da dificuldade de identificar as práticas, os padrões, as manifestações culturais e o processo de transformação/adaptação a que estão sujeitas e o quanto isso interfere na construção das identidades. A tendência é buscar uma resposta padronizada, procurando nomear de forma mecânica os elementos que fazem parte de uma dada cultura, como ela se organiza e se manifesta, sem a preocupação em trabalhar com o processo de construção do universo cultural ao longo do tempo. A esse respeito Horta, Grunberg e Monteiro<sup>19</sup> são claras: “A cultura é um processo eminentemente dinâmico, transmitido de geração em geração, que se aprende com os ancestrais e se cria e recria no cotidiano do presente, na solução dos pequenos e grandes problemas que cada sociedade ou indivíduo enfrentam”.

O trabalho com Educação Patrimonial envolve a análise dos processos de reutilização, absorção, e a conseqüente reelaboração/reconstrução de significados. Então, mais do que aprender o patrimônio, *importa aprender os instrumentos da sua constituição*. Isso está explícito no pensamento de Horta, que agrega à discussão as premissas da *andragogia*, propostas por Malcom Knowles e centradas no processo de aquisição do conhecimento ou, como explicita a autora, a “arte e ciência de ensinar as pessoas a aprender”.<sup>20</sup>

19 HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN; Museu Imperial, 1999. p. 7.

20 HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Educação Patrimonial. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO SOBRE A CULTURA ARQUITETÔNICA E URBANÍSTICA: PERSPECTIVAS PARA SUA PRESERVAÇÃO, 1. *Anais...* Porto Alegre: SMC, 1992. p. 63.

Portanto, nas ações educativas propostas, é importante promover a capacidade de reconstruir os modelos explicativos do universo cultural através de lógicas diferenciadas. Essa capacidade é que nos coloca como sujeitos efetivos da nossa história: usamos o conhecimento para romper com a força normatizadora dos paradigmas. No campo do patrimônio, conhecer dialeticamente significa refletir sobre o universo cultural; mobilizar saberes, habilidades e inteligências para questionar a memória instituída e a produção dos esquecimentos. Mas isso não é tudo. Importa também exercitar a competência de intervir de forma ativa no processo de seleção, conservação e preservação.

A área de História tem muito a contribuir no processo de apropriação dos mecanismos e instrumentos de constituição do patrimônio. Tomemos como exemplo o estudo da cidade, do espaço local. Normalmente os alunos passam pelas séries finais do ensino fundamental sem analisar o espaço em que vivem. O mesmo ocorre no ensino médio. Tendo como foco de investigação a cidade, o professor tem possibilidade de construir os conceitos estruturantes da disciplina e, através deles, desvelar o universo cultural e sua dinamicidade.

A reflexão sistemática sobre a cidade moderna remonta ao século XIX, quando a investigação sobre o “viver urbano” intensifica-se consideravelmente, decorrente da emergência das sociedades industriais. No século XX, os estudos acentuam-se, e uma multiplicidade de aspectos da dinâmica urbana são objeto de investigação de historiadores e sociólogos que criam imagens e metáforas para explicar suas hipóteses na tentativa de produzir teorias globais sobre a cidade.<sup>21</sup>

Pesavento,<sup>22</sup> abordando a produção acadêmica sobre o fenômeno urbano, destaca que

Ao longo da década de 1990, a emergência de uma História Cultural veio proporcionar uma nova abordagem do fenômeno urbano. O que cabe destacar no viés de análise introduzido pela História Cultural é que a cidade não é mais considerada só como um *locus* privilegiado, seja da realização da produção, seja da ação de novos atores sociais, mas, sobretudo, como um problema e um objeto de reflexão, a partir das representações sociais que produz e que se objetivam em práticas sociais.

Enquanto produto, resultado da ação do homem sobre a natureza, como afirma a autora, a cidade já foi abordada nos aspectos econômicos (processo de produção do capital) nas representações políticas que se manifestam em

21 BARROS, José D'Assunção. *Cidade e História*. São Paulo: Vozes, 2007.

22 PESAVENTO, Sandra J.. *O cotidiano da república*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1990. p. 13.

seu território, nos movimentos e organizações sociais que ali atuam, através dos fenômenos culturais que acontecem no seu interior e/ou extrapolam suas fronteiras. Propomos olhar a cidade analisando e interpretando esse texto de múltiplas temporalidades e espacialidades, tanto na sua materialidade visível, quanto nas manifestações intangíveis, que integram o que chamamos de patrimônio imaterial.

Na perspectiva da imagem da cidade como um texto e dos habitantes como seus leitores, Barros<sup>23</sup> postula que “o próprio espaço e a materialidade de uma cidade se convertem em narradores de sua história”, por isso o esforço de conservação do patrimônio arquitetônico. Para o autor,

[...] os monumentos e as construções antigas passam a ser considerados, nestes casos, como registros da memória coletiva. Fragmentos de textos, enfim, que a comunidade ou aqueles que ela designou para representá-los não desejam ver apagados no processo de incessante reescrita do texto urbano.

Dito dessa maneira, parece simples, mas a percepção urbana ou o modo como os indivíduos captam e geram informações sobre a cidade não acontece de forma direta e espontânea. Ferrara<sup>24</sup> afirma que “a percepção ambiental não se opera como totalidade”, isto é, o conjunto de signos se imbricam: traços, cor, forma, sons, texturas, tamanho, cheiros, entre outros, exigindo que o sujeito decifre os múltiplos textos que o espaço contém. Barros<sup>25</sup> exemplifica muito bem essa situação quando faz referência à metáfora da cidade como *texto* e aos múltiplos discursos que ela encerra:

A cidade também fala aos seus habitantes e aos seus visitantes através dos nomes próprios que ela abriga: dos nomes de ruas, de edifícios, de monumentos. O grande texto urbano aloja dentro de si textos menores, feito de placas de ruas que evocam memórias e imaginários, de cartazes que são expostos nas avenidas para seduzir e informar, de sinais de trânsito que marcam o ritmo da alternância entre a passagem permitida e os interditos aos deslocamentos no espaço. A cidade é um grande texto que tece dentro de si uma miríade de outros textos, inclusive os das pequenas conversas produzidas nos encontros cotidianos.

A percepção do texto urbano pressupõe, portanto, a leitura que o usuário faz, o modo como decifra e interpreta os múltiplos discursos que o compõem e deles se aproxima. Todavia, para a preservação do patrimônio, é importante a análise dos mecanismos de apropriação da materialidade

23 BARROS, José D'Assunção. *Cidade e História*. São Paulo: Vozes, 2007. p. 42.

24 FERRARA, Lucrecia. *Ver a cidade: imagem, leitura*. São Paulo: Nobel, 1988. p. 3.

25 BARROS, José D'Assunção. *Cidade e História*. São Paulo: Vozes, 2007. p. 45.

urbana e da dinâmica social experienciada em diferentes temporalidades. Pesavento<sup>26</sup> refere-se à leitura desse espaço construído, afirmando:

A cidade sempre se dá a ver, pela materialidade de sua arquitetura ou pelo traçado de suas ruas, mas também se dá a ler, pela possibilidade de enxergar nela, o passado de outras cidades, contidas na cidade do presente. Assim, o espaço construído se propõe como uma leitura no tempo, em uma ambivalência de dimensões que se cruzam e se entrelaçam.

Nosso olhar sobre a cidade pode analisar o texto dos caminhos traçados, dos monumentos, das habitações, dos parcelamentos urbanos que foram produzidos ao longo do tempo e as transformações que sofreram pelos deslocamentos do eixo econômico ou cultural. Observando a paisagem urbana, percebemos a sua produção material, a tecnologia que está presente em cada canto do espaço, os saberes que são transmitidos. Esse cenário, construído historicamente, revela essa dimensão concreta da cidade, independentemente do seu tamanho. Nela há também uma dimensão abstrata que está repleta de códigos, de símbolos, de representações, percebidos quando desvelamos as relações sociais, os ritos, os usos e costumes, a arte de conviver, a estética, as formas de dominação/exclusão. A articulação das dimensões concreta e abstrata da cidade lhe confere uma identidade, sempre provisória e mutável. A preservação dessa(s) identidade(s) enfrenta os desafios impostos pela homogeneidade cultural, fruto da expansão das redes de comunicação, e os imperativos da globalização. É nesse contexto que as identidades regionais tendem a ser fortalecidas, e buscam-se traços identitários diluídos no espaço da cidade e na dinâmica social que nela vivenciamos. Por isso, propomos empreender um trabalho de ressignificação do olhar sobre a cidade, organizando ações educativas que tenham por objetivo investigar a dimensão concreta e abstrata da cidade.

O Referencial Curricular *Lições do Rio Grande*<sup>27</sup> propõe conceitos estruturantes como instrumentos fundamentais para a análise da realidade social. Desse documento destacamos a seguinte referência sobre cultura:

A vida material não está separada dos sistemas simbólicos, dos hábitos e costumes (de vestuário, alimentares), dos rituais e festividades, do lazer e da diversão, pelos quais as coletividades expressam suas visões de mundo. Para o saber histórico escolar, interessa avaliar as formas pelas quais se operam as identidades culturais, as trocas, relações e influências entre os grupos humanos.

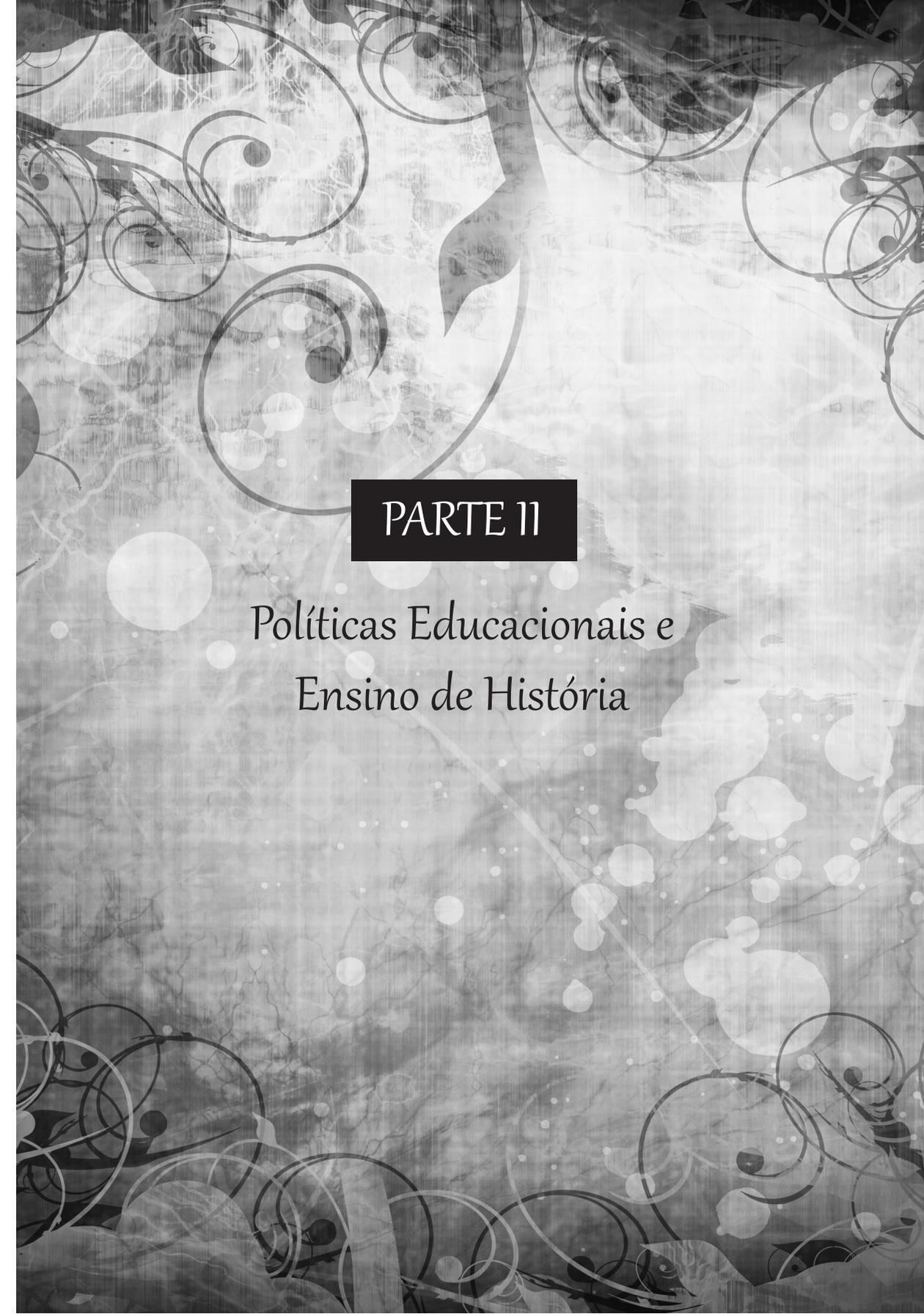
26 PESAVENTO, Sandra J. *O cotidiano da república*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1990, p.16.

27 RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular: Lições do Rio Grande; Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Porto Alegre: SECRS, 2009, p. 57-58.

A história local (das cidades, das comunidades) envolve a investigação do cotidiano e a existência de pessoas comuns, criando vínculos com diferentes memórias: a familiar, das festas, das atividades produtivas, dos saberes, opondo-se ao predomínio da história das classes dominantes. No espaço da cidade, práticas culturais de seus moradores são identificáveis e se tornam mais concretas nos espaços fervilhantes das ruas, dos itinerários, dos lugares de sociabilidade. Em cada um desses espaços, um sistema de valores e um ritual para seu uso se impõem. Os ruídos, os cheiros, os gestos, as vozes dos seus usuários, os comportamentos que se estabelecem marcam sua existência e lhes dão um caráter único, ou seja, configuram a identidade própria dos moradores.

O ensino de História, nessa perspectiva, assume um papel importante na medida em que possibilita a articulação e problematização dos conceitos de patrimônio, identidade e cidadania. Analisar os processos de constituição dos espaços sociais – a cidade, a comunidade – pressupõe o esforço pedagógico no sentido de desnaturalizar algumas práticas sociais, oportunizando a compreensão de que elas são construídas, institucionalizadas no cotidiano, porque a própria sociedade assim as cria. Portanto, é dever da escola e do ensino de História propiciar o entendimento do papel dos grupos sociais na constituição dos diferentes espaços sociais e das representações simbólicas que eles carregam.



The background is a complex, monochromatic abstract design. It features a dense network of thin, dark, swirling lines that resemble calligraphic flourishes or organic patterns. Interspersed among these lines are numerous circular bokeh-like elements of varying sizes, some appearing as soft, out-of-focus light spots and others as more defined, dark circles. The overall effect is a textured, layered composition that creates a sense of depth and movement. The text is centered and stands out against this intricate backdrop.

PARTE II

Políticas Educacionais e  
Ensino de História





# A formação docente na área de História: reflexões a partir da análise das diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica

*Berenice Corsetti*  
*Silvia Regina Canan*

## 1 Introdução

O presente texto aborda tema situado no campo das políticas educacionais destinadas à formação de professores, considerando a questão da organização das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura a partir da aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes nacionais estabelecidas a partir de final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Essas Diretrizes impactaram as universidades brasileiras, que tiveram que readaptar o projeto político-pedagógico de seus cursos de licenciaturas.

Para melhor compreensão desse processo, apresentaremos dados parciais de uma investigação realizada em três cursos de licenciatura, sendo analisado, para fins deste texto, o curso de História. A investigação teve como campo empírico a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões – URI, no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, cuja experiência de construção de nova organização curricular para seus cursos de formação de professores foi analisada a partir do enfoque das políticas educacionais contemporâneas.

Inicialmente apresentamos o contexto em que se situam as atuais políticas de formação de professores no Brasil. Num segundo momento tratamos da discussão sobre as marcas deixadas pelas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Finalmente, apresentamos uma parte dos resultados obtidos na investigação, considerando os dados pesquisados a partir do projeto político-pedagógico das licenciaturas, pensado à luz das Diretrizes, dando ênfase especial ao curso de História.

## 2 O curso de licenciatura em História no contexto das reformas educacionais

Ao situarmos o contexto em que se deram as reformas no campo da formação de professores no Brasil, a partir do advento da LDB 9394/96, daremos especial destaque para o curso de História. Assim, se, nos anos de 1990, a LDB/96 representou um marco na constituição de novas políticas para a educação, não é possível desconsiderarmos as discussões que se estabeleceram desde os anos 1980 já no sentido de uma definição dos problemas existentes na formação em Estudos Sociais.

Durante os quatro anos (1980 a 1984) em que as discussões se aprofundaram um dos fatos mais marcantes aconteceu em 1981, quando a SESu/MEC,<sup>28</sup> reuniu grupos de consultores de História e Geografia, com o propósito de diagnosticar e avaliar os cursos existentes no Brasil, tentando definir as linhas básicas que diferenciavam licenciatura e bacharelado, especialmente no que dizia respeito aos objetivos a serem alcançados. Após dois anos de atividade, o grupo de especialistas, que contou com a participação das Associações Científicas e com o resultado das discussões realizadas em eventos nacionais, trouxe, como posição unânime, a proposta de extinção dos cursos de Estudos Sociais.

Parecia claro que a instituição desses cursos reforçava as insistentes tentativas de descaracterizar as Ciências Humanas, num sentido geral, e, particularmente, a História, a Geografia e a Filosofia, aprofundando o fosso entre formação para a área específica, em que o professor iria atuar em detrimento de uma formação que contemplasse não somente o específico, como também os conhecimentos pedagógico-didáticos, ou ainda trazia a tona a eterna briga entre licenciatura e bacharelado. Essas ações, além de se configurarem claramente como uma política de governo, acabaram se tornando matéria de política pública de modo nada discreto.

Coerentemente com essa linha de reflexão, o professor idealizado para produzir este tipo de ensino deverá “ser submetido a um treinamento generalizado e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico”.<sup>29</sup>

Nesta orientação fica claramente implícito que o ensino é tarefa fácil ou, então, menos importante e que o professor, para ministrá-lo, não precisa de um aprofundamento em seus conhecimentos, isto é, não precisa ser qualificado. Essa política não se afasta nada do que vivenciamos hoje com os cursos à

28 SESu/MEC. Secretaria de Ensino Superior/Ministério da Educação.

29 FENELON, Déa Ribeiro. A questão de Estudos Sociais. *Cadernos Cedes*, São Paulo: Cortez, n. 10, 1984. p. 21.

distância, e mesmo alguns presenciais, sem qualidade, trabalhados em locais impróprios, sem infra-estrutura mínima, sem professores qualificados.

As discussões da história do Ensino Fundamental e Médio, iniciadas na década de 1980, num contexto de redemocratização do país, gerou propostas muito importantes para o ensino de História, contemplando o debate historiográfico. Entretanto, essas propostas definidas por Trennepohl<sup>30</sup> como sendo de excelência, não incorreram em grandes avanços na prática de sala de aula.

A autora revela que o grande desafio daquele momento era a busca por qualificação das propostas existentes, num coletivo em que o professor protagonizasse este processo e o assumisse: “Caminhamos na perspectiva da superação daquele professor que só quer dar aulas, ou mesmo só realizar pesquisa, como se ambas não estivessem implicadas”.<sup>31</sup> Tentando responder a esses novos desafios, as produções da área versavam muito sobre “Que ensino de História? Que professor? Como transformar a prática? Qual o papel da Universidade? Que desafios se impunham aos cursos de graduação?”

As mudanças que se configuravam passaram a exigir uma formação diferente para o professor que não mais deveria ser mero reproduzidor do saber construído, mas, sim, estar preparado para as exigências colocadas pelo novo contexto, ou seja, um profissional autônomo e responsável pela qualidade do ensino que ministrava. Nesse sentido:

A dimensão didático-pedagógica engloba características essenciais dos outros conhecimentos, representa uma combinação entre o conhecimento do conteúdo, do como, para que e para quem ensinar. O conhecimento pedagógico vai se elaborando paralelamente ao contato com o prático. A qualidade da relação pedagógica não decorre somente do saber do professor, mas de como encaminha-o em situações concretas de sala de aula. O saber pedagógico não é só importante para um professor, mas também para o bacharel.<sup>32</sup>

É possível perceber um avanço significativo na concepção de formação olhada do ponto de vista não somente do domínio do conhecimento específico, como também da necessidade de diálogos com outras áreas até então julgadas desnecessárias ou menos importantes, como bem coloca Sena Júnior.<sup>33</sup> Essa nova postura vem contribuir igualmente para uma valorização

30 TRENNEPOHL, Vera Lúcia. O ensino de história e os desafios para a formação do professor. In.: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4. *Anais...* Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

31 Idem, p. 167.

32 Idem, p. 174.

33 SENA JÚNIOR, Carlos Z. F. de. Ensino de história e perspectivas historiográficas para a sala de aula. In.: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4. *Anais...* Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. p. 69-76.

dos professores de História que desenvolvem pesquisa na linha do Ensino de História, considerada por muitos historiadores como sendo área de menor importância.

Esta concepção do profissional não foi considerada quando da elaboração das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior,<sup>34</sup> as quais contradizem frontalmente a proposta apresentada pela comunidade de historiadores brasileiros. A ANPUH discute essas contradições através de quatro pontos em que formula a crítica, a partir do texto do Parecer CNE/CP 9/2001,<sup>35</sup> que fundamenta a Resolução 02/CNE/CP 2002. Dentre as divergências mais fortemente apontadas estão a superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado, a valorização da pesquisa, a discussão acerca das competências e, por fim, a produtividade relacionada ao mensurável.

No que se refere à superação entre licenciatura e bacharelado, a Associação relembra que, embora nas Diretrizes Curriculares do curso de História, em sua introdução, tenha sido desenvolvida uma crítica quanto a essa dicotomia historicamente existente, as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica reafirma a separação e contraria a concepção de um profissional de História capacitado para o exercício do trabalho em suas múltiplas funções. No que concerne à valorização da pesquisa, a questão, de acordo com a ANPUH, não é menos grave, já que se implementa a ideia de transposição do saber acadêmico que inviabiliza o movimento inventivo da articulação entre diferentes saberes (históricos e educacionais) pelos sujeitos envolvidos.

Outra questão é a que diz respeito à ideia de competências veiculada no documento das Diretrizes para a Formação do Professor da Educação Básica. Parece claro que é uma concepção atrelada ao mundo do trabalho, que sobrevaloriza o fazer pedagógico em detrimento da relação entre teorias e práticas: “A complexidade do conceito de competência é traduzida através de uma leitura redutora e homogeneizadora, que frequentemente se confunde com habilidades técnicas e mecânicas.”<sup>36</sup> O documento da ANPUH denuncia que as Diretrizes abordam a questão da formação de professores

34 BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2006.

35 BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9, aprovado em 8 de maio de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2006.

36 ANPUH. As diretrizes curriculares nacionais para a área de história e a formação de professores para a educação básica. [s.d.] Disponível em: <<http://www.anpuh.uepg.br/anpuh/document/formac.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2007.

tendo como alvo uma produtividade concentrada no mensurável, passível de ser controlada através de uma estrutura já montada de avaliações, o que inviabiliza uma avaliação processual e qualitativa.

Fonseca<sup>37</sup> lembra que a formação e a profissionalização dos professores de História tem-se pautado em torno de dilemas políticos e pedagógicos que envolvem desde historiadores e professores até associações sindicais e científicas, espaços de acirradas disputas teóricas e políticas. Mesmo que se diga que a formação do professor de História se processa ao longo de toda a vida, “é, sobretudo, na formação inicial [...] que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente”.<sup>38</sup>

A autora questiona se um egresso de curso de licenciatura em História, que exerce o trabalho pedagógico, é um professor. E mostra que a questão, que poderia parecer óbvia, não é tão óbvia assim. Ela pergunta: “Os cursos de licenciatura em História acompanharam o movimento histórico de transformações do ofício docente? Qual(is) modelo(s) de formação inicial de professores de História prevalece(m) no Brasil?”<sup>39</sup>

Conforme nos faz ver a autora, nas três últimas décadas do século XX, o que predominou foi o modelo de formação que combinava licenciaturas curtas e plenas de um lado e bacharelado de outro.

O debate produzido durante os anos de 1980 entre os profissionais da área de História se ampliou na defesa de um novo processo de formação que incluía a profissionalização do professor, com vistas a um novo ensino de História. Ao mesmo tempo que era criticada a formação livresca e descontextualizada do professor, era proposta uma outra possibilidade: a de formação do professor pesquisador, ou seja, o professor de História como produtor de saberes, sendo capaz de assumir o ensino enquanto descoberta, investigação, reflexão e produção.

Bastante tempo já se passou desde que a autora se pronunciou a este respeito, e muito ainda é preciso avançar para que essas lacunas sejam preenchidas. Não resta dúvida de que o modelo de formação sedimentado na concepção da racionalidade técnica contribuiu sobremaneira para a constituição desse profissional fragmentado, cuja formação desconsidera a diversidade e a complexidade da realidade na qual se processa o ensino e a aprendizagem. No entender de Fonseca,<sup>40</sup> o saber do professor

37 FONSECA, Selva Guimarães. *A formação do professor de história do Brasil: novas diretrizes, velhos problemas*. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0853028647036.doc>>. Acesso em: 13 jul. 2007.

38 Idem, p. 1.

39 Idem, p. 2.

40 Idem, p. 5.

[...] é constituído pelo conhecimento específico da disciplina, no caso o conhecimento historiográfico, os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, metodologias e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência. Assim, o historiador – educador ou professor de História é alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência.

Na linha do conceito em tela, estão questionamento e a crítica a respeito das Diretrizes Curriculares dos Cursos de História: o que este documento nos diz sobre o professor de História? Fonseca afirma que a forma como está posto o perfil dos formandos deixa claro que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa, silenciando no que se refere à formação do professor:

Forma-se o historiador. Sobre a formação do professor, o texto silencia. A produção do silêncio é uma operação lógica. [...] Por que não dizer que o curso de História forma professores de História? Por que não confessar, para nós mesmos, formadores que o campo de trabalho do historiador é basicamente o ensino?<sup>41</sup>

Acrescentaríamos que, a bem da verdade, o documento não silencia sobre a formação do professor, mas a coloca claramente num segundo plano, especialmente na descrição do perfil dos formandos, quando diz: “[...] com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus [...]).” Vemos que a docência é considerada formação complementar, característica muito diferente daquela sugerida pela Comissão de Especialistas. Ainda, quando o Parecer CNE/CES 492/2001<sup>42</sup> definiu as competências e habilidades do formando, separa em duas partes: as competências e habilidades gerais e as específicas para a licenciatura. Novamente a dicotomia entre licenciatura e bacharelado está evidente. Sem falar que, para as licenciaturas, basta o domínio do conteúdo básico, objeto de ensino e o domínio de métodos e técnicas que permitem a transmissão do conhecimento. A um profissional que se pretendia formado pelo viés do ensino com pesquisa, não cabe ser mero transmissor, nem tam-

41 FONSECA, Selva Guimarães. *A formação do professor de história do Brasil: novas diretrizes, velhos problemas*. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0853028647036.doc>>. Acesso em: 13 jul. 2007. p. 7.

42 BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 492/2001, de 03 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. [2001]. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 fev. 2007.

pouco conhecer somente os conteúdos básicos, fato que empobrece sobremaneira sua formação.

O Parecer que fundamenta as Diretrizes específicas para o curso de História traz a diferenciação entre licenciatura e bacharelado também quando trata da estruturação dos cursos:

Os colegiados das instituições deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador. Deverão incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.<sup>43</sup>

Para compreendermos melhor o espírito das Diretrizes, lembramos que o momento atual revela as Reformas no campo da Educação, as quais se efetivam a partir da aprovação da LDB/96, com todos os desdobramentos que daí decorreram e que nortearam as reformas não ditas, mas consolidadas no campo da Educação e da Formação de Professores.

Dentre os atos legais que definiram as atuais políticas para a formação de professores no Brasil, a Resolução CNE/CP 01/2002, que institui as Diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica, e o Parecer CNE/CP 009/2001 são documentos importantes, já que contribuíram para protagonizar as reformas em curso.

### *3 As marcas das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica*

Nas várias discussões que se estabeleceram no Brasil em função dos documentos que foram responsáveis pela concretização das reformas, as que dizem respeito às Diretrizes para a Formação de Professores tornaram-se emblemáticas, pois as Diretrizes curriculares, que orientaram a elaboração das matrizes curriculares e os respectivos estudos a esse respeito, tomaram por base as Diretrizes para a Educação Básica. Bem ao contrário disso, a ela-

---

43 43 BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 492/2001, de 03 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. [2001]. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 fev. 2007, p. 9.

boração das Diretrizes para os cursos de graduação procurou tomar como base os estudos científicos já desenvolvidos em cada área de formação, isto é, a pesquisa na e da área. Ou seja, foi a orientação promovida pelas Diretrizes *versus* a orientação gerada pela pesquisa e que, via de regra, atende melhor as necessidades das diversas áreas.

No entendimento de Freitas<sup>44</sup> e Kuenzer,<sup>45</sup> essa forma de organização, separada da pesquisa e da produção do conhecimento nas áreas de formação – tanto nas disciplinas de conteúdo das áreas específicas da docência, quanto na área educacional –, resulta numa proposta de formação de caráter técnico e instrumental.

Nesse sentido, a proposição para superação das dicotomias se dá em torno da construção de uma base comum nacional, firmada a partir de um conjunto de princípios norteadores que são parte de uma trajetória que vem sendo construída envolvendo:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar;
- b) unidade teoria e prática; gestão democrática, compromisso social e político, trabalho – coletivo e interdisciplinar – e formação inicial articula à formação continuada.

Contribuem com esse entendimento as ideias de Freitas:

O conteúdo da formulação da base comum nacional é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação, pois permite assumir com radicalidade, ainda hoje, nas condições postas para a formação de professores, a formulação de Saviani (1982): formar o professor e o especialista no educador.<sup>46</sup>

Nessa linha, as Diretrizes para os cursos de licenciatura apresentam visões muito diversificadas, em que prevalecem as ideias majoritárias dos especialistas e pesquisadores da área. Isso, embora tenha seus aspectos positivos, por traduzir as necessidades vistas pela área do conhecimento para

---

44 FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*: formação de profissionais da educação: Políticas e tendências, Campinas, SP: CEDES, a. XX, n. 68 – Número Especial, p. 17-44, 1999.

45 KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance. *Educação e Sociedade*: formação de profissionais da educação: Políticas e tendências, Campinas, SP: CEDES, a. XX, n. 68 – Número Especial, p. 163-183, 1999.

46 FREITAS, 1999, p. 31.

formação dos professores, exclui, de outro lado, uma visão mais ampla da educação.

A diversidade é, sem dúvidas, salutar, porém ela nem sempre atende a aspectos específicos da atuação dos professores que são oriundos de campos distintos da cultura humana:

[...] importantes ausências e inadequações em modelos de formação de professores, atualmente propostos, decorrem do fato de que os chamados “especialistas”, que usualmente têm participado de comissões oficiais que elaboram propostas neste campo, via de regra, não possuem vivências pessoais, seja em termos de uma atuação própria em algum segmento da Educação Básica, seja em termos de uma atuação acadêmica de pesquisa e/ou de extensão em ensino/educação, vinculada diretamente com a Escola Básica.<sup>47</sup>

A tradicional dicotomia existente na formação de professores, entre o saber teórico e a prática, fica muito evidente. O modo como foram constituídas as Diretrizes para os cursos de licenciatura reforçam esse entendimento quando priorizam a importância do conhecimento acadêmico, específico da área, em vez de uma relação entre o teórico/específico – conhecimento técnico – com a forma de ser trabalhado – conhecimento pedagógico-didático. Apesar desses problemas mantidos pelas novas Diretrizes, consideramos que há uma abertura de espaço, ainda que tímida, para a reflexão a partir da convivência entre o específico e o pedagógico na formação docente. Vejamos: “Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental [...] nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total”.<sup>48</sup>

Essa parte do texto que integra os critérios para a organização da matriz curricular é fundamental para aquilo que estamos analisando. Em meio à predominância do discurso da formação pela via das competências, encontramos na Resolução um diferencial para as licenciaturas que poderão, a partir da inserção da dimensão pedagógica nos currículos, dar início a uma real diferenciação entre bacharelado e licenciatura.

A integralização das licenciaturas na formação pedagógica para os professores das áreas específicas do conhecimento representa um grande avanço. Alguns deles funcionam somente como apêndices, totalmente deslocados do conjunto das disciplinas e da proposta pedagógica.

47 TERRAZAN, Eduardo A. As diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura. In.: LISITA, Verbena Moreira S. da S. e SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Org.) *Políticas educacionais: práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 57-58.

48 BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. [2002] Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2006.

## Scheibe e Aguiar<sup>49</sup> reforçam essa importância:

A formação acadêmico-científica pedagógica rigorosa coloca-se cada vez mais como uma necessidade, considerada a epistemologia da prática profissional, que alerta para a natureza dos conhecimentos em jogo numa profissionalização. O movimento dos educadores tem defendido, neste sentido, que a preparação para a docência, na formação de todo educador, deve ser uma dimensão intrínseca, entendendo-se a docência como ato educativo intencional.

Isso coloca na pauta da discussão curricular, no âmbito das licenciaturas, a docência como fundamento para identidade de todo professor e, a partir desta, o debate sobre a base comum nacional a todas as licenciaturas. Essa base contemplaria estudos comuns a todas as licenciaturas, cujo objetivo seria “formar o hábito da reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a capacidade crítica do educador, em face da realidade da sua atuação”.<sup>50</sup>

A formação tendo como base a docência, ou, então, a formação do professor e do especialista no educador, funda-se em bases diferentes daquela sugerida pelas Diretrizes, cujo princípio norteador é o ensino por competências, compreendidas como aquisição de conhecimentos e mobilização destes com vistas à ação. A visão de competências, as quais retratam a visão do CNE e do MEC para a formação dos professores, parece estar colada ao domínio da regulação que propugna Santos,<sup>51</sup> cuja ordem é a razão instrumental, em que o saber fazer sobrepõe-se ao princípio ético da competência, defendido por Rios,<sup>52</sup> que é o saber fazer bem.

As ideias conservadoras e contraditórias apresentadas nas Diretrizes perpassam todo o documento que as anuncia: “É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível”.<sup>53</sup> Ao mesmo tempo em que aposta numa formação de alto nível, também dissemina a ideia da formação aligeirada, das modalidades a distância.

---

49 SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. As trabalhadoras e os trabalhadores em educação, suas práticas e sua identidade diante dos desafios da contemporaneidade [2001]. Disponível em: <<http://www.portoalegre.rs.gov.br/fme/interna/asp?proj=219&secao=230>>. Acesso em: 27 fev. 2007.

50 SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. *Educação e Sociedade: formação de profissionais da educação: Políticas e tendências*, a. XX, n. 68. p. 228-229, 1999.

51 SANTOS, Boaventura de Sousa. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

52 RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

53 BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9, aprovado em 8 de maio de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. [2001]. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2006. p. 29.

## 4 O campo empírico e o curso de licenciatura em História pensado à luz das Diretrizes

Pesquisa recentemente desenvolvida por Canan<sup>54</sup> dá ciência de que a formação de professores, enquanto política educacional, não é uma ilha distante da realidade socioeconômica que aí está; é, sim, parte inerente desse panorama, sendo um dos espaços fortemente aviltados pelas políticas públicas e pelas políticas de governo, já que tem sido alvo de interesses tanto de organismos multilaterais quanto do meio empresarial – políticas que fazem parte de uma reforma iniciada no período do Presidente Fernando Henrique Cardoso, uma reforma não dita, mas realizada.<sup>55</sup>

O tema surgiu no contexto das reformas no campo da educação, iniciadas nos anos 1980, e dos debates ocorridos em todo o país e que resultaram no estabelecimento das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, nas Diretrizes Específicas para os cursos de licenciatura e também nas Diretrizes para o curso de Pedagogia. A discussão sobre as Diretrizes foi tema que envolveu um tempo significativo de debates nas Universidades, nos últimos anos, dadas as controvertidas interpretações que os documentos ensejaram após sua publicação e também devido ao grande movimento que as novas proposições do Conselho Nacional de Educação motivaram no interior das Instituições formadoras, no sentido de repensar os cursos de licenciatura e de construir as Diretrizes Institucionais para a formação de professores.

Nesse espaço, em que se geraram as reformas da educação superior, encontramos Universidades cujos cursos passaram por um grande processo de mudanças, fruto das exigências das novas políticas propostas (impostas) pelo MEC através do CNE. Alguns vivenciaram um processo mais longo de amadurecimento, gerando uma proposta mais refletida; outros, um processo menor, cuja preocupação maior foi o atendimento ao que determinam as Diretrizes.

É importante lembrar que boa parte dos docentes que atuam hoje na formação de professores também é “produto” do período em que a formação do professor se deu na lógica do esquema 3 + 1, sendo a docência mais um apêndice do que um processo formativo que tivesse rigor científico e que

---

54 CANAN, Sílvia Regina. *Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente*. 2009. Tese – Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

55 CORSETTI, Berenice. *Políticas extraterritoriais e seus desdobramentos na educação brasileira*. In.: ENDIPE. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.

discutisse as relações entre teoria e prática. Esse formato, no qual se inclui o curso de História, dificultou a construção de uma identidade docente, o que, por consequência, conduziu a um desprestígio nesse campo.

O final da década de 1990 trouxe novos contornos às discussões sobre a formação de professores e, conseqüentemente, sobre os debates nessa área. A caminhada ensejava a superação do professor que queria somente dar aulas ou, então, somente fazer pesquisa, modelos que aprofundavam a fragmentação entre o ensino e a pesquisa como se ambos não estivessem imbricados.

Nessa lógica, a proposta do ensino pela via da pesquisa toma contornos e implica o professor assumir-se como pesquisador, podendo partir da reflexão sobre sua prática. Substitui-se o professor passivo, pronto, acabado, com saberes permanentes, por um professor que é sujeito do seu processo de conhecimento e como tal pode contribuir na formação de novos sujeitos.

Foi essa proposta de formação que acompanhou as discussões sobre as Diretrizes para o curso de História. Nesse particular a ANPUH teve papel determinante, e, a partir de discussões nacionais, defendeu o princípio da formação integral do historiador, entendendo que a articulação do eixo ensino, pesquisa e extensão é fundamental no processo, contribuindo, por sua vez, para a indissociabilidade entre licenciatura e bacharelado:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe o pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir as demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos e turísticos, etc).<sup>56</sup>

O interessante nesse posicionamento e nessa concepção de graduado em História se dá em função da existência de um campo muito mais amplo para atuação do aluno originário desse curso que não merece ser desprezado. Assim, para além da docência, o professor de História poderá ocupar outros campos profissionais. Esta posição é indicadora das preocupações da ANPUH não somente com a formação do professor ou do bacharel, mas com a formação de um profissional que tenha qualidades para ser um exce-

---

56 ANPUH. As diretrizes curriculares nacionais para a área de história e a formação de professores para a educação básica. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.anpuh.uepg.br/anpuh/document/formac.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2007.

lente professor e um excelente trabalhador em outros espaços que exijam o conhecimento historiográfico.

Considerando essa concepção de formação e a nova proposta para a formação do professor de História da instituição pesquisada, fomos buscar saber com professores e coordenadores do curso de licenciatura em História qual é a opinião a respeito do novo currículo do curso, constituído a partir de ambas as Diretrizes.

Eis a questão proposta: “Qual sua opinião sobre o novo currículo do curso de licenciatura em que você leciona/coordena e que implicações você acha que este novo projeto pode causar na formação dos licenciados desse curso?” Ela denota características muito peculiares do curso em estudo. Nas afirmações dos sujeitos, pudemos encontrar seu pensamento, suas convicções e algumas contradições. Dessa forma, foi possível visualizar que se, por um lado, os professores consideram importante a formatação do currículo em vigência – que tem um espaço maior para a Prática de Ensino e para disciplinas de formação didático-pedagógica –; por outro, constatamos que a participação deles nas discussões que envolveram a construção da nova matriz curricular foi bem restrita. Dessa forma, a organização das práticas conta somente com docentes formados em História, o que acaba reforçando somente o viés específico da formação.

É visível o tensionamento gerado pela presença de docentes das áreas que envolvem as disciplinas didático-pedagógica, já que muitos entendem que as disciplinas que compõem os conhecimentos nessa área são menos importantes para a formação dos acadêmicos, e sequer deveriam existir. Essa visão, por parte dos alunos, somente se modifica depois que as aulas acontecem, e eles compreendem o sentido que elas têm na sua formação. O ganho – tanto pessoal quanto profissional – das confluências das diferentes áreas é inegável, mas não há dúvidas de que os canais de comunicação entre elas deverão ser mais abertos, uma vez que são os professores, e não os alunos que têm maior dificuldade em entender sua presença no curso.

Outro aspecto importante que a investigação levantou foi que o Projeto Político-Pedagógico do curso traz em seu texto importantes elementos que contribuirão com a formação do professor de História. No entanto, é preciso reconhecer que o discurso implícito nas palavras utilizadas nessa composição teórica, nem sempre é conhecido e vivenciadas pelo conjunto dos professores. Assim, ao mesmo tempo em que é revelador de um discurso contemporâneo que reconhece as necessidades no campo da formação do professor de História, contraditoriamente revela a importância e a necessidade de que esses princípios e fundamentos sejam aprofundados e conhecidos por todo o grupo de professores.

A pesquisa revelou também que é preciso superar a dicotomia entre teoria e prática, área específica e pedagógica, rompendo com as ideias que

alicerçam o paradigma dominante e permitindo a convivência de todas as áreas necessárias. A formação do profissional de História, num mesmo tempo e espaço. É esse movimento que permitirá a qualificação do processo de formação que seja condizente com a realidade multifacetada que envolve a docência e o mundo da escola.

Pensamos que ainda seja possível resgatar as discussões que (não) aconteceram já que, aparentemente, este projeto, seguindo a lógica do contexto de construção das Diretrizes para o curso de História e para a Formação de Professores da Educação Básica, não foi suficientemente discutido pela comunidade acadêmica, mas principalmente, pelos professores do curso que têm a responsabilidade de fazê-lo concretizar-se no percurso de formação inicial do aluno. Assim, apesar dos reconhecidos avanços apontados no Projeto Político-Pedagógico do curso, ele ainda conserva características que o identificam com a formação do bacharel. Essa dicotomia pode ser atribuída parcialmente à formação dos professores que se deu, em muitos casos, na lógica do esquema 3 + 1.

Esses elementos apontam que a questão da formação para a área específica em que o professor irá atuar, ou da formação pedagógica, ainda requer aprofundamento e amadurecimento.

O trabalho da Associação Nacional de História – ANPUH no processo de elaboração das Diretrizes para o curso de História, ao mesmo tempo em que aprofundou o debate, apresentou novas ideias e também reiterou princípios básicos já consolidados entre historiadores e professores de História, fruto de muitos debates e reflexões.

Conforme nos faz ver Fonseca,<sup>57</sup> nas três últimas décadas do século XX, o que predominou foi o modelo de formação que combinava licenciaturas curtas e plenas, de um lado, e bacharelado de outro, “estruturados a partir das dicotomias: conhecimentos específicos da disciplina/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, conhecimentos teórico/práticos”.<sup>58</sup>

## 5 Considerações finais

O estudo realizado contribuiu para que concluíssemos que o fato de boa parte dos professores do curso desconhecem as Diretrizes e de não participarem dos debates acabou reforçando as dicotomias no campo da formação

57 FONSECA, Selva Guimarães. *A formação do professor de história do Brasil: novas diretrizes, velhos problemas*. [2001]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0853028647036.doc>>. Acesso em: 23 jul. 2007.

58 Idem, p. 2.

de professores envolvendo licenciatura e bacharelado, conhecimento específico e conhecimento pedagógico. Nesse sentido, embora a maior parte dos docentes tenha expressado que considera importante uma formação que contemple a ambos os aspectos, específico e pedagógico-didático, muitos deles ainda considera mais importante a formação para o conhecimento específico, pois o professor tem que saber bem o que vai ensinar.





# Aproximações entre História Ambiental, Ensino de História e Educação Ambiental

**Marcos Gerhardt**  
**Eunice Sueli Nodari**

## 1 Introdução

Os professores de História da Educação Básica sempre estiveram atentos aos estudos feitos nas universidades e aos debates realizados em eventos acadêmicos. Eles incorporam ao cotidiano da sala de aula, na medida do possível, os temas que as pesquisas históricas abordam e as interpretações que os historiadores elaboram, enriquecendo e renovando o ensino de História. Por outro lado, pesquisadores dedicados à educação têm aprendido com as práticas escolares. Um tema que ganha espaço nas universidades e escolas brasileiras é a História Ambiental, que é influenciada pelas preocupações e pelos discursos contemporâneos sobre o meio ambiente, e que tem consistentes bases teóricas e metodológicas. O professor de História é, nessa perspectiva, convidado a ampliar seu envolvimento ou a trabalhar com temas socioambientais, que são de grande interesse na atualidade e que têm sido abordados, até o momento, preferencial ou exclusivamente por profissionais de outras áreas do conhecimento, como a Biologia e a Geografia.

## 2 O lugar da História Ambiental

A História Ambiental é um campo relativamente novo na História. Para o historiador norte-americano Donald Worster, reconhecido como um dos fundadores da História Ambiental, ela é

[...] parte de um esforço revisionista para tornar a disciplina da História muito mais inclusiva nas suas narrativas do que ela tem tradicionalmente sido. Acima de tudo, a História Ambiental rejeita a premissa convencional

de que a experiência humana se desenvolveu sem restrições naturais, de que os humanos são uma espécie distinta e “super-natural”, de que as consequências ecológicas dos seus feitos passados podem ser ignoradas. [...].

Em termos bem simples, portanto, a História Ambiental trata do papel e do lugar da natureza na vida humana.<sup>59</sup>

Worster aponta ainda três níveis nos quais a História Ambiental opera:

O primeiro envolve a descoberta da estrutura e distribuição dos ambientes naturais do passado. Antes que se possa escrever sobre a História Ambiental, deve-se primeiro entender a própria natureza – especificamente como a natureza estava organizada e funcionava nos tempos passados. [...] O segundo nível da História Ambiental é mais diretamente de responsabilidade do historiador e de outros estudiosos da sociedade, pois se concentra na tecnologia produtiva, na medida em que interage com o meio ambiente. [...] Finalmente, formando um terceiro nível para o historiador ambiental está aquele tipo de encontro mais intangível, puramente mental, em que as percepções, ideologias, ética, leis e mitos tornaram-se parte de um diálogo de indivíduos e de grupos com a natureza.<sup>60</sup>

No Brasil, onde a História Ambiental é recente, dois estudos são considerados precursores: “A luta pela borracha no Brasil”<sup>61</sup> e “A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira”,<sup>62</sup> ambos escritos pelo brasilianista Warren Dean (1932-1994). Depois de Dean e inspirados por ele, vários outros historiadores ligados a programas de pós-graduação em algumas universidades brasileiras têm pesquisado, escrito e publicado textos e livros de História Ambiental. A constituição da Sociedade Latino-Americana e Caribenha de História Ambiental,<sup>63</sup> que realizou seu quarto simpósio no Brasil em 2008 e o quinto no México em 2010, é uma das expressões da importância que este campo do conhecimento histórico está adquirindo. Entre os historiadores riograndenses, o interesse pela História Ambiental pode ser notado pela existência de pesquisas, textos e livros sobre o tema. O reconhecimento é reforçado por sua presença, como um capítulo, na obra “História Geral do Rio Grande do Sul”.<sup>64</sup>

59 WORSTER, Donald. Para fazer história ambiental. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: CPDOC/Fundação Getúlio Vargas, n. 8, p. 199-201, 1991.

60 WORSTER, Donald. Transformações da terra: para uma perspectiva agroecológica na história. *Ambiente & Sociedade*, v. V, n. 2, ago./dez. 2002. v. VI, n. 1, jan./jul. 2003. p. 26.

61 DEAN, Warren. *A luta pela borracha no Brasil: um estudo de história ecológica*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Nobel, 1989.

62 DEAN, Warren. *A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

63 Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/solcha/>> e <<http://www.uabcs.mx/solcha/>>. Acesso em: 2 nov. 2009.

64 BOEIRA, Nelson; GOLIN, Tau (Coord.); GERTZ, René (Org.). *História Geral do Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: Méritos, 2007. v. 4.

Em “A luta pela borracha no Brasil”, que foi apresentado ao leitor brasileiro pelo geógrafo Aziz Ab’Sáber, Warren Dean explica que a dificuldade de cultivar a seringueira (*Hevea Brasiliensis*) no Brasil, no início do século XX, para atender ao crescente mercado internacional do latex e da borracha, deveu-se principalmente a ocorrência de um fungo (*Microcyclus ulei*) nas monoculturas da planta, que não se expandia na floresta onde as árvores estavam distantes entre si. Assim, na análise do historiador ambiental, não foi o transporte de sementes da *Hevea* para o sudeste asiático, onde se estabeleceram cultivos concorrentes, o principal motivo do prejuízo brasileiro e sim um fator ambiental.

A História Ambiental também estuda as compreensões, os discursos, as explicações que as pessoas elaboram sobre a natureza e sobre as mudanças ambientais. Nesse sentido, se destacam os trabalhos de José Augusto Pádua,<sup>65</sup> que pesquisou o pensamento e a crítica ambiental no Brasil escravista e de José Luiz de Andrade Franco e José Augusto Drummond,<sup>66</sup> que estudaram a trajetória e as ideias de alguns intelectuais brasileiros que se preocuparam com a proteção à natureza nos anos 1920-1940.

### 3 Ligando ambiental e ensino de História

Propomos aqui uma aproximação entre História Ambiental e ensino de História. Uma possibilidade disto acontecer é criada pelo estudo da toponímia regional, isto é, o levantamento e a análise dos nomes de lugares, cidades, rios, morros e vales. Muitos deles estão ligados às características do ambiente ou às ações humanas sobre a natureza: os municípios de Muitos Capões, Passo Fundo, Anta Gorda, Capão do Leão, Pinhal Grande e Vacaria no Rio Grande do Sul; Laguna, Capinzal, Pinheiro Preto, Serra Alta e Erval Velho em Santa Catarina são exemplos claros de denominações que podem ser facilmente observados nos mapas. Rio das Antas, Barra Bonita, Lagoa dos Patos, Vargem Bonita e Pântano Grande são, igualmente, conhecidos nomes ligados à hidrografia que reportam a um passado de vínculos com a natureza. Um olhar mais detalhado, contudo, permite observar denominações locais com significados muito específicos para o estudo da história regional: Vargem do Cedro, Macacos, Timbozal, Barro Preto, Arroio Bonito e Morro Chato. Estudar a toponímia é, portanto, uma opção instigante para desencadear um estudo das relações humanas com seu ambiente, especial-

65 PÁDUA, José Augusto. *Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista, 1786-1888*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

66 FRANCO, José Luiz de Andrade; DRUMMOND, José Augusto. *Proteção à natureza e identidade nacional no Brasil: anos 1920-1940*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

mente a experiência indígena e a da colonização européia dos séculos XIX e XX, envolvendo a história econômica, social, cultural e política.

Outra possibilidade de sintonizar o ensino de História com os debates historiográficos contemporâneos é elaborar e executar projetos de pesquisa de História Ambiental envolvendo os estudantes na investigação. Essa educação pela pesquisa, conhecida dos professores, permite estudar a História Ambiental local em diferentes séries do Ensino Fundamental e Médio, com atenção para as mudanças e permanências no ambiente e na paisagem que a ação humana produziu. Para Helena Callai e Paulo Zarth o estudo do espaço local, do município é

[...] uma oportunidade de tratar de questões relativamente complexas. A experiência da criança no cotidiano da sociedade em que vive, favorece o aprendizado de História na medida em que pode verificar empiricamente uma série de conceitos. Não se trata de limitar o estudo às fronteiras do município como se o tirássemos do espaço maior, mas sim, trabalhar com a experiência dos alunos para desenvolver noções ou conceitos universais.<sup>67</sup>

A busca, organização e interpretação de fontes históricas primárias pelos estudantes sob a orientação do professor propicia a aprendizagem dos métodos da História e leva a conhecer experiências históricas das sociedades humanas em constante relação com a natureza. Podemos planejar estudar, por exemplo, uma história do uso e da apropriação dos bens naturais. Na pesquisa, os estudantes se percebem como participantes da história vivida, autores da história escrita, aprendem a pensar historicamente<sup>68</sup> e tornam-se responsáveis pela preservação da memória individual e coletiva. Simplificadamente a pesquisa histórica é iniciada pela coleta, organização e interpretação de imagens, pela gravação de entrevistas orais, por visitas a lugares de memória e pela análise e leitura de documentos escritos e de outras fontes de informação. As etapas seguintes são as de interpretação das informações e de redação do texto, que contém uma narrativa e as explicações formuladas. O texto elaborado poderá ter fortes vínculos com os conteúdos e conceitos curriculares, tanto aqueles que a disciplina História tem listado quanto os temas das demais áreas do conhecimento.

Um caso ilustrativo desta educação pela pesquisa, dentre muitos outros projetos que são criados anualmente pelos professores, é a investigação realizada pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Érico Veríssimo,

67 CALLAI, Helena C.; ZARTH, Paulo A. *O estudo do município e o ensino de história e geografia*. Ijuí: Ed. Unijui, 1988. (Coleção Ensino de 1 Grau, 22). p. 12.

68 CALLAI, Jaeme Luiz. História de vida, história de família nas séries iniciais: uma introdução à forma histórica de pensar. *Espaços da Escola*, a. 4, n. 15, p. 37-43, jan./mar. 1995.

do interior do Rio Grande do Sul. Esta escola desenvolveu, em 2007, um projeto denominado história do lixo em Chapada, no qual estudantes de diferentes séries, professores de diversas áreas, merendeiras, faxineiras, pais e avós de estudantes se envolveram em uma pesquisa histórica local que durou cerca de um ano. Os resultados mais evidentes foram três: 1) a aprendizagem que fizeram os estudantes, principalmente sobre como mudaram o tipo e o volume de resíduos gerados e os diferentes destinos que a sociedade deu a eles entre 1930 e 1980; 2) um sucinto texto impresso que foi publicado para distribuição no município;<sup>69</sup> 3) um arquivo escolar organizado contendo fotografias, entrevistas orais transcritas e outros documentos. Certamente muitas outras escolas e professores de História e Geografia realizaram experiências semelhantes ou ainda mais ricas. Falta-nos um inventário delas:

A abordagem proposta pela História Ambiental exige inclusive rever alguns entendimentos preconceituosos, que percorreram as escolas e os ambientes acadêmicos. Um dos exemplos clássicos é o da agricultura indígena baseada na coivara, com rotação de terras e pousio para recuperar a fertilidade da terra, vista como irracional e exemplo de indolência pelos europeus. Estas práticas indígenas e caboclas, contudo, mantiveram uma agricultura sustentável durante milhares de anos, em várias regiões do Brasil. Conforme a economista dinamarquesa Ester Boserup, o uso do fogo e do bastão (coivara) requer pouco trabalho em relação aos métodos de cultivo intesivo: “Assim, pode ser um sólido raciocínio econômico, e não a indolência, o que induz a comunidade de cultivadores que utiliza o sistema de pousio longo a recusar o abandono do fogo e do machado quando se lhes oferece ajuda para que adotem o cultivo com arado”.<sup>70</sup> O crescimento demográfico e a agricultura comercial inviabilizaram este sistema. Olhar criticamente para entendimentos cristalizados, para o discurso hegemônico do progresso e da tecnologia, é uma tarefa possível para os historiadores e professores ligados à História Ambiental.

Conflitos contemporâneos, como a desocupação compulsória de áreas de proteção permanente habitadas, a exigência da reserva legal nas propriedades rurais e a recusa ou a dificuldade de muitos de agricultores em atendê-la, bem como a exclusão de populações tradicionais de espaços transformados em parques ecológicos, pode ser analisada em uma perspectiva histórica, temporal e socioambiental. Os temas e problemas ambientais contemporâneos são também sociais, políticos e culturais. Olhá-los exclu-

69 ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ÉRICO VERÍSSIMO. *Cartinha de alfabetização ambiental*. Chapada: [s.n.], 2007. Projeto assessorado por Marcos Gerhardt e Dinarte Belato.

70 BOSERUP, Ester. *Evolução agrária e pressão demográfica*. São Paulo: Hucitec; Polis, 1987. p. 77, citada por ZARTH, Paulo Afonso. *História agrária do planalto gaúcho: 1850-1920*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997. p. 130.

sivamente no âmbito do tempo presente ou na perspectiva biológica e ecológica, pode gerar uma visão parcial e inconsistente da realidade e do problema. Os historiadores e os professores de História têm a contribuir nos debates e embates atuais.

Considerando que “a geografia estuda a realidade, o mundo, através da leitura da paisagem”<sup>71</sup> propomos ampliar esta leitura para a História ensinada e aprendida nas escolas. Para o geógrafo Milton Santos “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc.”.<sup>72</sup> Ela é resultado também de uma combinação de ações no tempo e no espaço, acumuladas historicamente, porque “A paisagem não se cria de uma só vez, mas por acréscimos, substituições; a lógica pela qual se fez um objeto no passado era a lógica da produção daquele momento. Uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos”.<sup>73</sup> Conforme o historiador Simon Schama

[...] a paisagem é obra da mente. Compõe-se tanto de camadas de lembranças quanto de estratos de rochas.

Claro está que, objetivamente, a atuação dos vários ecossistemas que sustentam a vida no planeta independe da interferência humana, pois eles já estavam agindo antes da caótica ascendência do *Homo sapiens*. Mas também é verdade que nos custa imaginar um único sistema natural que a cultura humana não tenha modificado substancialmente, para melhor ou para pior.<sup>74</sup>

No decorrer do livro *Paisagem e Memória*, Schama enfatizou o conceito de camadas sobrepostas que formam um cenário, analisou em profundidade a formação de algumas paisagens européias e reiterou que:

Paisagem é cultura antes de ser natureza; um constructo da imaginação projetado sobre mata, água, rocha. Tal é o argumento deste livro. No entanto, cabe também reconhecer que, quando uma determinada ideia de paisagem, um mito, uma visão, se forma num lugar concreto, ela mistura categorias, torna as metáforas mais reais que seus referentes, torna-se de fato parte do cenário.<sup>75</sup>

71 CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. (Org.) *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 112.

72 SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1991. p. 61.

73 Idem, p. 66.

74 SCHAMA, Simon. *Paisagem e memória*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 17.

75 Idem, p. 70.

A compreensão de Schama, orientada pela História Cultural, pode ser parcialmente contraposta aos argumentos de Worster:

Podemos supor também que a natureza se refere a algo radicalmente distinto de nós, que ela está em algum lugar “lá fora”, parada, sólida, concreta, sem ambigüidades. Num certo sentido, isso é verdade. A natureza é uma ordem e um processo que nós não criamos, e ela continuará a existir na nossa ausência. [...]. Ainda assim a natureza é também uma criação de nossas mentes, e por mais que nos esforcemos para ver o que ela é objetivamente em si mesma, por si mesma e para si mesma, em grande medida caímos presos nas grades de nossa própria consciência e nas nossas redes de significados.<sup>76</sup>

Talvez seja exatamente esta dupla dimensão, da natureza que existe antes dos humanos e dela como parte da percepção, dos valores e da construção humana, que deva estar sempre presente nos estudos, tanto para o historiador pesquisador quanto para o professor de História.

O que mais nos interessa em educação é, contudo, o conceito de camadas sucessivas que moldam e formam a paisagem, amplamente discutido por Simon Schama. Num mesmo lugar, diferentes vestígios das experiências humanas estão sobrepostos ou mesclados, formando camadas de memória. Fotografias ou uma visita de observação feita com estudantes podem revelar esta memória da paisagem. Os campos de cima da serra, nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, guardam vestígios visíveis das diferentes fases de ocupação humana. As taipas de pedras são marcas de um tempo de pecuária extensiva e escravista, mas ao lado delas se pode ver cercas de arame que indicam mudanças posteriores nas práticas de criação de gado. Nesses mesmos campos são vistas pastagens nativas, intercaladas por capões de mato, araucárias e afloramentos rochosos, ao lado de extensas, monótonas e recentes plantações industriais do exótico *pinus*.<sup>77</sup> Nas margens da rodovia pavimentada, geralmente assentada sobre os antigos caminhos de tropeiros de gado, são visíveis as cicatrizes dos trabalhos de terraplanagem e escavação de morros, que tornaram o novo percurso menos sinuoso do que o original. A atenta observação da paisagem, que assim se torna um documento histórico, permite desencadear estudos sobre a mão-de-obra empregada para erguer as taipas, sobre o trabalho do alam-

76 WORSTER, Donald. Para fazer história ambiental. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: CPDOC/Fundação Getúlio Vargas, n. 8, p. 210, 1991.

77 MORETTO, Samira P.; NODARI, Eunice S. Parque ecológico João José Theodoro da Costa Neto: conservação da floresta em Lages. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 4. *Anais...* Maringá: Programa de Pós-Graduação em História da UEM, 2009. p. 4001-4010. *Anais...*

brador, referido inclusive em músicas que podem integrar o estudo<sup>78</sup> e sobre a forma de uso e de propriedade da terra. A leitura da paisagem exige, portanto, habilidades que podem ser construídas com os estudantes, tais como observar, descrever, comparar, estabelecer relações e correlações, formular conclusões e fazer sínteses.<sup>79</sup> Precisamos fazer o que sugere Gilmar Arruda: “O espaço natural, enquanto espaço para o ensino de História, exige que se saia da ‘sala de aula’ para o efetivo exercício da aprendizagem. É necessário, literalmente, pisar no barro para ensinar a história da ‘domesticação dos ecossistemas’ e das relações do homem com a natureza”.<sup>80</sup>

#### 4 Aproximando História Ambiental e ensino de História: outras possibilidades

Quando a paisagem estudada é urbana, o uso de uma sucessão de fotografias se torna ainda mais viável, tanto porque as imagens são geralmente mais abundantes quanto porque as transformações resultantes da ação humana são mais rápidas. Neste caso o professor precisa dispôr do acervo de um arquivo histórico, de um álbum de fotografias publicado, de uma coletânea própria que reuniu e organizou ao longo de sua vida profissional ou realizar uma coleta envolvendo os estudantes, seus familiares e vizinhos. As fotografias ordenadas cronologicamente mostram diferentes momentos, congelados na imagem, da construção da paisagem. Uma rua, uma esquina, um prédio fotografado repetidas vezes em conhecidos intervalos de tempo podem ter sua história narrada a partir das imagens.

Comparar o cenário atual observado pelos estudantes com as descrições de viajantes é outra atividade educativa que sugerimos.

Conforme o viajante europeu Robert Avé-Lallemant (1812-1884), que viajou do nordeste do Rio Grande do Sul para o então imenso município de Lages, em Santa Catarina, em meados do século XIX, o vale do rio Pelotas era:

[...] uma região decididamente montanhosa, profundamente erma e muito encantada. Colinas sucedem-se a colinas, uma encosta relvada domina a outra, uma cadeia de serras segue a outra; tudo é uma confusa terra de pasto,

78 SALDANHA, Elton. *Alambrador*. Disponível em: <http://www.eltonsaldanha.com.br> e em: <http://letras.terra.com.br/elton-saldanha/961269/> Acesso em: 22 nov. 2009.

79 CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 118.

80 ARRUDA, Gilmar. Natureza: uma nova “sala de aula” para o ensino de história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Org.). *Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: Ed. FURN, 2008. p. 66.

em cujas íngremes vertentes ressaltam inúmeras massas de pedra-de-areia cobertas de líquens, ou tudo é coberto de densas matas de araucárias. Neste planalto, essas vigorosas colunas vegetais sobem, aos milhões, de profundos desfiladeiros e trepam as mais íngremes encostas até aos píncaros das empinadas coxilhas – floresta escura, silenciosa, grave, que eu poderia chamar com propriedade de floresta negra.<sup>81</sup>

Adiante, em sua viagem, Avé-Lallemant comenta impressionado:

Quando, descendo de uma colina, o cavaleiro é visto pelo gado que pasta tranquilamente num desfiladeiro ou numa encosta, todos os animais correm em disparada. Dando-se um grito, os tímidos rebanhos correm em galope para dentro das matas de araucária e por muito tempo se percebe o ruído do gado assustado no interior da selva. Para ele o aparecimento de um cavaleiro ou de uma pequena caravana é um fato inaudito. Mas mesmo essa timidez espantadiça do gado, alhures tão pacífico, dá à região o colorido de selvageria e adandono. No sentido próprio da palavra, poderíamos considerar esse gado em fuga a caça grossa das florestas de araucárias e julgar estarmos em pleno estado primitivo da Natureza.<sup>82</sup>

Esses fragmentos transcritos nos levam a outra dimensão da relação entre História Ambiental e ensino de História: a possibilidade de estudar as compreensões, as representações e os discursos humanos sobre a natureza e sobre a relação humana com ela. Essa perspectiva cultural é necessária à História Ambiental e essencial para o ensino. Uma interpretação da narrativa de Avé-Lallemant, para quem aquela região do planalto catarinense estava “em pleno estado primitivo da Natureza”, revela que ele considerava as populações indígenas que habitavam este lugar como parte da natureza, não da civilização. Usando suas próprias palavras:

Nos recantos das serras e matas, que separam o planalto de Lajes da parte baixa da Província de Santa Catarina, vivem ainda botocudos. Frequentemente eles se tornam bandidos perigosos. [...].

Parece que antes essas hordas de botocudos realizavam reuniões especiais nos arredores de Lajes. [...]. É pouco provável que fossem reuniões religiosas, pois esses homens, inteiramente animalizados, nunca se elevaram e um serviço religioso [...]. Parece-me que essas elevações eram os lugares onde esses selvagens abatiam e comiam os seus prisioneiros, costume que, antes que trouxessem ao país animais de sangue quente para matança, parece ter sido geral.<sup>83</sup>

81 AVÉ-LALLEMANT, Robert. Segundo capítulo. In: \_\_\_\_\_. *Viagens pelas províncias de Santa Catarina, Paraná e São Paulo* (1858). Tradução de Teodoro Cabral. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. USP, 1980. p. 58.

82 Idem, p. 60.

83 Idem, p. 72-73.

Outro viajante, este do final do século XIX, o botânico sueco Carl Axel Magnus Lindman, reforçou essa compreensão ao afirmar:

No Rio Grande do Sul existe ainda matta intacta e primitiva, verdadeira matta virgem. Sabe-se, por exemplo, que nas colônias alemãs e italianas ainda há florestas no mesmo estado em que foram entregues pelos agrimensores do governo, que foram as primeiras pessoas civilizadas que entraram com os seus auxiliares nestas mattas incognitas e cheias de animais bravios, para as medir e dividir em lotes ou propriedades, abrindo nellas as primeiras “picadas” ou linhas divisorias. Muitos destes lotes florestaes demarcados ainda não estão ocupados, e outros ha em que o proprietario pode designar mattas em que elle, o primeiro dono, nunca entrou com o seu machado, e onde talvez nunca pisasse pé humano.<sup>84</sup>

Dos testemunhos de Avé-Lallemant e Lindman entendemos ainda que as fronteiras naturais, os limites dos ecossistemas e dos biomas nem sempre coincidem com os limites políticos e com as regiões delimitadas por critérios humanos. Isso serve ao ensino de História, no qual, muitas vezes, se deve ampliar o recorte espacial dos temas estudados para permitir a compreensão da complexidade. O rio Pelotas, afluente inicial do rio Uruguai, divide administrativamente os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, mas em ambas as margens, a paisagem, a natureza e a história têm continuidades.

Os acontecimentos naturais e as ações humanas também podem gerar uma homogeneização da paisagem. É o que está acontecendo com os campos utilizados para as “lavouras de árvores”,<sup>85</sup> monocultivos de espécies arbóreas exóticas, em expansão no sul do Brasil, que visam a atender ao mercado internacional de celulose e papel branqueado e que trazem evidentes prejuízos ambientais e sociais. A homogeneização também pode ser notada no processo que o pesquisador Sílvio Correa denomina de africanização da paisagem, referindo-se ao capim-annoni-2 (*Eragrostis plana* Nees), trazido da África no século XX, que se dispersou descontroladamente sobre grandes áreas de campos do Rio Grande do Sul:

A africanização dos campos naturais no Rio Grande do Sul sempre esteve associada à paisagem humana, ao contingente de escravos africanos ou às comunidades remanescentes de quilombos no meio rural. Porém, a História

84 LINDMAN, Carl Axel Magnus; FERRI, M. G. *A vegetação no Rio Grande do Sul*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. USP, 1974. p. 180. (Reconquista do Brasil, 2). Mantida a grafia original do documento.

85 ZARTH, Paulo Afonso; GERHARDT, Marcos. Aproximações entre história agrária e história ambiental: o pampa do Rio Grande do Sul. In: II ENCONTRO DO GT HISTÓRIA AGRÁRIA DA ANPUH-Rio Grande do Sul, 2. *Anais...* Porto Alegre: ANPUH/RS, 2009. p. 1-25.

Ambiental pode auxiliar a história afro-brasileira ao mapear outras paisagens no Brasil meridional que remetem às paisagens da África austral.<sup>86</sup>

Uma coincidência ou uma escolha semelhante de conceitos embasa estudos interdisciplinares dos quais a História faz parte. Paisagem, como vimos, é um desses conceitos. Fronteira, território, bioma, ecossistema, sustentabilidade, ciclo, biodiversidade, conservação e preservação são outros conceitos que cabem nos estudos de diversas e interligadas disciplinas escolares. O conceito de fronteira pode ser aplicado para entender a história da imigração europeia para o sul do Brasil: fronteiras étnicas foram transpostas durante a colonização do oeste catarinense, em que alemães, italianos e caboclos “tinham momentos de convívios através de festas, da vida comunitária, da escola e do trabalho”<sup>87</sup> e quando os imigrantes viveram um processo de renegociação de suas práticas socioculturais e de suas identidades étnicas.<sup>88</sup> O mato, que cobria grande parte do noroeste do Rio Grande do Sul até o final do século XIX, formava uma fronteira natural com as áreas de campos nativos e uma fronteira cultural, pois era entendido pelos colonos imigrantes como lugar inculto, selvagem, perigoso e, por outro lado, fonte de materiais essenciais à vida colonial, espaço que se desejava civilizar e cultivar.<sup>89</sup>

O lugar e o papel educativo dos professores de História que se envolvem com os temas socioambientais contemporâneos pode ser associado ao que escreveu o historiador Eric Hobsbawm:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio.<sup>90</sup>

Queremos, por fim, concordar novamente com Gilmar Arruda, para quem “transformar a natureza em campo para o ensino de História é, sobre-

86 CORREA, Sílvio de Souza. A africanização da paisagem rural do Brasil meridional: uma intersecção da história agrária com a história ambiental. In: GARCIA, Graciela Bonassa (Org.). *Anais do II Encontro do GT História Agrária da Anpuh RS*. Porto Alegre: Anpuh RS, 2009. 1 cd-rom. p. 4.

87 NODARI, Eunice Sueli. *Etnicidades renegociadas: práticas socioculturais no oeste de Santa Catarina*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009. p. 105.

88 Idem, p. 203.

89 GERHARDT, Marcos. *História ambiental da Colônia Ijuhy*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

90 HOBBSAWM, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. 2. ed. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 13.

tudo, um compromisso político com a construção da identidade de habitantes humanos da Terra.” Compromisso esse que inicia no reconhecimento de que não existe mais natureza intocada e que devemos “preservar a natureza socialmente construída e, como projeto político, recuperar a possibilidade de estabelecermos com a natureza uma relação baseada em uma racionalidade ambiental”.<sup>91</sup>

## 5 A participação da História na Educação Ambiental

Noutra frente, a da educação ambiental escolar ou informal, geralmente entendida como “um processo por meio do qual as pessoas aprendam como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovemos a sua sustentabilidade”,<sup>92</sup> o professor de História pode contribuir em três dimensões essenciais. A primeira é ampliar as práticas desenvolvidas preferencialmente por professores de biologia, química e geografia, dialogando ainda mais com estes e encaminhando-as na direção de uma abordagem socioambiental. A segunda consiste em incluir a historicidade, considerando-se que entendemos hoje por crise ambiental também é resultado de opções, decisões, valores, atitudes e ações humanas do passado, possuindo temporalidades que os professores de História conhecem ou têm condições de pesquisar em âmbito regional. A terceira dimensão se refere à complexidade dos temas socioambientais, que só podem ser suficientemente compreendidos por meio da colaboração entre profissionais de diferentes áreas do saber,<sup>93</sup> em uma aproximação conceitual e metodológica.

A Lei Federal de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental e a incluiu como “um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”,<sup>94</sup> se refere a forma interdisciplinar no desenvolvimento de instrumentos e metodologias para a educação ambiental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais definiram temas transversais para o Ensino Fundamental, nos quais o meio ambiente figura como um tema a ser estudado pelas

91 ARRUDA, Gilmar. Natureza: uma nova “sala de aula” para o ensino de história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Org.). *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: Ed. FURN, 2008. p. 66.

92 DIAS, Genebaldo Freire. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 8. ed. São Paulo: Gaia, 2003. p. 100.

93 LEFF, Enrique. *Epistemologia ambiental*. Tradução de Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2001. p. 60.

94 BRASIL. *Lei n. 9795/1999*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm)> Acesso em: 2 nov. 2009.

diversas disciplinas escolares.<sup>95</sup> No âmbito legal, portanto, os professores de História também estão vinculados aos projetos de educação ambiental, dentro e fora da escola.

Não sugerimos, no caso da educação ambiental, sobrecarregar o professor com mais uma atribuição, além da carga de responsabilidade educativas que ele já tem. Propomos substituir os conteúdos tradicionais do currículo escolar por projetos integrados de História e Educação Ambiental ou vincular aqueles conteúdos com os temas socioambientais. Warren Dean, escrevendo sobre a política imperial brasileira, a introdução e a domesticação de plantas no Brasil, nos oferece um texto de História Ambiental que pode ser habilmente ligado aos conteúdos escolares tradicionais. Dele transcrevemos um fragmento:

Todas estas iniciativas foram um mero prelúdio ao programa de investigação empreendido depois da fuga da Corte para o Rio de Janeiro. Em 1808, no terreno ocupado por uma fábrica de pólvora ao lado da lagoa Rodrigo de Freitas, foi estabelecido um jardim de aclimação. A sua finalidade teria sido, além de introduzir novas espécies, o plantio de madeiras aproveitáveis na construção naval e o melhoramento das pastagens. Arruda Câmara recomendou que fossem fundados jardins nas outras capitanias do Brasil. Acha-va que Portugal já perdera muito tempo, e muito sangue, para manter um monopólio em favor do seu império asiático, e insistia na superioridade da colônia sobre a metrópole em termos de aptidão agrícola: se um país estéril como Portugal podia florescer aos pés de uma monarquia boa, “como não florescerá este, de sua natureza fértil! Uma charmosa inversão do preconceito europeu contra a natureza neotropical, que chegou a ser considerada inferior na medida em que a conquista dos seus habitantes tornou-se mais sangrenta. Arruda Câmara apresentou uma lista de espécies exóticas que seria útil transferir. A finalidade dos jardins não era promover o meramente agradável; “o seu principal fim é o útil”.<sup>96</sup>

Trata-se de incluir a natureza na história das sociedades. Outros textos de Dean sobre a História do Brasil consideram essa inclusão. Ao estudo do cultivo do café no sudeste brasileiro, geralmente abordado na perspectiva econômica (novo produto de exportação) e social (uso do trabalho escravo), o livro *A ferro e fogo* acrescenta outra dimensão:

Era precisamente este o perigo para a Mata Atlântica: acreditava-se que o café tinha de ser plantado em solo coberto por floresta “virgem”. O capital e

95 BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: temas transversais – meio ambiente*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2009.

96 DEAN, Warren. A botânica e a política imperial: a introdução e a domesticação de plantas no Brasil. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: CPDOC/Fundação Getúlio Vargas, n. 8, p. 222, 1991.

o trabalho eram escassos demais para gastar no plantio em solos menos férteis. O café é uma planta perene – leva quatro anos para atingir a maturidade e pode permanecer produtiva por trinta anos – e assim podia-se imaginar que, uma vez implantado, representaria um regime agrícola de perspectivas estáveis e conservadoras. Mas não era assim. Nas plantações do Rio de Janeiro, plantações velhas não eram replantadas mas abandonadas, e novas faixas de floresta primária eram então limpas para manter a produção. O café avançou, portanto, pelas terras altas, de geração para geração, nada deixando em seu rastro além de montanhas desnudadas.<sup>97</sup>

Além dos predominantes e obrigatórios conteúdos escolares, aos quais a adoção de novas abordagens é possível, a função educativa da escola inclui a formação de valores e atitudes. Nesse sentido, Eunice Nodari e Lúcio Botelho apontam para a necessidade de relacionar educação ambiental e educação em direitos humanos, que

[...] devem conversar entre si e com as demais áreas. Afinal, ensinar meio ambiente é educar para a vida. Assim, a educação em meio ambiente torna-se a base para a “sadia qualidade de vida” porque as pessoas tomam consciência de deveres e direitos, mudando as suas atitudes em relação ao meio ambiente e a sua própria proteção.<sup>98</sup>

Muitas outras conexões são e podem ser feitas, criando significados novos e interessantes da escola, da História e do conhecimento para os estudantes.

As propostas de educação ambiental existentes podem ser classificadas em: formais, quando voltadas às redes escolares ou a funcionários de empresas, e informais, quando acontecem espontaneamente em espaços de sociabilidade. A promoção dos projetos acontece por determinação de autoridades educacionais, por militância dos professores, pela opção da administração de empresas ou por iniciativa de organizações não governamentais. Eles vão desde o contato contemplativo ou interativo com plantas e pessoas, visando a sensibilização,<sup>99</sup> até atividades e estudos mais profundos, que envolvem a construção de conhecimentos e um projeto político. Quase sempre disseminam informações, acreditando que a ignorância é a causa

97 DEAN, Warren. *A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 195-196.

98 NODARI, Eunice Sueli; BOTELHO, Lúcio José. O inter-relacionamento entre educação em direitos humanos e meio ambiente. In: RIFIOTIS, Theophilos; RODRIGUES, Tiago Hyra Rodrigues (Org.). *Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008. p. 153.

99 Proposta do Instituto Romã, baseada na *Sharing Nature*, criada por Joseph Cornell. Disponível em: <<http://www.institutoroma.com.br>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

maior dos problemas. Uma prática de educação ambiental muito difundida nas escolas do sul do Brasil é aquela que envolve os estudantes em campanhas de coleta, reciclagem, compostagem ou reaproveitamento de lixo. Todos conhecemos a importância do envolvimento da escola nos assuntos locais, a capacidade mobilizadora destas atividades e o quanto podem ser gratificantes para estudantes e professores. Mas elas precisam ser o ponto de partida, o pretexto, depois do qual ou durante, se estude química, física, matemática, geografia, história e a sociedade que gerou aquele lixo e se construam os conceitos necessários para compreender a complexidade dos temas socioambientais.

A atividade, por si só, é insuficiente e não gera uma aprendizagem significativa, nem a esperada mudança de atitudes e valores dos estudantes em relação ao tratamento que damos ao meio ambiente e às formas de vida com as quais convivemos. Por outro lado, o apelo ao comportamento individual responsável, a formação de um cidadão ou de um estudante “consciente”, que cumpre individualmente seu papel, não bastam para enfrentar as dificuldades socioambientais atuais. As soluções dependem de programas governamentais mais amplos, de investimentos em saneamento, de mobilização e organização popular, de participação responsável e intensa das grandes empresas, de redução do consumo e de distribuição da riqueza, pois, na ótica da História e da Geografia, os problemas ambientais são também sociais.

A História Recente da humanidade, talvez os últimos 600 anos, mostra que a lógica das sociedades industriais contemporâneas está baseada na produção massiva de produtos, a maioria pouco durável e exageradamente embalada e no consumo intenso de energia de origem fóssil. O entendimento do que foi a Revolução Verde na agricultura mundial a partir da década de 1960<sup>100</sup> ajudará a perceber que o retorno das embalagens vazias de agrotóxicos para a indústria, embora necessária, não é uma solução viável para diminuir a contaminação de alimentos, solos, águas e das vidas que dependem deles. Mais que isso, mostrará que a contaminação química e a divisão dos bens gerados por essa Revolução atingiu de modo diferente a ricos e pobres. Recentemente, a ciência e a tecnologia dotaram uma parte dos humanos de um poder imenso sobre a natureza, que precisa ser limitado pela ética e cujos benefícios devem ser distribuídos de forma mais justa.

Outra possibilidade para o professor de História é o seu envolvimento no programa Agenda 21, definido “como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência

---

100 PONTING, Clive. *Uma história verde do mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

econômica”.<sup>101</sup> Esse programa foi pensado internacionalmente pela Organização das Nações Unidas, a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992. Embora seja um programa limitado e questionável em vários aspectos, ele prevê uma etapa local, com envolvimento do governo e da sociedade civil em um processo amplo e participativo de levantamento dos problemas ambientais, sociais e econômicos e de planejamento de ações para sua solução ou mitigação. A versão deste programa para as escolas é denominada Com-Vida<sup>102</sup> e “tem como fio condutor a proposta de maior aproximação entre escola e comunidade por meio da temática socioambiental”.<sup>103</sup>

## 6 Considerações finais

Um crescente diálogo e uma colaboração dos professores das várias áreas do conhecimento, a produção universitária de um volume maior de pesquisas sobre a História Ambiental do Brasil e a permanente aproximação entre profissionais da História dos diversos níveis de ensino e pesquisa formam o caminho que acreditamos ser o indicado para ampliar a participação da História nos debates e nas ações educativas socioambientais. Amplia-se, assim, por um olhar mais geral e complexo, a nossa capacidade de compreender os temas e problemas socioambientais contemporâneos e passados.

As atividades e os procedimentos didáticos e metodológicos que sugerimos são, simplesmente, propostas iniciais que podem ser recriadas e ampliadas pelos professores, pois estes conhecem a realidade escolar e as particularidades de sua região. São também um convite aos professores de História para que se envolvam com o conhecimento e o debate que a História Ambiental está produzindo e que pode contribuir com o trabalho que já é desenvolvido, há tempo, nas escolas.

---

101 BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Agenda 21*. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

102 BRASIL. Ministério da Educação. *Formando com-vida: Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na escola* / Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. 2. ed. Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/CNIJMA/arquivos/com\\_vida.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/CNIJMA/arquivos/com_vida.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2009.

103 HENRIQUES, Ricardo et al. (Org.). *Educação ambiental: aprendizes de sustentabilidade. Cader-nos Secad*, Brasília: Ministério da Educação, n. 1, p. 31, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/>>. Acesso em: 14 nov. 2009.



# A formação continuada de professores de História da Educação Básica: o Curso de Atualização em História e Geografia da UNISC

*Nadir Emma Helfer*

## 1 Introdução

A Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, desde 1987, oferece o curso de Atualização em História e Geografia como uma oportunidade de formação continuada para professores de História e Geografia da região. O objetivo do presente texto é contar um pouco da trajetória desse curso, que inicia com o Programa de Ação Integrada – PRAI, programa criado pelo governo estadual do Rio Grande do Sul, na década de 1980 e que, com o passar do tempo, passou a fazer parte do cotidiano dos docentes da área. Além disso, pretende-se apresentar uma reflexão sobre o tema, que, nestes últimos anos, vem destacando-se nas políticas governamentais para a área.

O referido Programa de Ação Integrada – PRAI, que integrava as atividades de extensão da UNISC, tinha como proposta ações de capacitação de professores pelas Instituições de Ensino Superior, como contrapartida pela cedência de docentes da rede pública às IES. Como proposta de contrapartida, o Departamento de História e Geografia, na época Departamento de Ciências Humanas, juntamente com os demais departamentos vinculados aos cursos de formação de professores da UNISC, organizou vários encontros, reuniões e seminários com os professores da rede pública de ensino, tanto estadual como municipal.

A partir das mudanças das políticas governamentais, especialmente no que se refere à cedência de professores e à contrapartida, o PRAI também sofre mudanças, perdendo esse caráter de integração das escolas com as IES, através de cursos, encontros e similares. Após a extinção do PRAI, em meados dos anos 1990, o citado programa transformou-se em curso de oferta sistemática de abrangência regional e em *locus* de debates e atualizações permanentes de professores.

O Departamento de História e Geografia, ciente da sua responsabilidade e do compromisso assumido com os professores durante os anos do programa, aproveitou a oportunidade e, principalmente, o interesse dos professores da área, para continuar com os encontros, agora com um novo formato: curso de Atualização em História e Geografia. Além do formato, também ocorreram mudanças na dinâmica de organização do curso: os próprios participantes passaram a propor temas de interesse do grupo, bem como palestrantes, assumindo o papel de parceiros e protagonistas das atividades.

Merecem especial atenção dois procedimentos considerados, de modo especial, significativos pelos participantes, e, por isso, recorrentes nas programações dos cursos: o relato de experiências e o trabalho de campo. O primeiro proporcionou momentos de grande integração e de trocas entre os participantes, com as experiências sendo colocadas de forma espontânea e informal, inclusive com a participação de estudantes da Educação Básica. Durante o relato, os mais experientes esclareciam as dúvidas dos iniciantes na profissão, sugeriam material didático e atividades variadas. Já o trabalho de campo oportunizou o conhecimento de vários lugares da região, definidos em conjunto pelos participantes. O critério principal para essa definição era oferecer possibilidades de trabalhos aos estudantes, conhecer esses locais, para, assim, poder planejar as atividades.

A partir de 1987, os encontros passaram a ser quinzenais, às segundas-feiras à tarde, das 13h30min às 16h30min, podendo, assim, os participantes fazer uso do transporte utilizado pelos acadêmicos da UNISC para as mais diversas localidades da região. Outro fator que contribuiu para a participação dos docentes nessa programação mais sistemática é a colaboração das escolas na hora da montagem dos horários, evitando colocar aulas de História e Geografia nas segundas-feiras à tarde, o que tem facilitado a participação do professor.

Cabe destacar um fato curioso que ocorreu a partir da definição de segunda-feira para a realização dos encontros de História e Geografia: os demais professores, de outras áreas de conhecimento, passaram a reivindicar também um dia livre por semana e, com o passar do tempo, esse dia passou a ser considerado como “folga” do professor para poder cuidar de seus afazeres pessoais. Com isso, o professor de História e Geografia passou a reivindicar mais um turno, além daquele destinado a participar do curso, o que dificultou um pouco a liberação por parte da escola, que exigia a compensação do turno. No entanto, nada que viesse a prejudicar a oferta do curso que continua a ter uma excelente participação.

## 2 Programas e projetos de formação continuada como políticas de governo

Aqui cabe uma pequena reflexão sobre os programas/projetos de formação continuada de docentes: por que a maioria dos cursos de formação continuada, pelo que se tem constatado, não têm apresentado bons resultados nem boa participação dos docentes? Estarão esses programas atentos às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na educação? Que concepção de formação tem orientado tais programas? Nesses programas, os professores são reconhecidos como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem? Ou ainda são vistos como meros transmissores de conteúdos, uma vez que é constatado que são organizados programas/projetos encaminhados do mesmo modo às diferentes áreas de conhecimento, bem como ao professor da fase inicial do exercício do magistério e àquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica? Que objetivos levam os sistemas públicos a investirem na formação continuada de professores? E os professores, como analisam sua inserção no processo de formação continuada?

No que se refere à formação continuada, a LDB define no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Estabeleceu, também, no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

A Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, regulamentada pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, que instituiu o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, estabelece que 60% dos recursos do Fundo sejam destinados à remuneração do magistério, devendo a parcela restante (de até 40%) ser aplicada em ações variadas, de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, dentre as quais a formação (inicial e continuada) dos professores e a capacitação de pessoal técnico-administrativo.

De igual modo, a Resolução n. 03/97 do Conselho Nacional de Educação definiu, no artigo 5º, que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições creden-

ciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço”. Desse modo, os planos de carreira devem incentivar a progressão, por meio da qualificação inicial e continuada dos trabalhadores da educação.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n.10.172/2001), ao estabelecer os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, destaca que se faz necessário criar programas articulados entre as instituições de ensino superior (IES) e as secretarias de educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino”.

A União desempenha papel fundamental nesse processo, uma vez que deve coordenar a “política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais” (Art. 8º da LDB – Lei n.9394/96). No entanto, a mesma lei atribui aos Estados e Municípios a responsabilidade pela organização dos respectivos sistemas de educação (art. 10 e 11) e às instituições escolares, a incumbência de elaborar sua própria proposta pedagógica (art. 12), na qual os docentes deverão ter participação ativa (art. 13). Nesse sentido, o professor, como profissional da educação, faz jus a um plano de carreira, a condições de trabalho e à formação inicial e continuada, objetivando a produção de uma educação de qualidade.

Além disso, a mesma Lei estabelece normas para a “gestão democrática do ensino público na educação básica” e, no artigo 15, determina que os sistemas de ensino assegurem “às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público”.

Para garantir o cumprimento dessas orientações legais, compete aos sistemas de ensino instituírem políticas voltadas à garantia das condições de trabalho dos profissionais da educação.

Ao Ministério da Educação (MEC) cabe, em regime de colaboração com as secretarias de Estados e Municípios, estabelecer uma política nacional de formação continuada. Tal política certamente deverá promover articulação efetiva entre o Ministério, as secretarias estaduais e municipais e as IES, de modo a favorecer, entre outras possibilidades, maior interação entre essas instituições, tendo em vista redimensionar e dar maior organicidade às formações inicial e continuada do professor e de demais profissionais da educação.

Nesse contexto, faz-se necessário esforço integrado e colaborativo, objetivando institucionalizar a formação continuada de professores e demais profissionais da educação. Nessa direção, o projeto de reforma universitária, apresentado pelo MEC em dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), define que a educação superior compreenderá:

- I. cursos de graduação, compreendendo licenciaturas, bacharelados e cursos superiores de tecnologia [...];
- II. programas de pós-graduação, compreendendo cursos de mestrado e doutorado [...];
- III. programas e atividades de extensão [...];
- IV. pesquisa e produção intelectual;
- V. programas de formação continuada, em cursos para candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas respectivas instituições de ensino superior, abrangendo entre outros:
  - a) cursos sequenciais de diferentes níveis e abrangência; e
  - b) cursos, em nível de pós-graduação *lato sensu*, de aperfeiçoamento e de especialização.

Recentemente, o Decreto n. 6755, de 29 janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação e da CAPES, por meio das Diretorias de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED), com os objetivos de organizar e fomentar as formações inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, em regime de colaboração entre a União, os Estados, Distrito Federal e Municípios e concretizar a Política Nacional por meio de planos estratégicos formulados em Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, instituídos em cada Estado e no Distrito Federal.

Desse modo, a base legal constituída aponta para um amplo sistema nacional de formação continuada de professores que possa colaborar na qualificação pedagógica da ação docente, tendo em vista garantir uma aprendizagem efetiva, condizente com os fins da educação escolar e com o efetivo direito à educação e à escola de qualidade.

A proposição de políticas efetivas para a formação de professores implica, pois, garantir a articulação entre formação inicial, formação continuada e profissionalização. Isso significa que as políticas e as instituições envolvidas devem atuar de modo articulado no sentido de melhor qualificar a profissão e o exercício da docência nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, visando à garantia de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade socialmente referenciada.

Tal perspectiva remete à compreensão de que os saberes pedagógicos também são desenvolvidos ao longo do processo de construção e constituição da identidade e do exercício profissional do professor. A natureza do trabalho pedagógico requer domínio de saberes específicos das diversas áreas do conhecimento, bem como daqueles relativos às metodologias e à compreensão dos processos presentes no planejamento, na organização curricular, na avaliação e na gestão da educação escolar. Tal compreensão

também requer, no contexto das formações inicial e continuada, ampla articulação entre os agentes envolvidos (Ministério da Educação, Conselhos de Educação, IES, Secretarias de Educação, Escolas) no sentido de efetivar um sistema nacional de formação que possa colaborar efetivamente na melhoria da aprendizagem, de modo a redimensionar os indicadores atuais de desempenho.

Alguns cursos de formação, no entanto, não são de qualidade aceitável, o que pode vir a ocasionar uma deformação da concepção de formação continuada, considerando-a como uma forma de corrigir problemas da má-formação inicial; é o que sinaliza o relatório Jacques Delors, ao afirmar que “a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial”.<sup>104</sup> Nessa mesma perspectiva, na década de 1980, veicularam-se inferências no sentido de que a formação de professores em certos países não tinha incidências positivas sobre o sucesso escolar. Assim, recomendou-se que, em vez de cursos universitários, fossem oferecidas várias modalidades de treinamento, pois o treinamento aumentaria a eficácia pedagógica, sobretudo após alguns anos de experiência no ensino.

Contraopondo-se a essa concepção, Cury aponta a importância da formação continuada sem, no entanto descuidar da formação inicial. Segundo ele, a formação inicial não é algo que deva ser desqualificado apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável para todos. A formação inicial é o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação.<sup>105</sup>

Portanto, é preciso pensar a formação docente (a inicial e a continuada) como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor.

Em relação a isso, através de análise crítica empírica sobre os programas de formação continuada dos professores no Rio Grande do Sul, a partir da década de 1990, constatou-se a ineficiência das políticas e estratégias, atribuída, principalmente, a ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas, prevalecendo a concepção de uma formação sustentada em atividades múltiplas, descontínuas e desvinculadas da prática dos educadores, através da organização de “megaeventos”, reunindo os professores de todas as áreas de conhecimento, com conferencistas de renome nacional comum a todas as

104 DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 160.

105 CURY, Carlos Roberto Jamil. *Exposição sobre fundamentos da rede*. Brasília: Mimeo, 2004. (Base Legal para Institucionalização da Formação Continuada).

áreas, e oficinas ou mesas-redondas para atender às especificidades.

No entanto, quase sempre as ações são identificadas como trazendo efeito diminuto sobre a prática docente. Uma das críticas mais comumente feitas aos programas de formação continuada incide, muitas vezes, na elaboração de propostas de formação continuada pensadas de cima para baixo, ou seja, dos governantes para os educadores, com a completa exclusão dos últimos. Há a pretensão de resolver-se, em prazo curto, problemas complexos da educação, como a repetência, a evasão, os problemas disciplinares e de violência nas escolas; ou a crença de que através das ações ocorreria uma rápida adequação das práticas docentes às mudanças pretendidas.

### 3 A formação continuada como prática reflexiva

O curso de Atualização em História e Geografia da UNISC apresenta-se como uma possibilidade dessa formação continuada qualificada, como uma prática reflexiva, em que a avaliação de cada etapa dá os encaminhamentos para a seguinte. Quase sempre esses encontros foram percebidos pelos professores como importantes, porque traziam chance de discussão mais atual sobre a educação, vinculadas à prática docente, além de oportunizar a coparticipação na elaboração de propostas de temas de interesse do grupo. Os professores, nas avaliações feitas, destacam tanto as inovações formuladas para a melhoria da qualidade do ensino, como da formação continuada articulada às reais necessidades dos professores e dos problemas de seu dia a dia. Na escola, as possibilidades de troca de experiência, quando ocorriam, estavam restritas aos intervalos entre as aulas, por iniciativa própria de cada professor. No curso, essa possibilidade contínua sendo uma prática privilegiada e reflexiva.

Sobre a ação reflexiva Lüdke<sup>106</sup> afirma ser imperioso reconhecer a influência nos debates acerca do professor reflexivo desencadeados por Shön.<sup>107</sup> Para a autora, a grande contribuição de Shön foi trazer à tona esse conceito: o componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, à medida que, em seu dia a dia, os próprios professores recorrem à reflexão, ainda que não se deem conta desse processo. A autora analisa que tais ideias possibilitaram o desenvolvimento do debate sobre o professor-pesquisador, tema defendido

106 LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

107 SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores a sua formação*. Lisboa. Dom Quixote. 1992. p. 77-92.

por diferentes autores, em especial Pedro Demo,<sup>108</sup> que muito contribui sobre o caráter formador da pesquisa na formação de educadores.

Um outro aspecto crítico encontra-se na ênfase dada ao desenvolvimento de uma gama restrita de competências técnicas para o “fazer docente” e, de forma rara, as iniciativas apoiam-se no “saber da experiência” do professor. Os saberes da experiência se fundam no conhecimento que o professor tem de seu meio, de sua prática cotidiana. Tais saberes brotam da experiência e incorporam-se à vivência individual e coletiva sob as formas de “saber fazer” e “saber ser” do professor. Eles constituem a cultura docente, e é através deles que os docentes avaliam a pertinência dos planos propostos em educação. O que pode ser mais interessante para o professor do que refletir sobre suas atividades, buscar e aprender sobre conhecimentos de suas áreas de interesse, imaginar, construir, criar, refletir sobre esses junto com outros professores e seus alunos?

Tais análises sobre os processos formativos dos professores apontam para a necessidade cada vez maior de valorizar os saberes docentes, adquiridos pela reflexão prática para a realização do trabalho do professor, através de tarefas ligadas ao ensino e a seu universo de trabalho. Os estudos conduzem ao reconhecimento do professor como ser humano e profissional sensível e autônomo com relação a seu autodesenvolvimento.

#### 4 O papel das Instituições de Ensino Superior da formação continuada

Sobre as possibilidades de formação continuada dos educadores, é preciso também refletir sobre a participação das IES nesse processo, sobre as tentativas de aproximação entre ensino básico e superior. Em muitas ocasiões, as secretarias de educação municipais e estaduais estabelecem convênios com as universidades para a realização de cursos específicos de atualização e/ou qualificação ou aperfeiçoamento em seus programas de formação, através das chamadas “jornadas pedagógicas”. Os programas estão sendo desenvolvidos, tendo como pressuposto que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos de exercício profissional ou as propostas ainda são padronizadas? De que forma as universidades têm enfrentado esses aspectos? Sendo apenas executoras dos programas de formação continuada emanados dos órgãos públicos empregadores? Ou procurando analisá-los criticamente, propondo intervenções nos modos de sua concepção e execução?

---

108 DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

De modo geral, quase sempre tem cabido às IES o papel exclusivo de executar os programas já pensados na esfera dos órgãos públicos, adequando-se às propostas existentes. As universidades oscilam entre projetos de apoio à formação de professores na microinstância das escolas e a realização de projetos maiores que pretendem alcançar um grande número de professores de um segmento de ensino ou direcionados a professores de determinadas áreas de conhecimento. Quase sempre convidada a colaborar nos “megaeventos” de formação continuada, a IES não se tem negado a participar da tarefa, mas é necessário aprofundar suas possibilidades de atuar na formação contínua de professores como instância privilegiada de novos modos de responder a esse desafio.

Atualmente, concebe-se essa formação voltada para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar os professores para a compreensão e transformação positiva e crítica da sociedade em que vive. Para tanto, deve-se ter a compreensão de que a formação se concretiza a partir da confluência entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho. O exercício da docência não pode resumir-se à aplicação de modelos previamente estabelecidos, ele deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta, no espaço da sala de aula, desenvolvida pelos professores, posto que se entende como um profissional que toma as decisões que sustentam os encaminhamentos de suas ações.

Se a compreensão da prática docente for essa, o processo de formação que lhe é pressuposto, e que se desenvolve ao longo de toda a carreira dos professores, requer a mobilização dos saberes teóricos e práticos, capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que eles investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo e reflexivo. Pode-se, então, definir a formação contínua como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem.<sup>109</sup>

Entende-se que os saberes específicos da docência, que dão a sustentação ao trabalho dos professores, resultam da estreita articulação entre formação, profissão e condições materiais em que essas se realizam. Essa articulação valoriza o professor como sujeito das transformações que precisam processar-se continuamente na escola e na sociedade. E que precisa, também, uma associação entre formação, condições de trabalho, salário,

---

109 GARCIA, C. M. A. Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN.: NÓVOA, 1995. p. 51-76.

jornada, gestão, currículo, pressupondo uma política de valorização e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Contextualizar a formação no âmbito do processo de desenvolvimento profissional dos professores decorre do entendimento de que a formação contínua se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. Essa contextualização também propicia um caráter mais orgânico às várias etapas formativas vividas pelo professorado, assegurando-lhes um caráter contínuo e progressivo. Na medida em que a formação se articula com os demais aspectos da atuação dos professores – contexto social de atuação, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional –, permite considerar a docência como uma profissão dinâmica, em constante desenvolvimento, propiciando a gestação de uma nova cultura profissional. Porém, se essa articulação não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga que lhes é imposta na atualidade.

Ao professor têm sido colocadas demandas de naturezas bastante distintas. Do ponto de vista social, ele tem tido que aprender a conviver mais intensamente com os interesses e o pensamento dos estudantes e pais no cotidiano escolar e a ter uma maior interação com a comunidade que circunda a escola. Do ponto de vista institucional, ele tem sido solicitado a participar mais ativamente nas definições dos rumos pedagógicos e políticos da escola, a definir recortes adequados no universo de conhecimentos a serem trabalhados em suas aulas, a elaborar e gerir projetos de trabalho. Do ponto de vista pessoal, tem sido chamado a tomar decisões de modo mais intenso sobre seu próprio percurso formador e profissional, a romper paulatinamente com a cultura de isolamento profissional, a partir da ampliação da convivência com colegas em horários de discussões coletivas e nos trabalhos em projetos, a debater e reivindicar condições que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho.

Por isso, alguns autores, especialmente Pimenta,<sup>110</sup> argumentam sobre a importância de uma concepção ecológica da formação docente que leve em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e as atitudes do professorado em um contexto específico – a escola e a aula –, capaz de tornar mais eficiente

---

110 PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

sua atuação e os saberes que a sustentam. Ou seja, uma formação que tenha a prática educativa e o ensinar como objeto de análise, que assegure os elementos que permitam aos professores compreender as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos, e que os ajude a desenvolver a atitude de pesquisar como forma de aprender. Assumir que os professores são produtores de um saber prático, originário das respostas que produzem em face da imprevisibilidade e da ambiguidade da prática, possibilitou avançar no entendimento da profissionalidade docente como sendo o conjunto de saberes específicos, construídos no trabalho docente, e que caracterizam profissionalmente o professor. Portanto, é vasta a base que permite aos professores redimensionarem sua profissionalidade, na medida em que se constituam como sujeitos de suas práticas, analistas do contexto em que atuam, articuladores dos conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Estamos, portanto, diante de uma concepção da atuação docente que extrapola as balizas colocadas pelas concepções tradicional e técnica do fazer docente. E que enfatiza que os professores deixem de ser meros transmissores de conhecimento e passem a produzi-lo, numa perspectiva colaborativa, valorizando a si e a seus parceiros. Essa visão sobre os professores, bem como sua formação e seu papel no mundo educativo atual, que procura lhes conferir posição de protagonistas, é fruto de avanços significativos no campo da produção teórica e política. No entanto, por si só, ela não é suficiente para implementar novos arranjos no interior dos espaços de trabalho dos professores e nas relações profissionais que aí se estabelecem e, ainda, implementar o desenvolvimento de novas práticas.

Para que isso ocorra, muito há que ser feito no sentido de discutir-se com os professores sobre o que eles podem fazer no sentido de assumir o protagonismo, a exemplo do que está sendo feito pelo curso de Atualização em História e Geografia da UNISC, e também pelo GT de Ensino de História e Educação, que aqui merece especial destaque pela importância que assumiu desde sua gênese, conforme Caimi e Corsetti:<sup>111</sup>

O GT Ensino de História e Educação emerge no contexto de revitalização da Anpuh/RS, em meados da década de 1990, constituindo-se formalmente no segundo semestre de 1995, por iniciativa de professores vinculados às disciplinas de Didática, Metodologia e Prática de Ensino de História, de algumas instituições de ensino superior da região metropolitana. Nasceu, portanto, do compromisso pessoal de profissionais que, desafiados pelo seu contexto

111 CAIMI, Flávia Eloisa; CORSETTI Berenice. Um olhar sobre a nossa história: dez anos de GT Ensino de História e Educação no Rio Grande do Sul (1995-2005). Jornada de História e Educação, 11. 2005. Jornada de História e Educação, 12. 2006. *Anais...* Porto Alegre, FAPA, 2008. CD-ROM.

profissional, na formação de professores de História, buscaram o caminho interinstitucional e coletivo para o enfrentamento das demandas que esse contexto lhes impunha. [...].

A partir de 1997, o Grupo de Trabalho vem mantendo, como sua principal atividade, a organização de jornadas anuais de ensino de História, em parceria com as Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul e apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs). Cada Jornada é sediada por uma IES gaúcha e organizada juntamente com a direção colegiada do GT. Adotou-se, como estratégia de articulação e mobilização dos profissionais, a alternância da região-sede do evento. Assim, em um ano a Jornada acontece na região metropolitana, em outro ano é realizada no interior do estado. As temáticas são definidas coletivamente, atendendo às demandas colocadas pelos participantes e/ou às questões mais pertinentes ao momento histórico.

Através das Jornadas de Ensino, realizadas por todo o Rio Grande do Sul, o GT tem tido intensa atuação junto aos professores das redes pública e privada de ensino e aos estudantes das licenciaturas das mais variadas instituições de ensino superior do RS. Neste sentido, a promoção de inúmeras e diversas atividades sobre os efeitos que as mudanças da educação, em geral, têm gerado como demanda e desafio para todos aqueles envolvidos na dinâmica escolar, assim como a análise e a avaliação crítica das políticas públicas que afetam o sistema de ensino, tem gerado, como resultado, importante e abrangente interação, retomada jornada após jornada.

A intencionalidade propositiva de socializar experiências, refletir sobre as abordagens teórico-metodológicas e as ferramentas utilizadas na dinâmica escolar, sem perder de vista o papel político e social que desempenha o professor, tem pautado os encontros anuais do GT, organizados conjuntamente com diversas IES do estado. Promovendo diálogos entre a História e a educação, problematizando os saberes históricos e os saberes educacionais – teóricos e práticos - e, sobretudo, socializando a produção acadêmica e as experiências e práticas de ensino, as Jornadas de Ensino têm se constituído em um espaço de educação continuada e de promoção da reflexão conjunta dos saberes produzidos no âmbito do Ensino de História.

## 5 Conclusão

A título de conclusão, cabe destacar a importância da formação continuada de professores, aqui entendida como uma formação contínua, no e a partir do cotidiano profissional docente, no qual acontecem e mudam as relações dos diversos componentes da instituição escolar. Cabe destacar,

também, que sejam tomados como conteúdos de formação situações do cotidiano profissional, constituídas em objetos de pesquisa-formação, e que as ações de formação continuada sejam realizadas no tempo de trabalho docente e, em consequência, remuneradas.

Essa formação continuada implica novos pensamentos, que transformam concepções e práticas políticas, acadêmicas e de construção de conhecimentos, e que deve ser compreendida não como “capacitação”, “treinamento”, “reciclagem”, ou mera transmissão de conhecimentos elaborados fora dos contextos escolares para implantar ações esporádicas, descontínuas, de elevado custo social e financeiro, tendo como protagonistas “palestrantes” famosos, de renome nacional e internacional, sem a devida aderência às necessidades e interesses locais.

Estudos sobre formação continuada e observações do funcionamento da formação continuada em algumas instituições relacionadas com essa formação, bem como diálogos com formadores de professores, gestores escolares, e professores que a realizaram, têm permitido observar, por exemplo, que algumas instituições fazem mais esforços buscando recursos de caráter financeiro para a realização de eventos formativos, vistosos, social e demagogicamente, do que buscando qualidade dessa formação em seus objetivos e em suas reais metodologias de desenvolvimento.

Parece que os processos de formação continuada, desenvolvidos de forma coletiva Escola e IES, a partir de um projeto de formação continuada, contribuem para melhorar a principal atividade do ser humano, o trabalho, neste caso o docente, dando a ele um sentido de desenvolvimento individual e coletivo necessário à transformação da educação, além de reduzir os custos financeiros.

Assim, oportunidades de formação continuada de professores aqui destacadas, como o curso de Atualização em História e Geografia da UNISC e as Jornadas de Ensino de História e Educação, têm permitido construir fundamentos teórico-metodológicos que transformam as relações cotidianas, o contexto educativo em que os docentes constroem ou reconstróem saberes, levando-os a ser protagonistas de uma ação educativa qualificada e reflexiva.





# Juventude, leituras infames e educação

*Eliana Ventorini*

## 1 Introdução

Os gregos contam que Teseu recebeu de presente de Ariadne um fio. Com esse fio Teseu se orientou no labirinto, encontrou o Minotauro e o matou. Dos rastros que Teseu deixou ao vagar pelo labirinto, o mito não fala.<sup>112</sup>

A pesquisa historiográfica é sempre uma aventura. Em seu percurso, há labirintos e rastros. Rastros que encontramos, rastros que também deixamos e legamos a outras trajetórias investigativas. Foi, pois, seguindo e desdobrando pistas que conseguimos mapear uma rede de ações e discursos que, no Rio Grande do Sul, no trancurso dos anos 1950, visava a controlar os ímpetus de leitura da juventude, tentando conter ou mesmo interditar seu acesso a determinados impressos que então circulavam – livros, revistas, em quadrinhos ou não. Chama a atenção, nessa década, o número de projetos de lei, leis, decretos, códigos de ética, comissões e campanhas empenhadas em alertar sobre os *perigos* da leitura e, com isso, justificar estratégias de controle e interdição de impressos considerados *imorais* ou prejudiciais à *boa* formação da juventude. O Rio Grande do Sul, a exemplo de outros estados brasileiros, testemunhou um ascenso de tais práticas numa escala curiosa, através da ação do legislativo municipal e estadual, de autoridades eclesiásticas e também por parte de profissionais do campo da educação. Padres, professores, bibliotecários, técnicos em educação, vereadores e deputados empenharam-se em justificar a importância da leitura – quando *boa!* –, ao mesmo tempo em que advertiam sobre os *perigos* das *más escolhas*, das *más leituras*, atribuindo-se a tarefa de indicar às famílias, aos jovens o que deveria ser lido, assistido, apreciado.

112 GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Em síntese, foi o recrudescimento de tais práticas e sua proliferação, no Rio Grande do Sul, especialmente nos anos 1950, que nos chamou a atenção e procuramos compreender. Não se trata de buscar explicações que deem conta das origens ou das causas dessas práticas, mas de compreender sua contingência e historicidade. É a esses aspectos que desejamos dar visibilidade.

## 2 Entre boas e más leituras

Em 1958, uma publicação da Secretaria de Educação e Cultura do estado do Rio Grande do Sul (SEC/RS) chama a atenção. Trata-se de uma nominata, contendo títulos de revistas assim classificadas: recomendáveis; aceitáveis; aceitáveis com certas restrições; aceitáveis com restrições à linguagem; aceitáveis a critério de pais e professores; desaconselháveis; reprováveis; proibidas mediante portaria do Juizado de Menores. Elaborada pela “Comissão Especial de Estudo e Classificação de Publicações Periódicas”,<sup>113</sup> a nominata também indicava a editora, o gênero e a categoria (infantil, juvenil, infantojuvenil, adulto, feminino) correspondente a cada revista. Fazia-se, assim, uma espécie de triagem das revistas, separando as *boas* das *más*. Era a forma encontrada de lidar com o seguinte problema: o acesso “livre” dos jovens aos impressos que então circulavam, facilmente adquiridos em bancas de jornais e revistas, e a ausência de qualquer intervenção, por parte das autoridades, no sentido de conter o acesso juvenil a publicações não recomendadas.

Uma vez que a Comissão Especial vinculava-se diretamente ao Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE/RS),<sup>114</sup> encontramos indícios de sua atuação nos Boletins<sup>115</sup> emitidos por esse Centro. Em um deles, de 1957, há informações sobre os seus primeiros integrantes, sendo a maioria “professoras” ou “técnicos em educação”.<sup>116</sup> A Comissão Especial

---

113 Comissão criada, em 1955, pelo então Secretário Estadual de Educação e Cultura, Liberato Salzano Vieira da Cunha, através da Portaria n. 3.135, e vinculada diretamente ao Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE/RS) – órgão da SEC/RS. Dada a extensão do seu nome, optamos por designá-la, deste ponto em diante, de “Comissão Especial do CPOE/RS” ou, apenas, “Comissão Especial”.

114 O CPOE foi um órgão da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, responsável pela normatização da educação pública no estado. Sobre o CPOE/RS, cf. QUADROS, Claudemir de. *Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 429f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

115 Publicação oficial do CPOE/RS. Através desses Boletins, dirigidos a professores e escolas de todo o estado, circulavam “orientações técnicas e pedagógicas, ofícios, informações sobre atividades relacionadas a cursos, seminários, missões pedagógicas, visitas a escolas, legislação e resultados de estudos, pesquisas ou levantamentos em andamento ou concluídos” (QUADROS, 2006, p. 39).

116 RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais – anos de 1956-1957*. Porto Alegre: Imprensa Oficial do Estado, 1957. p. 252.

foi instituída, em 1955, após a publicação de um Decreto que regulamentava a Lei estadual n. 2.220/1953 de taxaço de impressos e outros objetos. Esta, de autoria do deputado Cândido Norberto dos Santos,<sup>117</sup> fixava em 80% (oitenta por cento) o imposto a incidir sobre vários objetos, entre eles alguns impressos infantojuvenis: revistas e publicações de histórias, em quadrinhos ou não, que versem sobre super-homens, e em que o crime ou a violência sejam o traço predominante; revistas e publicações de histórias *imorais*, em quadrinhos ou não, em que o humorismo se alicerce em situações equívocas, em que o sexo é o motivo central; publicações *imorais* de toda a espécie.<sup>118</sup> O Decreto que, em 1955, regulamentou a Lei, acrescentou o que segue:

[...] a Secretaria de Educação e Cultura, pelo órgão competente ou através de uma *comissão especial* designada para êsse fim, definirá quais os [objetos] que estão enquadrados nas disposições citadas e fará a devida comunicação à Secretaria da Fazenda.<sup>119</sup>

Logo em seguida à publicação do Decreto, a Comissão Especial do CPOE/RS estaria instituída, visando a cumprir, assim, os dispositivos legais. A descrença na legislação nacional então vigente, considerada omissa e incapaz de fazer frente à alegada imoralidade dos impressos infantojuvenis, fez com que os próprios estados e municípios legislassem sobre o assunto, criando seus próprios dispositivos de controle das práticas de leitura juvenis, a exemplo da leitura de gibis – alvo maior de ataques e interdições.

A partir daí, as empresas que distribuía/m vendiam, em primeira mão, as publicações de que tratava a Lei e o Decreto, eram obrigadas a apresentá-las à Secretaria de Educação e Cultura, para que, através da Comissão Especial, fossem examinadas e classificadas.

O intento maior dessa Comissão consistia em “congregar esforços no sentido repressivo da imprensa malsã e, principalmente, na orientação dos editores [visando ao] saneamento das publicações, em geral, e daquelas des-

117 Jornalista natural da cidade de Bagé (RS). Em 1955, exercia o segundo mandato consecutivo (1955-59) como deputado estadual pelo Partido Social Brasileiro. Ao todo, exerceu quatro mandatos: os dois primeiros pelo PSB; o terceiro (1959-63), pelo Partido Libertador; e o quarto (1963-67), pela legenda do Movimento Trabalhista Renovador, quando também ocupou a presidência da Assembléia Legislativa. Nos primeiros mandatos, integrou a Comissão de Educação e Saúde Pública da Assembléia. Foi o autor do Projeto de Lei n. 105/1953, que deu origem à Lei estadual n. 2.220/1953, de taxaço de impressos “imorais”.

118 RIO GRANDE DO SUL. Lei n. 2.220, de 17 de dezembro de 1953. Porto Alegre: *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul*; Poder Executivo, 1953.

119 RIO GRANDE DO SUL, 1955. Decreto n. 5.922, de 14 de janeiro de 1955. Regulamenta a Lei n. 2.220, de 17 de dezembro de 1953 (alterada pela Lei n. 2.341, de 28 de janeiro de 1954). Porto Alegre: *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul*; Poder Executivo, 1955. (Grifo nosso).

tinadas à infância e juventude”.<sup>120</sup> Com isso, a Comissão Especial do CPOE/RS passou a empreender uma série de ações, assim ordenadas: exames seguidos de pareceres sobre revistas/publicações periódicas dirigidas aos jovens; repasse de listas/nominatas, contendo a classificações dos impressos analisados, à Secretaria da Fazenda (para a cobrança das taxas previstas em lei), ao Conselho Municipal de Educação de todas as prefeituras do estado e a todos os Juizes de Direito – da capital e do interior do estado (o Juizado de Menores se manifestava sobre certos impressos, proibindo sua circulação); orientações a professores nas escolas; palestras; atendimentos e visitas a editoras, entre outras práticas, conforme informa o Quadro 1 – um relatório das ações da Comissão Especial registradas em 1957:

<b>MOVIMENTO GERAL</b>	
<b>Foi o seguinte o movimento registado em 1957:</b>	
1 — Publicações recebidas .....	<b>443</b>
2) — Idem examinadas .....	<b>252</b>
3) — Idem reexaminadas .....	<b>7</b>
4) — Idem reclassificadas .....	<b>4</b>
5) — Orientação dada a professores .....	<b>3</b>
6) — Consulentes atendidos .....	<b>5</b>
7) — Listas distribuídas .....	<b>60</b>
8) — Entendimentos mantidos verbalmente, na sede, com representantes de editores .....	<b>44</b>
9) — Correspondência recebida .....	<b>11</b>
10) — Idem, enviada a editores e representantes com apreciação sobre publicações .....	<b>18</b>
11) — Idem, mantida com serviços congêneres .....	<b>7</b>
12) — Comunicações à Fazenda .....	<b>12</b>
13) — Idem, ao Juizado de Menores .....	<b>4</b>
14) — Pareceres sobre revistas .....	<b>14</b>
15) — Palestras realizadas .....	<b>1</b>
16) — Visitas recebidas, com explanação dos trabalhos .....	<b>6</b>
17) — Visitas realizadas em objeto de serviço	
a) ao Sr. Diretor de Fiscalização Geral do Tesouro .....	<b>2</b>
b) ao Sr. Juiz de Menores .....	<b>1</b>

Quadro 1 – Movimento geral da Comissão Especial em 1957

Fonte: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais*: Anos de 1956-1957. Porto Alegre: Imprensa Oficial do Estado, 1957. p. 252.

120 RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais*: anos de 1956-1957. Porto Alegre: Imprensa Oficial do Estado, 1957. p. 252.

Nessa rede de ações explicitadas no Quadro 1, destacamos o “reexame” sucessivo e a “reclassificação” (itens 3 e 4) a que eram submetidas certas revistas, após visitas às editoras. Sobre essa prática, encontramos o seguinte testemunho:

É motivo de alegria consignar no presente Relatório as modificações salutaras registradas em algumas das revistas reexaminadas no ano corrente, atestados da compreensão de algumas editôras que, reconhecendo a necessidade da orientação que lhes é dada, a título de colaboração, a acatam e põem em prática. Algumas foram LIBERADAS, por terem sido eliminados do seu conteúdo os aspectos que incidiam nos dispositivos legais que haviam determinado sua anterior taxação. Outras tiveram alterada sua classificação pedagógica, por terem corrigido as deficiências de linguagem, falhas na apresentação, inadequação do conteúdo, etc. que não permitiam incluí-las na relação das revistas recomendáveis.<sup>121</sup>

A classificação dos periódicos baseava-se em dois princípios: legal e pedagógico. O princípio legal tinha como referência a legislação então vigente; já o aspecto pedagógico atendia “aos fundamentos da educação e aos princípios morais da família brasileira”, conforme testemunho encontrado em um Boletim do CPOE/Rio Grande do Sul.<sup>122</sup>

Quanto aos aspectos observados nas revistas, a Comissão Especial levava em consideração tema desenvolvido, ambiente, fatos mais destacados e sua força de sugestão, linguagem, ilustração, personalidade de figuras principais, estética na apresentação, higiene da leitura, adequação ao público a que se destina.<sup>123</sup>

Nesse mesmo intento de controle e interdição, também figuram as ações da Igreja Católica, especialmente através da atuação do Cardeal Alfredo Vicente Scherer, arcebispo titular de Porto Alegre entre 1947 e 1981. Por vinte anos, D. Vicente dirigiu o boletim oficial da Arquidiocese e manteve a decisão de seu antecessor, D. João Becker, de criar e fortalecer um jornal católico – o *Jornal do Dia*.<sup>124</sup>

No Arquivo Histórico da Cúria Metropolitana de Porto Alegre (AHCM-PA), encontram-se os boletins da arquidiocese, reunidos na *Revista Unitas* e, neles, a referência à “Comissão Arquidiocesana de defesa da fé e dos costumes”, instituída por D. Vicente, em junho de 1953, e presidida pelo então

121 RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais*: anos de 1956-1957. Porto Alegre: Imprensa Oficial do Estado, 1957. p. 253. (Grifo do autor).

122 RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais* – ano de 1958. Porto Alegre: Imprensa Oficial do Estado, 1958. p. 312.

123 Ibid.

124 MOESCH, Eduardo Pretto. *Dom Vicente Scherer: a voz de um pastor*. Porto Alegre: Padre Réus, 2007. p. 39.

deputado Liberato Salzano Vieira da Cunha.<sup>125</sup> As atribuições dessa Comissão assim foram definidas pelo próprio arcebispo:

Cabe a esta COMISSÃO articular todas as forças ativas do laicado católico e pessoas honestas, sob nossa direta orientação, para um vasto movimento de ação apostólica no elevado objetivo de preservar os valores espirituais ameaçados em constantes e ousadas investidas com que os agentes do mal, conciente [sic] ou inconcientemente [sic], visam a derrocar os fundamentos insubstituíveis da dignidade humana e cristã e da felicidade dos indivíduos, das famílias e da Nação.<sup>126</sup>

A iniciativa de D. Vicente foi sem demora elogiada pelo vereador Alfredo Hofmeister, através de um discurso em plenário na Câmara Municipal, posteriormente publicado no *Jornal Correio do Povo*. Em relação a essa Comissão, o vereador afirmou ter ela o mesmo “objetivo protetor” que o da campanha contra os impressos imorais, então em curso, assim destacando seu mérito:

[...] em plena atividade, tem, pelos meios ao seu alcance, orientado a juventude e mocidade para a leitura escolhida e sadia, para a boa escolha do filme a ser visto – condenando os de fundo licencioso e imoral – para a sintonia de bons programas radiofônicos de conteúdo nobre e educativo, e, para tantas outras iniciativas e atitudes práticas [que muito necessitam de] cooperação para o soergimento de nossa sociedade.<sup>127</sup>

Nos boletins da arquidiocese, encontram-se os discursos do arcebispo e as mais variadas notícias e ações empreendidas pela Cúria, a exemplo do “Curso Radiofônico de preparação para o matrimônio”, a cargo do arcebispo, cujo tema era “literatura perniciosa”. Sobre esse assunto, mais especificamente sobre a “Campanha Pró Boa literatura Infanto-Juvenil”, D. Vicente assim se manifestou, em 25 de novembro de 1953, data em que também acontecia, em Porto Alegre, a “Primeira Semana da Boa Leitura Infanto-Juvenil”:

Queira a V. Revma. emprestar o apoio à campanha, em boa hora iniciada, sob a égide dos senhores Secretários de Justiça e de Educação, por espíritos esclarecidos e preocupados com os prejuízos que à evolução psicológica e à educação das crianças causa a perniciosa literatura que se lhes destina.

125 Liberato Salzano Vieira da Cunha foi deputado estadual, eleito em 1950 e 1954; em 1955, renunciou ao Legislativo Estadual para assumir a Secretaria Estadual de Educação e Cultura, em cujo mandato foi instituída a Comissão Especial do CPOE/RS.

126 REVISTA UNITAS. Porto Alegre, fasc. 4, dez.. p. 29, 1953.

127 CORREIO DO POVO. Porto Alegre, 25 jun. p. 5, 1953.

Devemos ser gratos às dignas autoridades que colocam a influência oficial e o poder coercitivo ao serviço de um apostolado sempre por nós feito, talvez com resultado escasso, precisamente pela falta de medidas enérgicas do poder público contra os que se mostram insensíveis a motivos de consciência [sic] por nós invocados.<sup>128</sup>

Assim, proliferavam-se os discursos e as ações que tinham como objeto o controle sobre as práticas de leitura juvenis, especialmente a leitura de gibis. E nesse ambiente prolífero e proibitivo dos anos 1950, Porto Alegre não foi a única cidade a destacar-se. Há notícias, por exemplo, de que a arquidiocese de Santa Maria, através da revista “Soldado de Cristo”, também procedia à classificação (triagem) de revistas, programas de rádio e cinema, indicando o que deveria ser lido, ouvido, assistido. Trata-se de um movimento anterior à instituição da própria Comissão Especial do CPOE/RS e da legislação estadual que ensejou sua criação.

### 3 *Uma campanha de envergadura contra a imoralidade impressa*

O veneno anda exposto nas montras e estandes, com rótulos atraentes, para conquistar os incautos e curiosos.<sup>129</sup>

No início da década de 1950, o Rio Grande do Sul figura como um dos estados mais combativos, palco de uma “cruzada” contra as revistas em quadrinhos.

Encontramos indícios desse movimento na imprensa gaúcha, especialmente entre 1952 e 1953, e também em Atas e Anais das sessões plenárias da Câmara de Vereadores de Porto Alegre. Em uma manchete publicada no Jornal do Dia, em 1952, por exemplo, há o registro de uma “campanha de envergadura contra as publicações imorais”. Seus idealizadores pareciam dispostos a “sacudir a inércia das autoridades públicas diante dessa onda de obscenidades”, conforme se lê:

128 REVISTA UNITAS. Porto Alegre, fasc. 4, dez. p. 256-257, 1953.

129 JORNAL DO DIA. Porto Alegre, 24 jul.1952.



**Imagem 1** – Reportagem sobre a campanha contra as publicações imorais, publicada na contra-capa do Jornal do Dia

Fonte: JORNAL DO DIA. Porto Alegre, 24 jul.1952.

A manifestação publicada nesse periódico de orientação católica menciona alguns aspectos em torno dos quais se concentravam as críticas a certas revistas – elas veiculavam *imoralidade*, ideias *subversivas* e *comunizantes*:

Questão muito grave é a da publicação e divulgação no Brasil de livros e especialmente revistas imorais, obscenas e comunizantes. Não resta dúvida de que se trata de atividade criminosa, essa de divulgar, difundir e vender obras obscenas e de propaganda de ideias subversivas, e isto tanto face às leis penais do país, quanto diante da moral. Não são apenas a pureza e as virtudes da mocidade que são visadas e feridas de morte [e] não são, também, a ordem e a permanência de nossas instituições que periclitou diante da avalanche de imoralidade impressa, que se oferece como alimento espiritual, e de propaganda subversiva, a entrar nos lares livremente; é, também, a sobrevivência da nação como tal e do país como soberania. A atitude de pura expectativa [sic] face a tais ações criminosas e demolidoras, não passa de gesto suicida! Por isso, a necessidade de reagir, logo e energicamente. É dever de pais e de mestres. É dever social. É dever dos poderes governamentais especialmente, de polícia.<sup>130</sup>

O excerto sugere que os males sociais que atingem especialmente a juventude vêm de “fora” – são sempre “externos”, o que facilita a identificação de um suposto “inimigo” a ser combatido. Também é possível perceber os dois campos discursivos recorrentemente evocados para legitimar as práticas de controle da leitura: o religioso e o jurídico. Ambos aparecem geral-

130 JORNAL DO DIA. Porto Alegre, 24 jul.1952.

mente associados: buscava-se nas leis vigentes e na moral católica o amparo para a força dos argumentos.

No transcurso do ano de 1952 e também do seguinte, o legislativo municipal manteve-se atuante em relação ao tema dos impressos condenáveis, através da formulação de projetos de lei, manifestação de discursos nas sessões plenárias e através de uma série de reportagens veiculadas, principalmente, nos jornais *Correio do Povo* e *Jornal do Dia*. O vereador Manoel Osório da Rosa, por exemplo, através do Projeto de Lei n. 86 (de 30/9/53), propunha:

[...] caçar a licença de funcionamento de qualquer estabelecimento que expuser à venda ou comerciar com revistas reconhecidamente imorais; estabelecer licença especial, mediante o pagamento adiantado da taxa de Cr\$ 2.000,00 mensais, para todos os estabelecimentos que negociarem com revistas impróprias para a infância e a juventude; estabelecer a taxa diária de Cr\$ 2.000,00 paga adiantadamente, para os teatros e cinemas que exibirem peças ou filmes imorais, porém, permitidos pela censura.<sup>131</sup>

Segundo ele, cabia ao município, em parceria com o estado e a União, “cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais.”<sup>132</sup> Portanto, não bastava combater os impressos perniciosos; era preciso entender essa ação a outras manifestações culturais, como o teatro e o cinema.

O vereador, jornalista e escritor Josué Guimarães também submeteu ao plenário da Câmara um Projeto de Lei (n. 136, de 19/11/53) semelhante ao de Osório da Rosa, através do qual pretendia “gravar aquêles estabelecimentos comerciais que [vendiam] revistas ou publicações [...] perniciosas para a juventude e a infância”.<sup>133</sup> O vereador teve seu projeto sancionado e transformado na Lei n. 1.156/1953. Com isso, o legislativo municipal agia em parceria com a Assembléia Legislativa, que, no transcurso do mesmo ano, também aprovaria o Projeto de Lei do deputado Cândido Norberto dos Santos, sancionado e transformado na Lei n. 2.220/1953 já referida.

Os recursos de que dispunham o município e o estado para controlar o acesso dos jovens às publicações reprovadas eram, no entanto, limitados. Na impossibilidade de censurar, tendo em vista a liberdade de imprensa e expressão assegurada na época, propunha-se a taxação daqueles periódicos, no desejo confesso de que os altos preços impossibilitassem a sua aquisição por parte da juventude. Muitos eram otimistas em relação a essa estratégia,

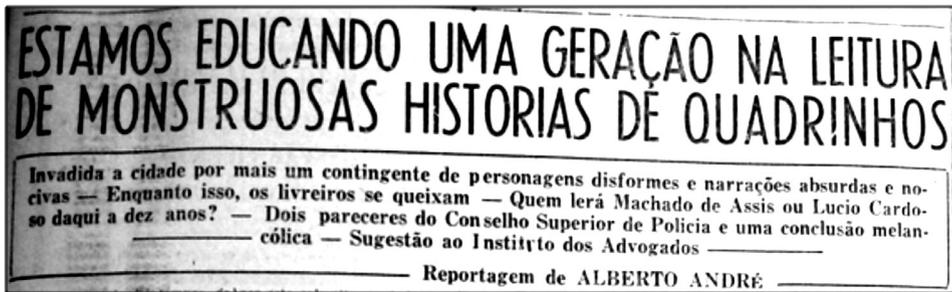
131 SESSÃO PLENÁRIA 123. In: Porto Alegre. Câmara Municipal. *Anais*. Porto Alegre: Câmara Municipal, 1953. v. 8, p. 984.

132 *Idem*, p. 983.

133 SESSÃO PLENÁRIA 163, 1953, p. 1090.

como o vereador Alberto André. No desejo de que o Rio Grande do Sul pudesse servir de exemplo para outros estados, assim se fez ouvir da tribuna: “em breve, se nada falhar, teremos, no Rio Grande do Sul, ambiente completamente proibitivo às publicações dessa natureza. E isto como exemplo feliz para todo o território brasileiro”.<sup>134</sup>

Além dos projetos de lei já mencionados, há registro da ação enérgica do vereador Alberto André, que, “escrevendo para uma quantidade de jornais do Estado, fazendo conferências e apontando este cancro social às autoridades”,<sup>135</sup> fez recrudescer, em 1953, uma campanha contra as publicações consideradas imorais. A manchete de uma dessas reportagens, publicada no Jornal Correio do Povo, está a seguir:



**Imagem 2** – Manchete da reportagem de Alberto André publicada no jornal Correio do Povo

Fonte: CORREIO DO POVO, 21 jun., 1953, p. 19.

A reportagem do vereador, em especial, é representativa do conjunto discursivo analisado, uma vez que trata dos principais aspectos relacionados às publicações periódicas condenadas, especialmente as histórias em quadrinhos infanto-juvenis. Entre as ideias que predominam em tais discursos, destacam-se: os textos veiculados nas revistas podem se constituir em fonte de sugestão a *práticas nocivas*; portanto, têm a força de *moldar* condutas; isto é, os jovens, por imitação, são levados a repetir os gestos e atitudes dos personagens das histórias, numa relação direta entre o texto e as condutas sociais; toda literatura dirigida às crianças e jovens deve ser *instrutiva*, ter um “fundo” pedagógico e moral; histórias em quadrinhos impedem que se alcance leituras mais densas; a família é incapaz de proceder às orientações adequadas de leitura junto aos filhos, necessitando, invariavelmente, de tutelamento e orientação.

134 SESSÃO PLENÁRIA 163, 1953, p. 616.

135 Idem, p. 1066.

## 4 O perigo das leituras livres

Grande é a influência da leitura em todos os recantos do psiquismo, nenhum escapa à sua penetração [...] – cada um recebe de algum modo o seu influxo para se aperfeiçoar ou se aviltar.<sup>136</sup>

Conforme sugere a epígrafe acima, acreditava-se no *poder* da leitura – para o *bem* e para o *mal*. Era preciso ter cuidado, pois “se o livro pode criar mundos, pode desmorróná-los”.<sup>137</sup> Era preciso estar atento à literatura – “quando boa, opera milagres”.<sup>138</sup> Aos textos era atribuída a força de moldar condutas. Por isso, ler era uma prática considerada *perigosa*, que necessitava ser ordenada, regrada, tutelada. A leitura não era entendida como uma prática que se dá à *maneira do leitor*, mas à *maneira do texto*, do que *ele sugere*, especialmente quando se trata de um leitor jovem – tido como sugestionável e moldável. O discurso do deputado Liberato Salzano Vieira da Cunha, publicado, em 1952, no *Jornal do Dia*, é testemunho emblemático dessa ideia que associa o jovem à cera mole, como forma de justificar o controle e censura sobre seus atos de leitura:

Constitui motivo de grave preocupação [...] a larga difusão que vem tendo entre nós uma série de publicações imorais que vem sendo exposta à venda em quase todos os stands e livrarias. Do contato com essa literatice o adolescente volta sempre inferior a si mesmo. Maus fermentos depositam-se em seu subconsciente para virem à supuração na primeira oportunidade. Se nalguma idade se impõe a vigilância da leitura é precisamente na da adolescência. Idade em que o espírito, particularmente desperto e curioso, procura um caminho. A plasticidade do espírito e do corpo é então mais notável do que nunca e o vinco que nele se grave é a bem dizer indelével. Horácio já escrevia: *o adolescente é mole como a cera para inclinar-se ao vício*.<sup>139</sup>

Tal metáfora também pautou, em diferentes momentos históricos, o discurso religioso católico. A Encíclica *Divini Ilius Magistri*, por exemplo, escrita em 1929 pelo Papa Pio XI, acerca da educação cristã da juventude, lamentava: “quantas depravações juvenis, por causa dos espetáculos modernos e das leituras infames, não têm hoje que chorar os pais e os

136 MORAES, Yvonne Ribeiro de. Exortação. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, v. 11, n. 81, p. 4-5, mar. 1962.

137 REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação e Cultura, v. 6, n. 40, p. 24 set. 1956.

138 MORAES, Yvonne Ribeiro de. Op. cit.

139 JORNAL DO DIA. Porto Alegre, 24 jul., p. 8, 1952. (Grifo nosso).

educadores!”.<sup>140</sup> Não raras vezes, atribuía-se também às mulheres uma vulnerabilidade semelhante à que recaía sobre a juventude: elas se deixavam entregar pelas novelas de rádio com a mesma volúpia com que os jovens se deixavam capturar pelos gibis.

Atribuía-se aos impressos força sugestiva suficiente para levar um jovem ao crime ou até mesmo para dissolver costumes, subverter a ordem social e moral. Daí recair, sobre muitos deles, a alcunha de *subversivos, deletérios, dissolventes, corruptores*. Muitas histórias em quadrinhos eram consideradas “sub-literatura”, recaindo sobre elas os mais variados rótulos: *famigerada, má, pernicioso, imoral, nocivo, daninha, falsa, nefasta, corrosiva, deletéria, entorpecente, pérfida, miserável, preguiçosa, subversiva, comunizante*.

Contra a sua proliferação, todos estavam convocados a agir. Um compêndio de moral católica, dirigido a clérigos e leigos, escrito em 1955 e publicado, no Brasil, em 1959, afirmava que “o direito e o dever de denunciar os livros perigosos incumbe a todos os fiéis”.<sup>141</sup> E sobre o termo “livro” estavam compreendidos “todos os jornais, periódicos, revistas e publicações semelhantes, impressos e divulgados ao público”.<sup>142</sup> Esse sentido visado ou imposto a determinados periódicos, no entanto, pode não corresponder ao sentido dado pela maioria ou por seus supostos leitores.

## 5 Para finalizar

A ideia segundo a qual a leitura é uma prática cultural perigosa, que necessita ser tutelada, controlada ou mesmo censurada não se circunscreveu ao contexto dos anos 1950, apesar da força com que se impôs nesse período. Segundo Chartier, é antigo o “discurso defensivo, que julga mais perigosos os riscos da leitura do que vantajosa a sua difusão”.<sup>143</sup> E, nessa História de longa duração que é a da difusão dos impressos, a “ideia da proliferação das leituras incontroladas anda de mãos dadas com a da multiplicação dos leitores incontrolados”.<sup>144</sup> O problema se coloca justamente aí: diante do fácil acesso aos objetos culturais que circulam em um dado momento histórico, há sempre o perigo das *más* escolhas, especialmente quando se trata de um leitor/ouvinte/espectador jovem.

140 VATICANO. Carta Encíclica Divini Illius Magistri, de 31 de dezembro de 1929. Acerca da educação cristã da juventude. Disponível em: <<http://www.vatican.va>>. Acesso em: 13 abr. 2009.

141 DEL GRECO, P. Teodoro da Torre. *Teologia moral: compêndio de moral católica para o clero em geral e leigos*. São Paulo: Paulinas, 1959. p. 415.

142 Idem, p. 411.

143 CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed. UNESP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. p. 110.

144 Ibid.

No contexto dos anos 1950, aceleravam-se os processos de urbanização, laicização e secularização da sociedade. A modernização da indústria e dos meios de difusão cultural (rádio, televisão, cinema), a mudança nos padrões culturais (retração e crise da família nuclear ocidental clássica, por exemplo), a conjuntura do Pós-Guerra e a iminência do comunismo, entre outros, alimentavam o imaginário segundo o qual se vivia em uma época “trágica” e “translucada”, cindida entre o *bem* e o *mal*.

É, pois, a partir da configuração de um contexto histórico como esse que encontramos as condições de possibilidade de emergência e proliferação, e também de legitimação, dos discursos e dispositivos que visavam a controlar certas práticas de leitura juvenis, a exemplo da leitura de gibis. A juventude, considerada mais vulnerável aos males e vícios sociais, e sua educação mais permeável às questões e problemas de seu tempo, passaram a constituir-se em alvo de atenções redobradas. Naquele momento, todo o esforço empreendido especialmente pela Igreja Católica, no sentido da “re-cristianização” e do “rearmamento moral” da sociedade, passava por ela, ou seja, através da educação da juventude, buscava-se a (re)educação moral da maioria.

No que diz respeito às publicações periódicas dirigidas ao público infantojuvenil, especialmente às histórias em quadrinhos e de aventuras, seu mercado se consolidou, no Brasil, a partir da década de 1930, quando jornais cariocas passaram a investir na edição de suplementos temáticos e, em seguida, na edição de revistas em quadrinhos. No entanto, a tendência da escola, por muito tempo, foi a de impossibilitar a aproximação desse tipo de leitura com os textos escolares, uma vez que a instituição não considerava como legítimas certas práticas de leitura empreendidas espontaneamente pelos jovens fora dos muros escolares.<sup>145</sup>

Bastante recorrente, no conjunto dos discursos analisados, é a ideia segundo a qual fora da escola os jovens não leem, ou não leem livros. A culpa por esse suposto distanciamento da leitura costumava (e ainda costuma) recair sobre o consumo cultural da juventude, voltado para revistas, rádio, televisão<sup>146</sup> e, mais contemporaneamente, para o uso das tecnologias digitais, especialmente da internet.

Tal ideia, no entanto, pode decorrer de um juízo apressado e estereotipado em relação às práticas de leitura juvenis. Muitas vezes, “aqueles que são considerados não leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima”.<sup>147</sup> Chartier, em vez do re-

145 MAGALHÃES, Lígia Cademartori. Em defesa dos quadrinhos. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 83.

146 ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, 1982.

147 CHARTIER, 1999. p. 104.

ção de certas leituras, sugere outra conduta: a de “tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir [os] leitores [...] a encontrar outras leituras”, mais densas e “mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar”.<sup>148</sup>

Qual será, então, o ponto de encontro entre os fragmentos do estudo aqui partilhados e a escola, o ensino da História? A própria preocupação com o *ensino* pressupõe uma primeira interlocução necessária, uma zona de diálogo importante entre dois campos do conhecimento: a História e a educação. Entretanto, considerando que as escolas são frequentadas predominantemente por jovens, uma outra aproximação se faz necessária: com a própria juventude e os estudos que por ela se interessam.

É inegável a presença da escola no cotidiano juvenil, embora nem sempre as práticas culturais jovens encontrem morada na escola, o que acaba provocando distâncias e desafios intransponíveis, muitas vezes, entre cultura escolar e culturas juvenis.

O que sabemos, afinal, acerca da juventude, do seu cotidiano? Que sentidos os jovens atribuem à escola e em que medida se sentem transformados por ela? Quais são suas disposições em relação à escola e que fenômenos as afetam?

Nessa perspectiva, como é possível *ensinar* à juventude, levá-la a *aprender* e a transformar suas visões do mundo, sua maneira de pensar, sem conhecer suas experiências, seu capítulo cotidiano, sem legitimar espaços de acolhida e escuta às questões que, no presente, dizem-lhe respeito?

Para finalizar, ainda cabe perguntar: o que foi feito daquela ideia que, no passado recente, associava o jovem à *cera mole*? Não temos dúvidas quanto à força da sua explosão no contexto dos anos 1950. No entanto, qual será o alcance dos seus estilhaços? O que aquela ideia ainda produz e tem a nos dizer hoje? Enfim, é Robert Darnton quem lembra: “[...] sempre é possível fazer perguntas novas ao material antigo”.<sup>149</sup> É disso que se alimenta a produção do conhecimento. São as dúvidas, as perguntas que fazemos, que podem dar-nos pistas e levar-nos a alguma certeza, mesmo que provisória, acerca das nossas inquietações.

---

148 CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed. UNESP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999, p. 104.

149 DARNTON, Robert, *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986, p. 14.



# Escolhas e usos do livro didático de História: O que dizem os professores

*Flávia Eloisa Caimi*

## 1 Introdução

O livro didático tem sido um dos temas mais estudados no cenário da pesquisa educacional brasileira. Em estudo recentemente realizado, tomando como fonte o Banco de Teses da Capes, verificou-se que no período de 1998 a 2007 foram postadas 65 dissertações tratando especificamente do livro didático de História, cujos enfoques temáticos foram assim configurados: 15 trabalhos sobre *etnias/pluralidade*; 14 trabalhos sobre *análise de conteúdo*; nove trabalhos sobre *linguagens*; as temáticas *história do ensino de História, cidadania, concepções do LDH e usos do LDH pelo professor* contam com cinco dissertações cada, totalizando vinte trabalhos; as temáticas *categorias de aprendizagem e gênero* são representadas em seis dissertações, com três indicações para cada uma; apenas uma dissertação tratando da temática *historiografia*.

Um aspecto neste estudo que chamou especial atenção foi o fato de haver apenas cinco dissertações, num conjunto de 65, dedicadas a investigar os processos intraescolares de seleção e uso deste importante objeto cultural que é o livro didático de História. Estranhamos que o professor, como principal agente da escolha e, juntamente com o aluno, o principal protagonista do uso do livro didático, tenha recebido tão pouca atenção num dos mais importantes meios de pesquisa que ora dispomos, que são as dissertações de mestrado.

Com tal preocupação, desenvolvemos um estudo envolvendo trinta professores de História dos anos finais do ensino fundamental, sendo dezenove atuantes em escolas da rede pública municipal e onze da rede pública estadual de um município da região norte do Rio Grande do Sul, com vistas a investigar os processos de seleção e as condições de utilização do livro didático de História nas suas escolas e salas de aula. A pesquisa faz parte de um pro-

jeto interinstitucional coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte,<sup>150</sup> com a participação de oito unidades da federação: Bahia, Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Sergipe. Pesquisadores de todos esses estados trabalharam com o mesmo instrumento de coleta de dados, um roteiro estruturado de entrevista abrangendo informações sobre a escola; sobre os/as professores/as de História; sobre o Guia de Livros Didáticos e a escolha do livro didático; e, por fim, sobre os modos de uso do livro didático de História pelos professores.

Na apresentação dos dados, no presente artigo, buscamos primeiramente traçar um perfil coletivo dos professores de História entrevistados, identificando aspectos como faixa etária, tempo de magistério, formação, atividades sociais e intelectuais, dentre outros. Em seguida, debruçamo-nos sobre os processos/critérios de escolha do livro didático, tendo como horizonte a política de avaliação e distribuição de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, focalizando a relação que os professores estabelecem com o Guia de Livros Didáticos. Por fim, analisamos como se materializam as práticas pedagógicas a partir do uso que estes sujeitos fazem do livro didático que adotam nas suas salas de aula. Ao investigar os processos de seleção/escolha e usos do livro didático de História realizados nas escolas, furtamo-nos de adentrar no mérito da qualidade da escolha desse material, partindo do pressuposto que o professor não apenas consome, mas inventa e recria metodologias, transforma as propostas que encontra no livro didático e as adapta às suas necessidades e às possibilidades do seu contexto escolar, com relativa autonomia.

## 2 O livro didático como objeto cultural e o professor como sujeito da cultura

Durante muitos anos as análises acadêmicas sobre livros didáticos de História voltaram suas preocupações para dois principais aspectos: a falsificação e simplificação na abordagem dos conteúdos e a dimensão ideológica subjacente a tais falsificações e simplificações. Esses trabalhos, em geral, demonstravam a intencionalidade de apontar a presença/ausência de determinados conteúdos no livro didático de História (LDH), comparando sua abordagem com a produção historiográfica acadêmica, para concluir, não raras vezes, que o livro didático operava num contexto de simplificação, ideologização e omissão desta produção. Em que pese a importância

---

150 Ver: STAMATTO, M.I.S. (Coord.). *Escolha e uso do livro didático: pesquisa interinstitucional*. Natal: EDUFRN, 2008.

de análises dessa natureza, especialmente até o início da década de 1990, quando não havia procedimentos avaliativos institucionais sistemáticos sobre o livro didático no Brasil, somado ao fato de que o país se recobrava dos efeitos de longos anos de ditadura militar, tais análises foram mostrando-se inconsistentes diante da complexidade que passou a envolver o contexto do livro didático nas décadas seguintes.

Atualmente, este objeto cultural mobiliza inúmeros atores sociais na sua produção, circulação e consumo, tais como gestores educacionais, pesquisadores, professores, estudantes e suas famílias, políticas educacionais públicas, mercado editorial, mídia, enfim, o conjunto da sociedade brasileira. Daí a importância fundamental de, no campo da educação, entender o livro didático na sua integralidade e complexidade. Com afirma Apple, “são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo”.<sup>151</sup> Na mesma linha de pensamento, Gimeno Sacristán enfatiza a centralidade dos livros didáticos no cenário educativo atual, demonstrando que eles

[...] reafirmam uma tradição, projetam uma determinada imagem da sociedade, o que é a atividade política legítima, a harmonia social, as versões criadas sobre as atividades humanas, as desigualdades entre sexos, raças, culturas, classes sociais; isto é, definem simbolicamente a representação do mundo e da sociedade, predis põem a ver, pensar, sentir e atuar de certas formas e não de outras, o que é o conhecimento importante, porque são ao mesmo tempo objetos culturais, sociais e estéticos.<sup>152</sup>

Afirmada a importância dos estudos acadêmicos acerca do livro didático e apresentadas algumas de suas principais características, voltemo-nos para um aspecto ainda mais importante que o livro em si mesmo, tratando do professor que é, certamente, o maior protagonista desse enredo, dada sua responsabilidade pela escolha e sua intervenção nos procedimentos de uso do livro didático no cotidiano da sala de aula. Não obstante reconhecermos o caráter prescritivo que o livro tem assumido na dinâmica curricular escolar, não se pode ignorar que ele é um objeto cultural operado por sujeitos que atuam sob determinadas condições históricas, apoiando-se em outros suportes de conhecimento e recursos didático-metodológicos. Assim, a primeira preocupação é identificar quem é esse sujeito-professor que atua

151 APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 85.

152 SACRISTAN, José Gimeno. *Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural*. In: GARCIA MINGUES, Jesús; BEAS MIRANDA, Miguel (Org.). *Libro de texto y construccion de materiales escolares*. Granada: Proyecto Sur, [s.d.], p. 107. (Tradução nossa).

na história escolar, nas séries/anos finais do nível fundamental de ensino (5<sup>a</sup>/8<sup>a</sup> série ou 6<sup>o</sup>/9<sup>o</sup> ano), indagando-lhe acerca de aspectos como gênero, faixa etária, tempo de exercício do magistério, área de formação, titulação, hábitos de leitura e lazer, dentre outros.

Constatamos, primeiramente, que 29 dos 30 professores respondentes são do sexo feminino, sendo apenas um do sexo masculino, o que caracteriza a docência da História na escola como atividade essencialmente das mulheres, no cenário investigado. Trata-se de um grupo relativamente maduro quanto à faixa etária, verificando-se a presença de vinte professores com idade entre 31 e 50 anos, como informa a Tabela 1:

<b>Faixa etária</b>	<b>Número de professores</b>
21 a 30 anos	6 professores
31 a 40 anos	9 professores
41 a 50 anos	11 professores
Acima de 51 anos	1 professor
Não responderam	3 professores
<b>Total</b>	<b>30 professores</b>

**Tabela 1** – Faixa etária dos professores

No que respeita ao tempo de magistério dos entrevistados, vemos que há distribuição equitativa entre professores iniciantes na carreira e professores mais experientes, conforme ilustra a Tabela 2:

<b>Tempo de magistério (anos)</b>	<b>Número de professores</b>
Até 5 anos	6
6 a 10 anos	4
11 a 15 anos	6
16 a 20 anos	3
21 a 25 anos	6
Acima de 26 anos	1
Não responderam	4
<b>Total</b>	<b>30</b>

**Tabela 2** – Tempo de exercício do magistério

Questionados sobre as condições de locomoção entre a residência e a escola, dezesseis professores informaram que utilizam transporte coletivo, dez utilizam veículo próprio, três vão a pé e um não informou. Quanto à área de formação, 20 professores são graduados em História-licenciatura e dois estão cursando; três são graduados em Pedagogia; dois em Estudos Sociais; dois em Filosofia e um em Educação Artística. Verifica-se, assim, o percentual de 80% de professores que atuam na área de formação específica, se considerarmos os graduados/graduandos em História e também em Estudos Sociais. Dos trinta professores entrevistados, quinze revelaram ter cursado pós-graduação, sendo 14 em nível de especialização e um em nível de mestrado.

Tratando-se de atividades de lazer e/ou culturais, os professores informaram o envolvimento com leitura de jornais (29 professores), assistência de filmes (27), leitura de livros (25), leitura de revistas (23) e viagens (21). Desdobrando-se esses quantitativos, solicitou-se que citassem qual o último livro/revista/jornal que leram, o último filme a que assistiram, a última viagem que fizeram. Verificamos que dezesseis professores leem jornais estaduais (*Zero Hora* e *Correio do Povo*), nove leem jornais locais, sendo que quatro não indicaram o jornal. Quanto aos filmes, identificamos a indicação de onze títulos – ficção e documentários – na área da História, sendo as demais indicações concernentes a comédia, drama, romance, dentre outros. Já os livros indicados pelos professores podem ser classificados em três grupos:

- a) área da educação (9);
- b) área da História (8);
- c) literatura (5).

Em relação à leitura de revistas, verificamos o predomínio da Revista *Veja*, com indicação de nove professores; outros cinco professores indicaram revistas especializadas na área da História; três professores indicaram a Revista *Nova Escola*; os demais indicaram revistas de diferentes enfoques: curiosidades, religiosidade, moda etc. Por fim, no que respeita à realização de viagens, constatamos a indicação de quinze diferentes destinos, sendo um internacional (Europa); seis nacionais (MT, PR, SC, GO, RJ, SP); e oito estaduais, no caso, dentro do Rio Grande do Sul.

Os dados até aqui apresentados denotam a presença de um grupo de professores que possui acesso a diversos bens culturais disponíveis na sociedade e usufrui deles, bens esses que qualificam o seu trabalho, na medida em que oferecem condições à apropriação de um conjunto de informações e conhecimentos necessários, dir-se-ia até essenciais, ao ensino da histó-

ria escolar. Dito de outro modo, professores de História bem informados, com acesso a conhecimentos oriundos de diferentes fontes, têm melhores possibilidades de exercer qualificadamente o seu trabalho, descortinando horizontes mais amplos, posicionando-se com maior autonomia diante das demandas da sua profissão e, conseqüentemente, fazendo escolhas e utilizações do livro didático com maior protagonismo.

### 3 O PNLD, o professor e o livro didático de História: que relação é esta?

Dando seqüência ao estudo, investigamos os processos e critérios de escolha do livro didático adotados pelos professores, tendo como horizonte a política de avaliação e distribuição de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e a relação que os professores estabelecem com o *Guia de Livros Didáticos*.

A avaliação de livros didáticos no Brasil não é um empreendimento recente, se considerarmos a criação, no ano de 1938, da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabelecia condições para a produção, importação e utilização do livro didático. No período da ditadura militar (1964-1985), distinguem-se diversos momentos de remodelagem da política relativa ao livro didático, sendo criada, em 1966 a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), com a tarefa de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático; em 1971 o Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), substituindo a Colted; em 1976 a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) assume a execução dos programas do livro didático. Em 1983 é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), incorporando o Plidef.

A instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, deflagra o processo avaliativo vigente até hoje, implantando gradativamente ações mediadoras entre o mercado editorial e as escolas. Na década de 1990 são estabelecidos critérios gerais de avaliação do livro didático, dando-se encaminhamento ao processo de avaliação pedagógica das obras por comissões de especialistas em cinco áreas de conhecimento (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências) e à aquisição/distribuição das obras a partir de 1995/1996, conforme os dados apresentados na Tabela 3.

**Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)  
Ensino Fundamental**

Ano de aquisição	Ano do PNLD (Ano letivo)	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Físico		Financeiro
				Livros	Dicionários	
1995	1996	29.423.370	179.953	80.207.799		196.408.626,00
1996	1997	30.565.229	179.133	84.732.227		223.251.105,00
1997	1998	22.920.522	169.953	84.254.768		288.730.591,00
1998	1999	32.927.703	169.949	109.159.542		373.008.768,00
1999	2000	33.459.900	165.495	72.616.050		273.625.130,00
2000	2001	32.523.494	163.368	110.052.003	20.231.351	486.479.318,00
2001	2002	31.942.076	162.394	110.555.046	10.140.546	542.848.625,00
2002	2003	31.966.753	159.228	52.496.832	4.528.041	277.416.507,00
2003	2004	31.911.098	149.968	116.030.521	3.349.920	600.074.313,00
2004	2005	30.837.947	149.968	111.189.126		619.247.203,00
2005	2006	29.864.445	147.407	44.245.296	6.403.759	352.797.577,00
2006	2007	28.591.571	144.943	102.521.965		563.725.709,98
2007	2008	31.140.144	139.839	110.241.724		679.948.005*

\* - Previsão

**Tabela 3** – Resumo quantitativo de distribuição de livros didáticos pelo PNLD (1995-2007)

Fonte: Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro\_didatico/resumo\_quant\_pnld\_1995\_2007.pdf.>  
Acesso em: 22 ago. 2009.

A escolha dos livros didáticos pelos professores nas escolas é mediada, dentre outros elementos, pelo *Guia de Livros Didáticos*, documento originado do trabalho dos avaliadores das diferentes áreas e disponibilizado pelo FNDE às escolas cadastradas no censo escolar. Para entender-se como os professores desta pesquisa operam com o Guia, foram-lhe dirigidos inúmeros questionamentos acerca de seu conhecimento, sua opinião, sua expectativa sobre o instrumento; ainda, sobre a forma como é feita a escolha do livro na escola, sobre o grau de satisfação com o livro que escolheu e sobre os elementos que influenciam a escolha por determinados livros em detrimento de outros.

Indagados se tinham conhecimento da avaliação de livros didáticos realizada pelo MEC, dezessete professores responderam positivamente, dez responderam negativamente e três não responderam; já, ao serem indagados se já leram o Guia de Livros Didáticos distribuído pelo MEC às escolas, 22 professores responderam já terem lido; apenas seis informaram não o terem lido e dois professores não responderam. Este dado contradiz, em alguma medida, a ideia de que os professores desconhecem o processo avaliativo feito pelo PNLD e de que ignoram o Guia, servindo-se de outros mecanismos para fazer a seleção do livro didático.

Estimulados a manifestar sua opinião sobre o Guia a partir de cinco alternativas, podendo apontar mais de uma, os professores se manifestaram da seguinte maneira:

Sua opinião sobre o Guia	SIM	NÃO
Auxilia o professor na escolha dos livros didáticos	22	01
É complicado e não dá para usá-lo para escolher os livros	03	13
Aborda as questões importantes dos livros dando a dimensão de como trabalham a História	17	05
É muito resumido e não serve de apoio ao professor na escolha	06	11
Consigo entender as informações que o Guia traz sobre o LD	15	04

**Quadro 1** – Opiniões dos professores sobre o Guia de Livros Didáticos

No que diz respeito às expectativas acerca do Guia de Livros Didáticos, verifica-se um elevado grau de satisfação com o livro escolhido, uma vez que vinte professores disseram ter ficado satisfeitos com a escolha; para um professor a escolha superou as expectativas; apenas seis professores disseram ter ficado frustrados e quatro não responderam. Questionados sobre que elementos do livro didático gostariam que o Guia apresentasse, 21 professores demonstraram esperar mais detalhes sobre a obra; dezenove desejavam explicações mais detalhadas sobre o conteúdo dos livros, dezoito esperavam mais informações sobre os modos de avaliação dos livros e onze professores esperavam obter informações sobre os autores no Guia.

Os professores também foram instados a responder sobre o processo de escolha do livro didático realizado nas escolas, obtendo-se dados significativos acerca do seu protagonismo. Apenas cinco professores disseram não terem conhecimento de como é realizada a escolha dos livros didáticos de História; quatro professores responderam que a escolha é feita pela equipe administrativa e pedagógica da escola; três responderam que a escolha é feita apenas pelos professores mais antigos da escola; nenhum professor manifestou que a escolha foi feita pela Secretaria de Educação do Município, fato que acontece em alguns municípios brasileiros. Dentre os professores respondentes, 21 afirmaram que a escolha é feita somente pelos professores de cada disciplina, e dezoito disseram terem participado diretamente da escolha da última coleção, dados que mostram um envolvimento razoável dos docentes com a escolha do livro didático de História. No entanto, dezesseis professores manifestaram que o tempo destinado à escolha não é suficiente para realizar uma análise segura e consistente.

Por fim, os professores responderam à seguinte questão: “O que fez você escolher o livro didático?”, podendo escolher algumas alternativas, numa lista de nove opções com espaço para acrescentar outras, conforme dados a seguir:

O que fez você escolher o livro didático?	Professores
A adequação aos Parâmetros Curriculares Nacionais	14
A organização dos conteúdos	14
A adequação ao projeto pedagógico da escola	13
A qualidade dos exercícios	09
A apresentação do Guia	08
Conhecimento da obra já de anos anteriores	08
Recomendação por outro professor	06
Recomendação por outra pessoa de fora da escola	02
Adequação da linguagem	02
Único livro disponibilizado com conteúdo regional	01
Realização de curso de formação com o autor do livro	01

**Quadro 2** – Critérios de escolha do livro didático

Não obstante os professores reconhecerem que o Guia de Livros Didáticos oferece auxílio para a escolha da coleção a ser adotada, verifica-se que a apresentação das obras nesse instrumento não é um fator preponderante para a escolha, uma vez que apenas oito professores o mencionaram na questão anterior. O elemento que parece estar mais presente no momento da escolha é a adequação da coleção às expectativas e necessidades do trabalho pedagógico na escola, como por exemplo, a sintonia com os PCN (possivelmente, este documento rege o trabalho nessas escolas) e com o projeto pedagógico da escola, a seleção dos conteúdos e a qualidade das atividades. Também não parece ser preponderante o fato de o professor já conhecer a obra, pois apenas oito indicaram que escolheram obras já conhecidas e oito se guiaram por indicações de outras pessoas.

Enfim, os professores parecem reconhecer a importância de uma boa escolha, entendendo que livros didáticos com textos adequados, informações atualizadas e atividades condizentes com as potencialidades dos alunos na escola podem facilitar muito o seu trabalho. Buscam livros didáticos adequados às necessidades da escola, pautados nas características do projeto pedagógico escolar e no contexto sociocultural-cognitivo dos alunos. Podemos reconhecer aí o protagonismo dos professores na escolha dos livros, tarefa assumida por eles com interesse e comprometimento.

## 4 Os usos (e desusos) do livro didático na aula de História

O livro didático já foi considerado o grande vilão da história escolar, responsável por erros historiográficos, simplificações explicativas, falsificações ideológicas, alienação do trabalho do professor, dentre outros problemas. Muitos já defenderam a sua completa eliminação da escola, outros apenas o toleram como um “mal necessário” frente às precárias condições de trabalho dos professores. Essa visão do livro didático tem-se modificado nos últimos anos, especialmente porque o Programa Nacional do Livro Didático vem, há mais de uma década, avaliando, rigorosa e sistematicamente, a produção didática no Brasil e, conseqüentemente, controlando a qualidade da sua oferta às escolas. Nesse sentido, embora ainda persistam problemas, os livros didáticos estão chegando às escolas cada vez mais qualificados, isentos de erros conceituais e historiográficos, de desatualizações graves, de preconceitos étnico-raciais, de gênero, etc.

Entendido atualmente como um suporte cultural que opera para além da escola, já que constitui, muitas vezes, o único material de leitura que entra nas casas dos estudantes de escolas públicas brasileiras, o livro didático é também considerado um importante instrumento de trabalho para os processos de ensino-aprendizagem escolares, um significativo auxiliar para o trabalho do professor e um elemento bastante presente na formação das novas gerações. Nessa perspectiva, espera-se que o professor não tome o livro didático como uma prescrição e/ou imposição ao seu trabalho, lançando mão de outros materiais pedagógicos e refutando as proposições do livro que não condizem com a sua proposta de trabalho.

Partindo dessas premissas, procurou-se investigar os usos que os professores fazem do livro didático de História, perguntando-lhes o que caracteriza, segundo o seu ponto de vista, um bom livro didático, se adotam livros didáticos na sua prática escolar, como os livros são utilizados nas aulas de História, dentre outros aspectos.

A primeira questão dessa etapa da investigação – o que caracteriza um bom livro didático – desdobrou-se em quatro temáticas, a saber: organização dos conteúdos, abordagem das noções temporais, concepção de História e de sujeito histórico, relação entre as fontes e o conhecimento histórico. Sobre cada temática foram apresentadas opções para o professor escolher uma que representasse o seu conceito sobre um bom livro didático.

Na primeira temática, *organização dos conteúdos*, dezenove professores indicaram que um bom livro didático trabalha de forma integrada os conteúdos de História do Brasil e História Geral, oito professores apontaram que é um livro que apresenta temas diferentes em cada unidade, três

professores não responderam, nenhum professor escolheu a opção que indicava como um bom livro aquele que traz muitas datas e fatos. Como se pode perceber, as alternativas estimulavam o professor a posicionar-se, respectivamente, acerca da história integrada, da organização curricular temática ou da abordagem factual e cronológica, havendo absoluta predominância na opção da história integrada, fato que está condizente com a própria oferta das coleções no Guia do PNLD.

A segunda temática, *abordagem das noções temporais*, revelou o posicionamento coerente e bastante consistente dos entrevistados, uma vez que dezoito professores afirmaram que um bom livro didático de História trabalha as questões de tempo de forma simultânea e integrada a vários espaços; seis professores indicaram como opção que um bom livro didático preocupa-se com o desenvolvimento de outras habilidades e conceitos históricos e não com questões de tempo; apenas quatro professores entendem que um bom livro trabalha com o tempo na sequência dos fatos, desde a História Antiga até a contemporaneidade e dois não responderam. Verifica-se aqui a superação de perspectivas curriculares que apresentam a História como uma sucessão de fatos cronologicamente encadeados, abordando as sociedades humanas na lógica surgimento-apogeu-crise.

Na terceira temática, *concepção de História e de sujeito histórico*, foram apresentadas quatro opções, sendo as respostas assim configuradas: dezesseis professores manifestaram que um bom livro didático de História privilegia a reflexão crítica, sete responderam que um bom livro didático traz os processos históricos explicados a partir do contexto socioeconômico, cinco identificam como um bom livro aquele que aborda as questões históricas na perspectiva do cotidiano e da cultura, apenas um professor manifestou entender que o bom livro didático trabalha a História contando a vida dos personagens importantes e fatos marcantes da História Geral e do Brasil, e um professor não respondeu.

Finalmente, a quarta e última temática, que tratou da *relação entre as fontes e o conhecimento histórico*, permitiu verificar como os professores compreendem o uso metodológico dos recursos iconográficos e outros documentos na aula de História. Dezoito professores identificam que um bom livro apresenta imagens e documentos que auxiliem a elaboração do conhecimento histórico, não se restringindo a funções meramente ilustrativas e/ou comprobatórias; seis professores entendem que é aquele que apresenta imagens e documentos que auxiliem a compreensão do texto; quatro professores revelam que um bom livro apresenta imagens e documentos que comprovem as afirmações do autor; apenas um professor entende que um bom livro de História apresenta imagens e documentos que ilustrem o texto; e um professor não respondeu.

Perguntados se adotam livros didáticos nas aulas de História, 29 professores responderam que sim, e apenas um respondeu que não, sob a justificativa de que o livro disponível na escola não estava de acordo com os conteúdos da série. Os demais professores que o adotam revelam os seguintes usos:

Como você utiliza o livro didático?	Professores
Para leitura e pesquisa	5
Como auxílio nas aulas	5
Como material de apoio	5
Como fonte de pesquisa e suporte pedagógico	5
Como suporte e referência para o aluno	3
Para o estudo individualizado, responder questões e ilustrar as explicações	1
Como base ilustrativa, concreta e de consulta	1
Abordando temas e relacionando com a atualidade	1
Eventualmente	1
Não respondeu	2
<b>Total</b>	<b>29</b>

**Quadro 3** – Práticas de uso do livro didático pelos professores

As respostas dos professores a essa questão corroboram a ideia de que o livro didático ocupa o lugar de instrumento de apoio ao trabalho pedagógico, na condição de coadjuvante, e não de protagonista. Os professores utilizam diversas expressões que denotam esse uso mais criterioso, tais como “apoio, auxílio, fonte de pesquisa, suporte pedagógico, eventualmente”. Alguns professores assim se manifestaram: “utilizo, além do livro adotado, outros que existem na escola e textos por mim elaborados”.

Por fim, cada professor foi convidado a se pronunciar sobre as características do livro que mais gostou de utilizar, explicando as razões de tal preferência. Coerentes com as respostas anteriores, os professores indicaram cerca de cinco coleções de História<sup>153</sup> como sendo as de sua preferência, em virtude das seguintes características:

153 As coleções que contam com a maior preferência dos professores são as seguintes: *Uma história em construção*, de José Rivair Macedo; *Caminhos do homem*, de Ademar Marques, Ricardo Faria e Flávio Berutti; *Nova história crítica*, de Mário Schmidt; *História: cotidiano e mentalidades*, de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo; *História e vida integrada*, de Claudino Piletti e Nelson Piletti. Conforme mencionado anteriormente, não é propósito analisar, neste estudo, a pertinência ou qualidade da escolha do professor, e sim compreender de que ponto de vista ele escolhe e utiliza as obras didáticas.

- a) contemplam informações históricas consistentes, apresentando bons textos;
- b) apresentam proposta de reflexão crítica acerca da História;
- c) possuem linguagem clara e compreensível aos estudantes;
- d) propiciam o estabelecimento de relações históricas, “comparando o ontem e o hoje”;
- e) abordam a História na perspectiva temática sem descuidar-se da cronologia;
- f) adotam abordagem interessante, que envolve os alunos, além de apresentarem exercícios adequados às séries;
- g) contêm boas ilustrações e bibliografia atualizada.

Pode-se dizer, em síntese, que os professores adotam livros didáticos que apresentem funcionalidade na sala de aula. Para isso eles devem oferecer bons textos, atividades apropriadas, linguagem clara e condizente com o nível etário e cognitivo dos alunos, assim como imagens integradas aos conteúdos. Outro aspecto que mobiliza o interesse do professor pela coleção é a aproximação com os autores, uma vez que alguns reiteraram a importância de terem participado de cursos de formação com os autores (caso das coleções *Uma história em construção* e *Caminhos do homem*), o que permitiu conhecer melhor as obras e aprender estratégias que qualificam o seu uso na sala de aula.

## 5 Considerações finais

Nem vilão, nem herói, o livro didático tem presença constante na educação escolar brasileira, uma presença que persiste ao longo de muitas décadas e que se configura como resultado de uma longa trajetória, confundindo-se com a própria história da escola e do ensino. No caso da História como disciplina escolar, o livro didático nacional está presente desde a criação da disciplina, no Colégio Pedro II, em 1838. Ao longo do século XX, esse objeto cultural foi transformando-se, acompanhando o desenvolvimento científico-tecnológico, incorporando novas concepções teórico-históricas e pedagógicas.

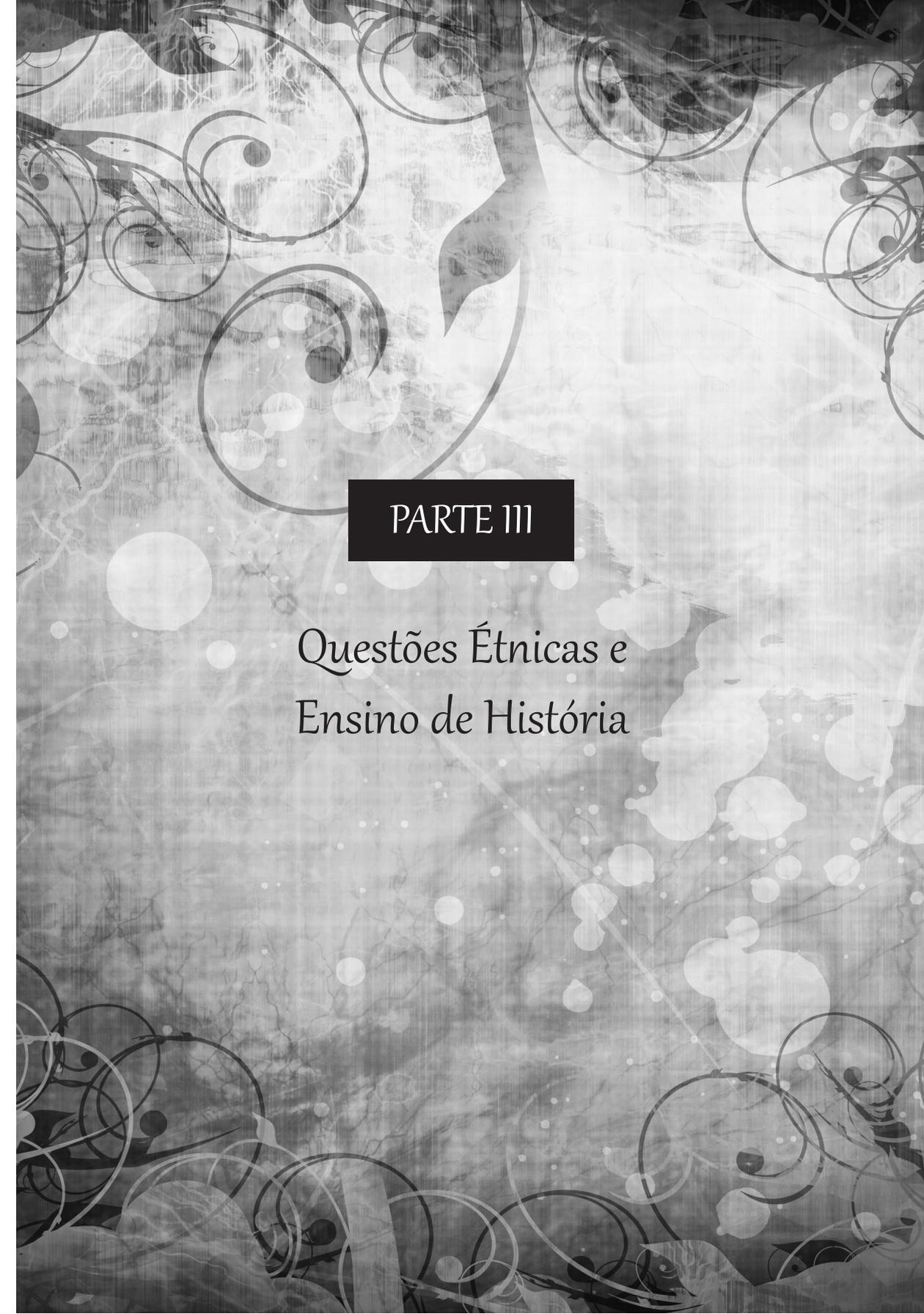
Se o livro didático permanece na história escolar por tanto tempo, é porque a sociedade reconhece o seu valor e contribuição aos processos educativos. Apesar de persistirem problemas quanto à produção e ao uso do livro didático, esse instrumento pedagógico intervém na seleção, hierarquização e sequenciação dos conhecimentos históricos, assim como na definição das estratégias que possibilitam o desenvolvimento das competências e

saberes tido como essenciais para a inserção social das novas gerações. No entanto, essa intervenção não ocorre de modo soberano ou maniqueísta, uma vez que autores, editoras, mercado editorial, estão inseridos numa determinada cultura social e educacional que apresenta necessidades e expectativas quanto ao papel do livro didático.

Tais necessidades e expectativas são permeadas pelas manifestações de inúmeros segmentos sociais e esferas de poder, dentre os quais se podem mencionar:

- a) o Estado Nacional, por meio das políticas públicas e programas avaliativos, a exemplo do PNLD;
- b) a mídia que, em alguma medida, mobiliza sentimentos, reações, opiniões da sociedade sobre a educação das novas gerações;
- c) a própria sociedade, que expressa determinados consensos acerca da função social da escola e do papel das disciplinas escolares;
- d) as escolas, que procuram responder a tais consensos dentro dos limites das condições que lhe são dadas, mas que também protagonizam outros modos de gestão, transformando as condições educativas, criando outras/novas possibilidades;
- e) os professores, que escolhem a produção didática sob alguns condicionamentos e que operam os livros de um modo próprio, com menor ou maior grau de autonomia, dependendo de inúmeros fatores, tais como o sentido que tem da carreira, a qualidade da sua formação, a competência teórica e metodológica, as condições materiais das escolas, o contexto socioeconômico e cultural dos seus alunos, dentre outros;
- f) por fim, os próprios estudantes, que se envolvem de maneiras distintas com o livro didático, estabelecendo relações, compreensões e interpretações muito próprias com o conhecimento histórico e com as dinâmicas metodológicas ali disponibilizadas.

Pode-se dizer, enfim, que o livro didático é um importante instrumento de trabalho para o professor, desde que não seja tomado como única fonte de estudo. É razoável supor que uma obra didática produzida por um autor ou por um grupo de autores, sendo estes profissionais experientes que dispõem de tempo para tal tarefa e contam com o suporte técnico-operacional de uma Editora, obra essa que ainda passa por uma rigorosa avaliação governamental antes de ser enviada às escolas, pode oferecer suporte qualificado para o trabalho docente sem retirar a autonomia do professor.

The background is a complex, monochromatic abstract design. It features a dense network of thin, dark, swirling lines that resemble calligraphic flourishes or organic patterns. Interspersed among these lines are numerous circular bokeh-like elements of varying sizes, some appearing as soft, out-of-focus light spots and others as more defined, dark circles. The overall effect is a textured, layered composition with a sense of movement and depth.

PARTE III

*Questões Étnicas e  
Ensino de História*





## O retorno das etnias no ensino de História: do melting pot ao multiculturalismo na imprensa de Ijuí<sup>154</sup>

*Paulo Afonso Zarth*

### 1 Introdução

Este artigo trata do retorno da etnicidade no ensino de História por força das políticas públicas da educação nacional que obriga as instituições a incluir o tema nos currículos escolares. O texto analisa o assunto a partir das matérias veiculadas pela imprensa de Ijuí ao longo do século 20, com grande influência na região norte do Rio Grande do Sul, cujos conteúdos estão presentes nos currículos escolares regionais. O município se caracteriza como um laboratório para tratar a questão, considerando a história de sua formação multiétnica e pela importância das etnias na História e na cultura local. Ao mesmo tempo espelha em boa medida o conjunto do estado, ocupado por povos oriundos dos mais diversos locais do mundo e cuja historiografia atribui às etnias um lugar central em sua formação.

O ensino de História do Brasil numa perspectiva étnica readquiriu intensidade por conta das políticas educacionais recentes, mas também pelos movimentos sociais com bases étnicas – o movimento negro e o movimento indígena, por exemplo. O retorno da questão étnica no ensino de História, em particular, e na educação brasileira, de um modo geral, é uma exigência expressa na resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações etnoraciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, as quais devem ser consideradas pelas instituições formadoras de professores. As Diretrizes propostas atendem às exigências da lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e

---

154 Uma versão modificada deste texto foi publicado nas *Actas do VII Congresso Luso-brasileiro de História da Educação*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação; Universidade do Porto, 2008.

Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Uma lei mais recente, número 11.645 de março de 2008, incluiu a obrigatoriedade do ensino da história dos povos indígenas do Brasil.

O parecer da relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva do Conselho Nacional de Educação, que sustenta a resolução que institui as Diretrizes do estudo das relações etnorraciais, argumenta que “ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática”.<sup>155</sup>

Numa perspectiva social e econômica, o *Relatório de Desenvolvimento Humano – Brasil 2005: racismo, pobreza e violência*, organizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD Brasil – traz uma série de dados revelando que os índices de desenvolvimento humano têm correlação forte entre renda e grupo étnico no Brasil, revelando o racismo velado ainda existente na sociedade e dando origem a uma convivência tensa entre a cultura afro-brasileira e os demais grupos dominantes de origem européia:

O Brasil convive, há séculos, com uma barreira que trava o desenvolvimento humano de parte significativa de sua população: o racismo, que se apresenta como um obstáculo de caráter tanto institucional (por meio de políticas que ignoram a população negra e indígena) quanto socioeconômico (por meio da desigualdade social que segrega parte da população nas áreas mais pobres do país).<sup>156</sup>

Com base na atual legislação e nos argumentos contidos no relatório do PNUD e no parecer citado, o tema está instituído no campo da educação formal, e as escolas procuram responder ao desafio e à obrigatoriedade legal; as universidades incluíram o tema nos cursos de formação de professores de História.

A abordagem étnica da História do Brasil não é novidade, pois está na origem da construção da historiografia brasileira desde a conhecida fórmula das “três raças”, sugerida por Friedrich von Martius ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em meados do século 19 para explicar a formação do povo brasileiro a partir dos brancos, dos indígenas e dos negros.<sup>157</sup> Todo

155 BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Relatório*. Parecer CNE/CP 003/2004 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 10 mar. 2004.

156 PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Relatório de Desenvolvimento Humano- Brasil 2005: racismo, pobreza e violência*. Brasília: PNUD, 2005

157 Ver: MAGALHÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma História Nacional. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: CPDOC/FGV. n. 1, 1988.

mundo lembra os famosos exercícios propostos pelos manuais didáticos sobre mamelucos, cafuzos e mulatos que ainda circulam por aí. Essa orientação tinha como objetivo estabelecer as Diretrizes para a construção de uma identidade nacional, que é uma das tarefas fundamentais do ensino de História ainda hoje, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais.<sup>158</sup>

É importante lembrar que no final dos anos 1950 a centralidade étnica no ensino de História na educação básica foi substituída por – ou pelo menos competiu com – a ideia de classe social sob influência da escola marxiana e também da historiografia francesa vinculada à revista *Annales*. A formação da sociedade brasileira, nesse caso, estaria ligada à história do trabalho, das classes sociais e das lutas dos trabalhadores do mundo inteiro, nos termos formulados pelo movimento socialista ou pelos textos de Marx. Simplificando, a História não se interpretaria pela etnicidade, mas sim pelas classes sociais e pelas relações de produção. Com base nessas orientações teóricas, alguns historiadores produziram manuais didáticos com uma nova visão historiográfica que viria a ser chamada de História Nova do Brasil. A nova proposta minimizava a centralidade étnica da formação social e inseria uma perspectiva crítica que questionava as origens sociais e econômicas da formação da sociedade brasileira e ao mesmo tempo criticava a historiografia, centrada em heróis nacionais e em batalhas. Um dos autores da História Nova escreve: “Para nós, não é possível explicar a História do Brasil sem inserí-la no quadro da História Moderna e Contemporânea; o Brasil, desde seu aparecimento até hoje, está ligado aos interesses mundiais”.<sup>159</sup>

A proposta dos jovens historiadores ligados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e apoiada pelo Ministério da Educação foi inviabilizada pelo golpe militar de 1964, que recolheu os livros didáticos e prendeu seus autores. Perdeu-se com isso a oportunidade de desenvolver uma nova perspectiva historiográfica no ensino de História.

O atual retorno do tema “etnorracial” não é apenas uma volta metodológica ao passado, e sim uma tentativa de reconsiderar, numa perspectiva crítica, as condições históricas dos diferentes grupos etnoculturais na constituição da sociedade nacional, marcada por inequívocas desigualdades com características étnicas. Certamente, a força das teorias ligadas ao multiculturalismo ou à interculturalidade tem um papel importante na reintrodução do tema no ensino de História.

158 BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História*. Brasília: MEC, 1998.

159 SANTOS, Joel Rufino. *História Nova no Brasil (1963-1993)*. São Paulo: Loyola, 1993. p. 121.

## 2 História e etnias em Ijuí

A História ensinada a partir das etnias tem uma grande importância no Rio Grande do Sul e está na base dos currículos escolares de História das séries iniciais e ultimamente assumiu uma dimensão popular através das inúmeras festas com motivos étnicos que acontecem em todas as regiões do estado do Rio Grande do Sul. Esse fenômeno tem a ver com a formação histórica do estado a partir de imigrantes de todos os continentes do mundo.

Do ponto de vista metodológico, consideramos que a cultura histórica de uma população se constrói a partir de espaços escolares e não escolares, entre os quais a imprensa tem um papel da maior importância. As pesquisas sobre os manuais didáticos, que têm sido o instrumento básico utilizado pelos professores para ensinar História, tem avançado muito no Brasil nos últimos anos, porém o papel da imprensa na educação, e particularmente no ensino de História, é um campo relativamente novo.<sup>160</sup> Considerando que a imprensa é um dos principais meios de formação de opinião com forte repercussão na formação da consciência histórica, organizamos um levantamento dos textos que tratam de questões etnoculturais presentes na imprensa de Ijuí, desde sua fundação em 1890 até a emergência do movimento pró etnias dos anos 80 do século 20.

A escolha da cidade de Ijuí também é uma opção metodológica que parte do princípio que é fundamental analisar os temas importantes do processo educativo, tais como o das questões étnico- culturais, com base na realidade local e regional, a realidade do cotidiano dos professores e alunos. Nesse sentido, o texto é um exercício de interpretação do tema a partir da história regional que apresenta variações importantes em relação ao exposto nos manuais didáticos produzidos para circulação nacional e que, por isso, assumem um caráter generalizante.

Ijuí foi formada a partir da fundação de uma colônia de imigrantes europeus em 1890 e sugestivamente chamada de “Babel do Novo Mundo” por um sacerdote católico polonês, em alusão à presença de habitantes oriundos de diversos locais do planeta, os quais se somaram aos habitantes de origens indígena, africana e portuguesa que ocupavam a região antes da criação oficial do núcleo colonial. A presença de imigrantes de diversas procedências foi uma política deliberada do governo para evitar “quistos étnicos”, expressão utilizada para se referir aos núcleos coloniais criados anteriormente, com hegemonia de um único grupo étnico – dos alemães, em São Leopoldo, e dos italianos, em Caxias do Sul, por exemplo.

---

160 Ver, por exemplo: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio: *Novos temas em história da educação*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.

O tema etnocultural aparece nos textos desde o início da colonização oficial de Ijuí. Um artigo do padre Antoni Cuber, de 1898, publicado em polonês no *Kalendarz Polski* inaugura essa perspectiva: “Nossa comunidade recebeu prazerosamente representantes de pelo menos dezenove nacionalidades, pois este é o número de idiomas que se ouvem por aqui. Até parece a *Babel do novo mundo*”.<sup>161</sup>

As relações entre os diversos grupos étnicos motivaram debates desde os primeiros anos de constituição da “colônia Ijuí”, em 1890, e formam um bom arquivo de textos sobre questões étnicas. A atualidade do tema continua e pode ser observada na grande festa anual que tem como motivo as diversas etnias que deram origem à sociedade local, revelando a importância do tema para seus habitantes. A “Festa Nacional das Culturas Diversificadas” é o maior evento cultural local, organizada a partir de 11 grupos étnicos representados num parque temático construído para esse fim e composto de “casas típicas”, nas quais grupos folclóricos realizam danças tradicionais dos respectivos países de origem e servem comidas típicas.<sup>162</sup>

### 3 O Correio Serrano

Um dos principais arquivos para a história local é constituído pelo acervo do *Jornal Correio Serrano*, fundado pelo imigrante germânico Robert Löw em 1911, com o título *Die Serra Post*. Publicado inicialmente em alemão e depois em português, por força da censura do governo brasileiro, foi um importante periódico do Norte do Rio Grande do Sul durante muitas décadas do século XX. O editorial de cinco de novembro de 1917 esclarece os leitores, lembrando a primeira grande guerra mundial, que “foi força maior que obrigou-nos o trocar a língua desta folha e também para evitar inconvenientes mudar mesmo o seu nome, o que aconteceu contra os nossos desejos”.<sup>163</sup> Uma coleção completa doada pela família Löw encontra-se no Museu Antropológico Diretor Pestana e atualmente tem uma versão digitalizada.<sup>164</sup> Suas últimas edições datam do ano 1986, constituindo-se, dessa forma, num acervo que contempla oito décadas do século 20.

161 CUBER, Antoni. *Nas margens do Uruguai*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ. 2002. (Original polonês publicado no *Kalendarz Polski*, Porto Alegre, 1898.) Tradução de Edmundo Gardolinski.

162 A *Festa Nacional das Culturas Diversificadas* é representada por onze etnias: afro-brasileiros, alemães, árabes, austríacos, espanhóis, holandeses, italianos, letos, poloneses, portugueses e suecos. Note-se a ausência dos povos indígenas, principalmente dos Kaingang, que circulam diariamente pela cidade, vendendo artesanato.

163 CORREIO SERRANO, 5 nov. 1917, p. 1.

164 Não está disponível na internet, mas o museu disponibiliza consulta local.

Através desse periódico, analisamos os textos a respeito do tema que circulavam pela cidade. Além desse periódico, verificamos algumas obras escritas por escritores locais com influência no pensamento político e cultural.<sup>165</sup> Percebe-se que os intelectuais locais utilizavam a imprensa para expressar suas opiniões e estabeleciam contatos com a rede escolar. Um exemplo é o Grêmio Ijuicense de Letras, que veiculava suas atividades no jornal, e seus associados eram solicitados para palestras nas escolas.<sup>166</sup>

#### 4 O *melting pot* ijuicense

A ideia que orienta os artigos é a do *melting pot* que aparece em quase todo o período examinado. Essa orientação está presente nos artigos de opinião, na qual os autores procuram fundamentar sociologicamente a formação da sociedade brasileira, e local em particular. O termo *melting pot* surgiu nos Estados Unidos no século 18, num texto de um fazendeiro americano no qual ele desenvolve a ideia de formação de um novo tipo de homem, uma “nova raça”, um americano, resultante da fusão de indivíduos de várias nações. Hector St. John de Crevecoeur escreveu em suas *cartas de fazendeiro americano* esta definição:<sup>167</sup>

[...] o que é então um Americano, este novo homem? Ele é um europeu ou descendente de europeu, por isso essa mistura de sangue que você não encontrará em nenhum outro país. Eu poderia apontar uma família cujo avô era um inglês, a esposa era holandesa, seu filho casou com uma mulher francesa e os seus 4 filhos tem agora 4 esposas de diferente nações. [...] Ele torna-se um Americano por ser acolhido no seio de nossa grande *Alma Mater*. Aqui indivíduos de todas as nações são fundidos numa nova raça humana, cujas obras e posteridade causarão um dia grande mudanças no mundo.

Essa ideia foi amplamente popularizada principalmente através da peça teatral “The melting pot”, de Israel Zangwill, de 1909, na qual o personagem principal acredita que as divisões de nacionalidade e de etnicidade irão desaparecer na terra prometida da América.<sup>168</sup> Tal visão foi contestada como

165 Desconsideramos aqui os textos recentes de caráter acadêmico e de circulação restrita nos meios populares da cidade. A principal referência neste sentido é a importante obra de Regina Weber, *Os Operários e a Colméia*, resultado de uma tese de doutoramento em antropologia.

166 A imprensa alternativa, adotando uma linha crítica de caráter ideológico de esquerda, foi efêmera, dadas as dificuldades econômicas e políticas do regime militar.

167 CREVECOEUR, Hector St. John de. *Letters from an American Farmer* (1782). Disponível em: <<http://www.munseys.com/diskone/litaf.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2009. (Tradução livre nossa).

168 ZANGWILL, Israel. *The melting-pot, drama in four acts*. New York: The Macmillan company, 1920. Disponível em: <<http://ia331307.us.archive.org/2/items/meltingpotdramai00zanguoft/melting-potdramai00zanguoft.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2009.

uma fábula, pois não conferia com a segregação étnica existente naquele país. A ideia de fusão foi substituída então pelo modelo de mosaico ou de salada no qual os grupos culturais vivem juntos, mas mantêm suas características próprias. O *melting pot* foi substituído pelo *Salad bowl*.

Em Ijuí, o termo aparece com destaque em 1933, quando é publicado, em primeira página do Correio Serrano, um artigo que chama atenção pelas palavras utilizadas no título: “um variadíssimo mosaico racial”, e nos dois subtítulos: “uma salada de nacionalidades” e “indivíduos de todas as raças vivem em Ijuí”. A ideia de mosaico e de salada é utilizada, no texto, no sentido de uma mistura homogênea, ao contrário da ideia que seria utilizada mais tarde pelo multiculturalismo nos Estados Unidos que tem o sentido de mistura não homogênea, em que cada ingrediente mantém sua característica na mistura. O autor é muito claro em relação ao tipo de mistura: “nossa comunidade é um resumo do mundo étnico: um crisol em que se fundem indivíduos das mais variadas procedências, que forma uma raça única que há de surgir dentro de poucas gerações”.<sup>169</sup>

O texto faz referências a diversos povos europeus, aos sírios, aos israelitas e aos indígenas, mas não menciona a população de origem africana: “Encontramos em Ijuí tipos brasileiros etnicamente falando isto é os de descendência lusitana e os de filiação indígena juntamente com elementos germânicos eslavos iberos etc. [...] vê-se daí a variedade de matizes do nosso ‘*melting pot*’”.<sup>170</sup>

Em 1934 é publicado um artigo que iria consolidar-se ao longo da história do jornal e do pensamento dominante na cultura local. Em 09/12/1934, sob o título “O *melting-pot* ijuicense”, circula um texto assinado por Boris Sarobi, no qual analisa e caracteriza a cidade de Ijuí como um exemplo notável de fusão étnica:

Ijuí tem uma característica toda especial, dentro do Rio Grande e talvez, mesmo dentro do Brasil. Queremos nos referir à variedade de raças, as nacionalidades e religiões a que pertence a população deste próspero município. Com efeito, só os grandes centros cosmopolitas do litoral podem com um tão variado “*melting-pot*”.<sup>171</sup>

Boris Sarobi destaca os imigrantes europeus e eslavos e menciona “um grupo elevado de luso-brasileiros e indo-brasileiros, provenientes de outros municípios riograndenses”, mas também não faz referência aos afro-descendentes. O autor prossegue afirmando: “Mas o que é essencial deixar as-

169 CORREIO SERRANO, 06 set. 1933, p.1.

170 CORREIO SERRANO, 06 set. 1933, p.1.

171 CORREIO SERRANO, 09 dez. 1934, p.1.

sentado, é que a maioria das famílias ijuienses, é de origem estrangeira, não importa, ainda, estabelecer a que raças elas pertencem”.<sup>172</sup> Outra característica apontada pelo autor, considerada positiva por ele, é o elevado número de seitas religiosas, consequência lógica da diversidade étnica da população.

Essa visão reaparece num artigo publicado pelo jornalista Martin Fischer nos anos 1960: “Em Ijuí, nesta pequena nesga da terra gaúcha, efetua-se o que é o sonho da política migratória brasileira: o amálgama da variedade de raças e nacionalidades para plasmar a nova e verdadeira raça brasileira do futuro”.<sup>173</sup>

Diante da diversidade étnica da população, a estratégia mais coerente e eficaz foi justamente o reconhecimento da diversidade como fator positivo. A diversidade seria o grande mérito da comuna. Um dos principais intelectuais que ajudou nessa construção foi Martin Fischer, ele mesmo um imigrante alemão que tratou de realizar pesquisas e produzir textos realçando os méritos da diversidade. É ilustrativa a sua conferência no Grêmio Ijuicense de Letras intitulada “A Contribuição dos estrangeiros à formação política, ética, econômica, social e cultural do Rio Grande do Sul nos tempos coloniais”, de 29 de agosto de 1956.

Apesar dos inúmeros textos sobre as vantagens da diversidade étnica e do *melting pot* ijuiense, no cadinho proposto pelos autores mencionados, os afrodescendentes e os povos indígenas são quase invisíveis ou, quando aparecem, são ingredientes inexpressivos diante da hegemonia branca e europeia.

## 5 Os colonos europeus

A hegemonia europeia é visível nos textos que destacam a colonização de Ijuí. As referências aos imigrantes europeus são associadas às palavras trabalho e progresso, que se constituem em valores relevantes, como contraponto à indolência e ao atraso, valores atribuídos aos indígenas, negros e mestiços. Essa relação é de amplo conhecimento na História do Brasil, a partir da existência de uma imensa produção historiográfica e sociológica que debate o tema. Por esse motivo considero desnecessário neste espaço analisar parte das centenas de textos do Correio Serrano que fazem apologia ao colono europeu. Mencionarei apenas alguns exemplos para demonstrar os limites do *melting pot* em Ijuí.

A fábula do *melting pot* fica evidente num artigo assinado por João da Serra, reproduzido parcialmente a seguir, que eleva o papel dos colonizado-

172 CORREIO SERRANO, 09 dez. 1934, p. 2.

173 FISCHER, Martin. *Etnias diferenciadas na formação de Ijuí*. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2002. p. 64.

res na construção da sociedade local em detrimento da população indígena e mestiça e questiona explicitamente a os autores que os defendem:

Pensando no que era essa gleba pouco tempo atrás, quando ainda *os tigres e os índios* vagavam livremente nestas matas e vendo agora esta linda cidade que nasce com tanto vigor, para a comunhão nacional, convenço-me uma vez mais da inanidade e do ilogismo de certas teorias estreitas, entre nacionalistas que procuram de quando em vez criar foros de lei. Não quero negar ou diminuir o trabalho nacional. Mas pergunto: Ijuí, como outros núcleos prósperos [...] seriam o que são se não fosse a colaboração, valiosa e indiscutível do *trabalhador* alemão, italiano, polonez, [sic] russo, judeu e outros, que para aqui vieram e aqui se radicaram?<sup>174</sup>

Outro exemplo de apologia aos imigrantes europeus é o artigo intitulado “bandeirantes de Ijuí”, publicado em 1934 destaca o “formidável surto de progresso percorrido pela nossa comarca” para o qual contribuíram “as diversas correntes migratórias que se fixaram em nosso meio”. A matéria menciona os colonos alemães, italianos, austríacos, poloneses, russos, húngaros, suecos, e romenos. O parágrafo abaixo sintetiza o pensamento do autor do texto:

[...] só os fortes emigram. Aí está um axioma sociológico que, em Ijuí encontrou mais um campo de experimentação, saindo incólume das provas a que se submeteu. As fainas agrícolas, o *trabalho* rude do campo retemperou o ânimo e o espírito dos homens que, vindos de todos os cantos da Europa, se estabeleceram em terras novas e exuberantes, mas estranhas e bravias.<sup>175</sup>

Do ponto de vista das relações étnicas, é importante registrar que os alemães e os italianos sofreram sérias dificuldades durante a segunda grande guerra mundial com a proibição de falar a língua de origem. O próprio Correio Serrano surgiu da censura imposta na primeira guerra, conforme mencionado anteriormente. A censura teve forte repercussão na cultura local com efeitos sobre a escola alemã e sobre as práticas religiosas e culturais dos grupos étnicos censurados. Durante a segunda guerra mundial, o tema étnico é pautado pela Liga de Defesa Nacional, a qual conduz um debate em torno do nacionalismo brasileiro e sobre a situação dos alemães e italianos na região, os quais, por sua vez, procuram afirmar sua lealdade com o Brasil, o país de adoção. Do ponto de vista econômico e político, é relevante considerar que esses grupos se constituíram gradativamente em forças dominantes locais, através do desenvolvimento dos setores industrial, comercial e de serviços.<sup>176</sup>

174 CORREIO SERRANO, 30 mar. 1935, p. 2. (Grifo nosso).

175 CORREIO SERRANO, 09 dez. 1934, p. 4. (Grifo nosso).

176 WEBER, Regina. *Os inícios da industrialização em Ijuí*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1987.

## 6 Os afro-brasileiros

Como se era de esperar, o jornal publica, em diversos momentos, vários textos preconceituosos contra indígenas e africanos, mas também publica textos politicamente corretos ou isentos de qualquer juízo de valor. Num plano nacional e internacional, as matérias trazem informações variadas produzidas por agências de notícias da capital do país a respeito de acontecimentos envolvendo a população negra na África, na América do Norte no território brasileiro. Não é necessário denunciar aqui os preconceitos étnicos mais corriqueiros, que são amplamente conhecidos no Brasil, expressos em frases do tipo “fazendo coisa de negro”.<sup>177</sup> Creio que é mais útil examinar algumas matérias que tem mais consistência ideológica na formação da opinião dos leitores.

Numa visão politicamente correta, uma matéria de 01 de março de 1918 destaca a reação da comunidade negra do Brasil contra um crime violento ocorrido nos Estados Unidos, onde um homem negro foi brutalmente torturado e assassinado em praça pública pela população branca da cidade, sem direito de defesa e sem ser submetido a um julgamento justo. A matéria argumenta que é lamentável “tão triste ocorrência na grande república do Norte, onde são pregados os mais nobres ensinamentos de liberdade e fraternidade”.<sup>178</sup>

Na mesma direção positiva, o jornal destaca, no mês de maio de cada ano, o aniversário da abolição da escravidão no Brasil, ocorrida em 13 de maio de 1888, indicando-a como uma conquista democrática da sociedade brasileira. Em 14 de maio de 1941, por exemplo, o Correio Serrano destaca, na primeira página, matéria mencionando os líderes abolicionistas José do Patrocínio e Joaquim Nabuco e lembra as províncias do Amazonas e Ceará, que libertaram os escravos em 1884, “tendo parte do Rio Grande do Sul imitado aquele exemplo”. A matéria informa, com base em nota do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que “poucos assuntos terão merecido ultimamente tão vastos e profundos estudos de cientistas brasileiros como a contribuição da raça negra para a formação ética e social do Brasil”. O texto tem um caráter acadêmico e destaca a miscigenação e o “entrelaçamento racial e social” do povo brasileiro.<sup>179</sup> Obviamente, o jornal não apresenta as lutas de resistência protagonizadas pelos escravos e nem as implicações conjunturais que levaram à abolição da instituição escravista, canalizando os méritos às autoridades abolicionistas ligadas ao parlamento e ao governo.

177 CORREIO SERRANO, 05 jul. 1933, p. 3.

178 CORREIO SERRANO, 01 mar. 1919, p. 1.

179 CORREIO SERRANO, 14 maio 1941, p.1.

No entanto, a fábula do *melting pot* em relação aos afrodescendentes aparece em várias matérias. Em 19 de novembro de 1933, mesmo ano em que circula o artigo fazendo apologia à diversidade étnica de Ijuí, o Correio Serrano publica em primeira página matéria sobre a prisão de pais de santo (sacerdotes) que celebravam “o estranho ritual das macumbas e batuques”. O texto, intitulado “Nos domínios da macumba”, é totalmente desrespeitoso em relação às práticas culturais e religiosas dos afrodescendentes em Ijuí. Em tom de deboche, o autor da matéria escreve que “Os pais de santos não lhes disseram que iriam acabar no xadrez”, pois “os búzios não disseram ao pai de santo que a polícia ia visitar o batuque”. O combate ao batuque era uma determinação do governo. Uma nota publicada na capa da edição de 10 de novembro de 1937, com o título “Guerra ao batuque” é clara: “O chefe de polícia do estado determinou que as autoridades façam guerra de morte contra os batuques que proliferam na capital”.

Boris Sarobi, autor do famoso artigo “Melting pot Ijuicense”, também revela sua concepção preconceituosa sobre os afrodescendentes ao escrever um texto criticando a incompetência do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, compara os diretores do tribunal com a história fictícia de menino negro extremamente limitado em termos de cultura e conhecimento, a qual não é útil reproduzir aqui pela sua insensatez.<sup>180</sup>

Na edição de cinco de novembro de 1967, um longo artigo do jornalista Martin Fischer sobre a história da colonização de Ijuí dedica um espaço para o “elemento africano”:

O primeiro dos africanos a chegar em Ijuí foi o Velho Congo, antigo escravo de um fazendeiro do município de Santo Ângelo, e que após a sua libertação, viveu por alguns anos ou décadas uma vida despreocupada de nômade. Até que este solteirão, já bastante idoso, fixou residência definitiva em Ijuí, trabalhando inicialmente na construção da estrada de ferro e, mais tarde, ganhando seu sustento por meio de serviços ocasionais. *Todavia era muito benquisto, esse negro humilde, devido a sua jovialidade e honestidade.* Por muito tempo o Velho Congo foi o único africano em Ijuí.<sup>181</sup>

A referência a sua humildade e honestidade é uma forma de apresentá-lo como um negro diferente da imagem predominante nos demais textos que circularam pelo jornal. Seria ele um negro de “alma branca”, conforme consta nos versos de uma poesia publicada em sua homenagem quando morreu em 1941: “E o negro velho de *alma branca* como a neve\vai penetrando de leve\Na terra que sonhou”.<sup>182</sup>

180 CORREIO SERRANO, 16 out. 1935, p. 2.

181 CORREIO SERRANO, 5 nov. 1967. p. 2. (Grifo nosso).

182 CORREIO SERRANO, 10 dez. 1941. p. 2. (Grifo nosso).

O mesmo jornal informa, contrariando em parte as informações de Fischer, que Congo Velho, apelido do Sr. Narciso José do Nascimento, era casado com Tia Matilde, residia no município desde a chegada dos primeiros colonos e seria “um dos que mais ajudaram na fundação de Ijuí”.<sup>183</sup> Além desse comentário, o jornal noticia em vários momentos a presença de afrodescendentes na cidade, tendo inclusive um bairro chamado “colônia africana”.<sup>184</sup> Outra informação que contradiz os textos que minimizam a presença de afrodescendentes é o censo demográfico de 1940, que indica uma população de 7,2% de negros em Ijuí.

Fischer, continuando sua narrativa sobre a colonização de Ijuí, argumenta que ocorreu um afluxo maior de afrodescendentes somente depois da segunda Guerra Mundial:

[...] ficando, porém numericamente muito fraco e socialmente em posições inferiores, o elemento africano não teve influência alguma na evolução do município de Ijuí, nem econômica nem socialmente. Mesmo não sendo marginais autênticos, a maioria dos africanos leva hoje, em Ijuí, uma vida de certo modo isolada, a margem da sociedade.<sup>185</sup>

O jornalista apresenta os africanos de uma forma negativa, inserida num texto em que os demais grupos étnicos aparecem com brilho. A condição dos afrodescendentes numa vida isolada, na “margem da sociedade”, revela a fábula do *melting pot*.

Essa versão da ausência de afrodescendentes em Ijuí vem sendo contestada por historiadores locais recentes. Jorge Alves Mello, em artigo “A inserção do negro na comunidade de imigrantes europeus, Ijuí 1890-1990”, descreve a presença de várias famílias e destaca algumas parteiras, atividade da maior importância nos primeiras décadas da colonização do município. O autor destaca que, em geral, os negros viviam na condição de posseiros e agregados, não sendo proprietários.<sup>186</sup>

## 7 Os povos indígenas

Os povos indígenas que fazem parte dos textos referentes ao cadinho étnico cultural brasileiro são apresentados de forma idealizada, seguindo os pa-

183 CORREIO SERRANO, 3 dez. 1941. p. 3.

184 CORREIO SERRANO 25 maio 1935. p. 3.

185 FISCHER, Martin. *Etnias diferenciadas na formação de Ijuí*. 2. ed., Ijuí: Ed. UNIJUI, 2002. p. 61. Os artigos do jornalista Martin Fischer, publicados no Correio Serrano, em 1967, foram reunidos num livreto publicado, em 1973, pelo Museu Antropológico Diretor Pestana e reeditado, em 1987 e em 2002, pela editora da UNIJUI.

186 MELLO, Jorge Alves de. A inserção do negro na comunidade de emigrantes europeus: Ijuí – 1890-1990. In: ENCONTRO DE CIENTISTAS SOCIAIS, 4. 1996. *Anais...* Ijuí: Ed. Unijuí, 1996. p. 108-111.

drões do romantismo da literatura nacional. Porém, quando se trata dos índios das localidades próximas, do povo kaingang, a realidade é diferente. Tomamos como exemplo um relato publicado em 23 abril de 1923, sob o título “Uma visita aos índios de Inhacorá”, o qual revela uma imagem dos indígenas de uma forma deplorável. A notícia se refere ao relatório feito por dois pastores da Igreja Metodista, reverendos Norberto Schütz e Carlos Eduardo Becker:

[...] ao entrar na desolada redução foram os visitantes recebidos por um grupo de desmazelados índios que imediatamente se encarregaram de apresentá-los ao ‘capitão’. Este um sujeitinho ostentando barbichas de bode feiíssimo mais do que os demais [...]. E só isso puderam apreciar: o desmazelo dos índios de Inhacorá e sua grande ambição pelo álcool maldito. Mostraram-se eles indolentes, preguiçosos ao extremo, sem princípio algum de moral, sem nenhuma regra de higiene, sem qualquer aspiração a mais do vício que os faz delirar.<sup>187</sup>

No início dos anos 1960, uma série de matérias que tratam dos mesmos indígenas do Inhacorá apresenta resultados de planos assistenciais desenvolvidos pelo Estado nessa comunidade. Sob o título “Notável obra assistencial e civilizadora”, a matéria de 28 de outubro de 1961 do Correio Serrano descreve o progresso da comunidade, antes “vítimas de epidemias e entregues ao vício do álcool pela criminosa ganância de inescrupulosos exploradores”. A linguagem utilizada nas matérias reafirma a ideia dominante, por longo período da história brasileira, que propõe a civilização dos povos indígenas através da escola e pela introdução de novos hábitos de produção e de consumo. Ou seja, a proposta era exatamente a negação da cultura kaingang.

Ao mesmo tempo, o deputado e redator do Correio Serrano, Antônio Bresolin, apresentando-se como defensor dos indígenas, fazia tramitar na Assembleia Legislativa um polêmico projeto para vender parte das terras indígenas do Norte do estado para os colonos, diminuindo ainda mais os espaços de vida dos kaingang.<sup>188</sup>

## 8 Os caboclos

A fábula do *melting pot* aparece também em relação aos mestiços, descendentes de portugueses, indígenas e/ou africanos, que são denominados de caboclos ou ameríndios pelo Correio Serrano. Uma imagem estigmati-

187 CORREIO SERRANO, 23 abr. 1923, p. 5.

188 Projeto publicado na edição de 16 de maio de 1962, p. 1. Parte das terras indígenas usurpadas dos povos indígenas nos anos 1960 foi retomada nos anos 1980, e outras continuam em fase de reconquista nos tribunais.

zada do caboclo é revelada com nitidez num poema publicado no Correio Serrano de 06 de dezembro de 1941, por João D.D. Motta, mesmo autor que dedicou um poema ao Velho Congo, mencionado anteriormente. Em “coisas do rancho”, o poeta simplesmente reproduz uma versão local do famoso personagem Jeca Tatu, um caboclo ignorante e preguiçoso, criado por Monteiro Lobato e amplamente divulgado através do texto “Velha praga”.<sup>189</sup>

Monteiro Lobato, um intelectual dinâmico, faria, mais tarde, uma auto-crítica e criaria o personagem Zé Brasil. Diferente do Jeca Tatu preguiçoso e doente de 1914, que deveria imitar o colono italiano, o Zé Brasil de 1947 era um camponês vítima do latifundiário e deveria se engajar na luta pela reforma agrária para resolver sua situação de miséria e opressão. Uma revisão quanto ao caboclo tem sido feita por vários autores da região, mas com divulgação ainda insuficiente para compensar a visão preconceituosa construída ao longo da história da imprensa.<sup>190</sup>

O jornalista Martin Fischer escrevia, em 1967, que o município de Ijuí “sofreu um verdadeiro assalto de caboclos” e que “na margem das cidades construía suas favelas, vivendo da mendicância e às vezes do furto e do roubo. Marginais no mais amplo sentido da palavra!” Da mesma forma que os caboclos eram vistos como problemas durante a imigração de colonos no final do século 19, a migração do campo para a cidade também era um problema de âmbito público. Martin Fischer registrou o pensamento corrente na época nestas palavras:

[...] o acréscimo demográfico trazido pelo afluxo dos caboclos era considerável, mas criava graves problemas e preocupações à administração municipal. [...]. Ninguém, porém, poderá afirmar que esse elemento ameríndio teve valor positivo para o desenvolvimento e o progresso de Ijuí. Por enquanto esses ameríndios constituem um gravame para a administração municipal e a população.<sup>191</sup>

Fischer registra também um pensamento complacente em relação aos caboclos, apontando aspectos positivos de seu caráter na direção de uma forma idealizada, a forma como a população imigrante gostaria que eles se comportassem. Valores expressos por termos como “pacato”, “lealdade”, “hábil no trabalho” e “bom pai” deveriam fazer parte do caráter ideal desta população excluída – excluída por sua própria culpa, por seu “pequeno horizonte espiritual”. Vejamos o discurso:

189 LOBATO, Monteiro. *Urupês*. São Paulo: Brasiliense, 1950.

190 LOBATO, Monteiro. *Zé Brasil*. São Paulo: Vitória, 1947.

191 FISCHER, 2002. p. 62-63.

Pois, seria uma injustiça reprovável ver só o lado negativo do problema e não reconhecer que esses caboclos que, seja pelo destino, ou seja, pela própria imprudência ou mesmo culpa, caíram em tamanha desgraça, não possuísem virtudes também. Ao contrário, o caboclo geralmente tem um caráter muito bom e pacato, ele é leal, hábil no seu trabalho, de boa vontade, cavalheiresco e, em geral, um bom pai de família. Exceções apenas confirmariam a regra. O que lhe falta é, em primeiro lugar, uma educação sólida que o torne capaz de julgar os problemas da vida além do seu pequeno horizonte espiritual.<sup>192</sup>

Os novos estudos sobre os caboclos realizados em diversos programas de pós-graduação em História superaram a centralidade étnica e inserem novos conceitos relativos as interações com os imigrantes, analisando a dimensão política do contato entre os dois grupos. Consideram ainda as formas de uso da terra e às políticas de apropriação da terra no Brasil, que são excludentes em relação a esse grupo social.<sup>193</sup>

## 9 A Festa Nacional das Culturas Diversificadas

No final do período analisado, há uma mudança para a concepção de multiculturalismo, de pluralidade cultural, assemelhando-se à ideia de mosaico cultural, a *salad bowl* dos Estados Unidos. O *melting pot* é substituído pela proposta de culturas diversificadas. Uma nova orientação cultural em Ijuí culminou com a 1ª Festa Nacional das Culturas Diversificadas – FENADI, em 1987, concebida a partir da criação do Movimento Étnico dois anos antes. A versão oficial para a criação do movimento, atualmente organizado em torno da União das Etnias de Ijuí, foi que, “em virtude da diversidade étnica que originou a população ijuiense, havia a vontade de expressar toda essa miscigenação cultural”.<sup>194</sup> Em termos conceituais, a concepção de multiculturalismo adotado pelo Movimento Étnico pode entendida no sentido comentado por Canen:

Entretanto, como outros termos na área, o multiculturalismo apresenta uma polissemia (CANEN, 1999, 2000, 2001; CANEN & GRANT, 1999; CANEN & MOREIRA, 2001), abarcando posturas epistemologicamente diversas, e mesmo conflitantes. Há os que o concebem apenas como valorização da diversidade cultural, entendida de forma essencializada e folclórica. Nes-

192 FISCHER, Martin. *Etnias diferenciadas na formação de Ijuí*. 2. ed., Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002. p. 63.

193 Ver: SILVA, Marcio Both da. *Por uma lógica camponesa: caboclos e imigrantes na formação do agro do planalto rio-grandense – 1850-1900*. 2003. Dissertação (Mestrado em História) – PPG História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

194 Disponível em: <[www.expoijuienadi.com.br/atracoes.php](http://www.expoijuienadi.com.br/atracoes.php)>. Acesso em: 23 maio 2008.

sa perspectiva, o multiculturalismo é reduzido a um “adendo” ao currículo regular, definido como a comemoração de datas especiais, tais como “Dia da Consciência Negra”, “Dia do Índio” e assim por diante.<sup>195</sup>

Essa nova concepção tem a ver, de um lado, com a liberdade política e cultural propiciada pelo fim da ditadura militar, em 1984, e, de outro, com a necessidade de mobilizar os cidadãos em torno de um movimento chamado de “retomada do crescimento”, criado para discutir novos rumos econômicos para enfrentar a grave crise econômica local. Um das principais lideranças do movimento, Adelar Baggio, reitor da universidade naquele momento, em entrevista ao Correio Serrano de 16 de abril de 1987, afirmava:

[...] a Festa Nacional de Culturas Diversificadas é uma arrancada, um embrião daquilo que será daqui para frente. É fundamentalmente trabalhar nossa herança etnocultural, buscar nossa identidade cultural e étnica e trazer isso em manifestações concretas e visíveis, trabalhando ainda com a democratização de ideias.

O mentor teórico dessa nova concepção da História de Ijuí parece ter sido o professor Mário Osório Marques, um dos mais importantes intelectuais da cidade nesse período. Essa nova versão pode ser exemplificada nesta frase de sua autoria, contida em um ensaio sobre a história local: “A cultura não pode ser mais ser difundida como conjunto unitário e homogêneo de crenças e visões de mundo, mas como culturas plurais, distintas e conflitantes, locais e globais ao mesmo tempo: locais”.<sup>196</sup>

Num espaço dedicado aos “de origem africana”, Marques comenta que “infelizmente, continua vivo o preconceito racial que os condena a uma vida isolada que buscam superar pelo recurso ao ensino médio e à educação superior”.<sup>197</sup> É um reconhecimento da grave falha na narrativa da história de Ijuí ao mesmo tempo em que sugere o acesso à universidade como uma das principais formas de solução para os problemas apontados pelos relatórios mencionados no início desse texto. Em relação aos povos indígenas, nesse mesmo período, é criado em Ijuí um núcleo da Associação Nacional de Apoio ao Índio – ANAI –, liderada pela antropóloga Lígia Simonian e com engajamento de estudantes universitários. O grupo foi responsável por algumas publicações e mobilizações, mas com pouco impacto na impren-

---

195 CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 63, dez. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 out. 2009.

196 MARQUES, Mário Osório. *Ijuí (RS) uma cultura diversificada*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p. 55.

197 MARQUES, Op. Cit, p. 40.

sa.<sup>198</sup> A presença do grupo de apoio ao índio não foi suficiente para inserir a etnia “indígena” proposta multicultural da Festa Nacional das Culturas Diversificadas.

## 10 Considerações finais

Os textos veiculados pelo Correio Serrano desde as primeiras décadas do século vinte reiteram as vantagens da diversidade étnica da comunidade local, utilizando-se da ideologia do *melting pot* construída nos Estados Unidos e, de certa forma, da ideia de amálgama das “três raças” criada pela historiografia brasileira com o propósito de orientar metodologicamente a construção da identidade nacional.

No entanto, as evidências dos textos e da própria realidade atual acabaram revelando a fábula dessa orientação ideológica. Afinal, o que poderia pensar um leitor do Correio Serrano ao ler em suas páginas matérias associando a população negra com macumbas proibidas; referindo-se aos índios como selvagens e bêbados; apresentando caboclos como preguiçosos e tendo como contraponto os colonos europeus, apresentados como trabalhadores e responsáveis pelo progresso da cidade?

Ainda que diversas matérias veiculassem temas positivos do ponto de vista sociológico e cultural, tais matérias são obscurecidas por imagens negativas que colaboram para a formação de uma visão que exclui ou minimiza da narrativa histórica local a população indígena, cabocla e afrodescendente. É grave a imagem estigmatizada construída sobre esses grupos.

Por outro lado, no final do período analisado, fica evidente o esforço em rever a história local, revisando conceitos e adotando a perspectiva do multiculturalismo. Tal posição pode ser atribuída aos movimentos sociais e culturais que surgiram com força no Brasil dos anos 1980, mas sobretudo pela iniciativa das lideranças políticas em retomar um tema antigo na cultura local, numa perspectiva de um multiculturalismo não crítico, com conotações folclóricas, mais preocupada em mobilizar a população para as feiras e festas atendendo interesses econômicos.

---

198 SIMONIAN, Lígia (Org.). *Procurando*. Ijuí: ANAÍ, 1981.





# O nativo e a nação: a formação da nacionalidade brasileira e a figura do índio integrado

*Vanderlise Machado Barão  
Gerson Wasen Fraga*

## 1 Introdução

A ideia da existência de uma nacionalidade brasileira é, ao seu modo, uma construção histórica sujeita a transformações. Ao longo do tempo, passamos de herdeiros de um europeísmo lusitano (pela colonização) e francês (pela pretensão cultural) ao posto de povo mestiço, em um movimento que demandou (e ainda demanda) a valorização dos traços não caucasianos de nossa formação histórica. Tal movimento encontraria ressonância nas políticas públicas de educação, consolidando ou contestando, conforme a época, a predominância de determinados valores culturais marcadamente vinculados a uma única etnia em uma nação notadamente multirracial.

Pretendemos neste artigo abordar a percepção acerca da figura do indígena no contexto de formação da ideia de nacionalidade nos primórdios do período republicano brasileiro, operando para tal uma rápida análise da contribuição de alguns de nossos intelectuais no começo dessa época. Posteriormente, discutiremos a inserção da figura do índio brasileiro no ensino de História, dado o entendimento de que as construções intelectuais acerca de nossa nacionalidade exerceram, ao longo do tempo, uma grande influência sobre a História ensinada nas escolas.

## 2 O indígena na nacionalidade brasileira

A ideia de um sentimento de unidade quanto ao “ser brasileiro” é um valor cujas raízes históricas se encontram em um passado próximo. Se, enfocando especialmente a formação dos nacionalismos europeus, Eric Hobsba-

wm nos aponta para o fato de que “em seu sentido moderno e basicamente político, o conceito de *nação* é historicamente muito recente”,<sup>199</sup> remontando ao período posterior ao processo revolucionário francês e, em especial, ao século XIX, sua aplicação para o caso brasileiro evoca uma temporalidade que nos é ainda mais lindeira. Com efeito, já ao longo do século XX, uma série de intelectuais brasileiros se preocupariam em legitimar a ideia de que nossa nacionalidade possuiria raízes históricas específicas, dada a forma de ocupação do solo e do desenvolvimento das relações produtivas a partir de nosso período colonial.

Lembremos ainda que as ideias de eugenia e higienismo, que haviam encontrado boa repercussão na Europa ao longo do século XIX, gozavam de prestígio entre a elite brasileira no início do século XX. Apregoando a intervenção humana sobre a seleção natural a fim de qualificar física e mentalmente as futuras gerações, a eugenia ia ao extremo de identificar a inteligência como um caráter biologicamente herdado, sem qualquer influência da interação com o meio. Já o higienismo apresentava-se como um desdobramento da medicina social, propondo hábitos de vida salutares facilmente identificáveis como os de uma elite que se pretendia moderna, enquanto os cortiços e arrabaldes, ocupados pelos pobres e excluídos, eram vistos como insalubres focos de promiscuidade e doenças.

Assim, a visão da origem tripartite da nacionalidade brasileira nem sempre foi percebida como um valor positivo. Já em 1911, Oliveira Lima (1868-1928), em uma série de conferências proferidas na Sorbonne – que posteriormente originaram seu livro *Formação Histórica da Nacionalidade Brasileira* –, defendia a ideia de que a solução para o problema de nossa formação humana somente dar-se-ia através da assimilação das raças inferiores sob a égide da cultura superior de matriz branca e europeia. Considerado um dos textos fundadores da tradição ensaística interpretativa do Brasil, a obra de Oliveira Lima trazia e legitimava uma visão estereotipada acerca do indígena brasileiro, facilmente identificável ainda hoje no senso comum de grande parcela de nossa população:

Em nosso país os colonos eram numerosos e harmonizados, e a guerra que declararam aos missionários não se atenuou nunca, não obstante a preferência conferida aos escravos negros, por causa de sua robustez, de sua diligência e de sua docilidade, comparadas com as dos índios, menos vigorosos, para um trabalho continuado, indolentes e insubmissos.<sup>200</sup>

199 HOBBSAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p 30.

200 LIMA, Oliveira. *Formação histórica da nacionalidade brasileira*. Rio de Janeiro: Topbooks; São Paulo: Publifolha, 2000. p. 61.

Já alguns anos antes de Oliveira Lima, Euclides da Cunha (1866-1909) externara a perspectiva de que a mistura racial ocorrida no Brasil era algo nocivo, dado que as características de superioridade europeia seriam solapadas pelo caráter primitivo de negros e indígenas:

A mistura de raças mui diversas é, na maioria dos casos, prejudicial. Ante as conclusões do evolucionismo, ainda quando reaja sobre o produto o influxo de uma raça superior, despontam vivíssimos estigmas da inferior. A mestiçagem extremada é um retrocesso. O indo-europeu, o negro e o brasílio-guarani ou o tapuia exprimem estádios evolutivos que se fronteiam, e o cruzamento, sobre obliterar as qualidades preeminentes do primeiro, é um estimulante à revivescência dos atributos primitivos dos últimos. De sorte que o mestiço – traço de união entre as raças, breve existência individual em que se comprimm esforços seculares – é, quase sempre, um desequilibrado.<sup>201</sup>

Certamente, para a consolidação da perspectiva negativa acerca da figura do indígena dentro da nacionalidade brasileira, concorria a oposição estabelecida entre o rural e o urbano, correspondendo, em última análise, à dicotomia entre o atraso e a modernidade. Esse desejo de civilização também faria parte do discurso euclidiano, expresso através da máxima “ou progredimos ou desaparecemos”,<sup>202</sup> posto que no entendimento do cronista de Canudos, o fator de miscigenação apontaria à ausência de uma unidade racial, levando à incerteza acerca da permanência histórica da sociedade brasileira.

A força e a vitalidade de tal interpretação são perceptíveis através da publicação do livro *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*, no ano de 1928. Seu autor, Paulo Prado (1869-1943), longe de ser um homem desvinculado das questões do espírito, foi um dos financiadores da Semana de Arte Moderna, em 1922, tendo grande proximidade com nomes importantes da cultura brasileira à época, sendo mesmo considerado por Mário de Andrade como o grande agente de materialização daquele evento.

O argumento de Paulo Prado em *Retrato do Brasil* funda-se sobre a dicotomia entre a radiosidade do ambiente nacional e a tristeza de nosso povo, fruto da cobiça por uma riqueza fácil que desligaria o homem das atividades produtivas, de um romantismo hedonista e que valorizava uma oralidade rebuscada e inútil diante de uma população de analfabetos, bem como de uma mestiçagem desenfreada resultante da introdução de colonos portugueses em um território desprovido das amarras morais da sociedade europeia. Com efeito, livres da vigilância católica lusitana, os colonos en-

201 CUNHA, Euclides da. *Os Sertões: campanha de Canudos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves; São Paulo: Publifolha, 2000, p. 93.

202 Idem, p. 65.

contrariam terreno livre para a satisfação de todo e qualquer desejo sexual reprimido em uma sociedade patriarcal. Seus apetites, segundo Prado, seriam “acoroçoados” pela “passividade infantil da negra africana, que veio facilitar e desenvolver a superexcitação erótica em que vivia o conquistador e povoador, e que venceu tão fundamente o seu caráter psíquico”.<sup>203</sup>

Nesse cenário, a repentina liberalidade sexual se somaria às características dos indígenas, que, livres das amarras da moral católica, viviam como seres desumanizados, entregues aos instintos carnis e oferecendo-se aos desejos dos colonizadores, que aqui chegavam com a percepção de que estariam a colocar os pés em um território paradisíaco.

À sedução da terra aliava-se no aventureiro a afoiteza da adolescência. Para homens que vinham da Europa policiada, o ardor dos temperamentos, a amoralidade dos costumes, a ausência do pudor civilizado – e toda a contínua tumescência voluptuosa da natureza virgem – eram um convite à vida solta e infrene em que tudo era permitido. O indígena, por seu turno, era um animal lascivo, vivendo sem nenhum constrangimento na satisfação de seus desejos carnis.<sup>204</sup>

Gestava-se assim uma civilização de homens cujas energias eram dispendidas na busca infrutífera pela riqueza fácil do ouro e no relaxamento dos costumes. Uma civilização de homens fracos, produtivamente estéreis e moralmente corrompidos. E para isso colaborava decisivamente a presença do elemento nativo – primitivo, lascivo e indolente – em nossa formação.

Pelo local de poder que ocupavam junto à sociedade, tais intelectuais formavam e perpetuavam uma ideia de supremacia da cultura europeia, difundindo-a pela sociedade brasileira. Legitimava-se uma perspectiva elitista que via a “cultura branca” como sinônimo de civilização, atribuindo aos negros e indígenas a responsabilidade pela dúvida quanto ao sucesso futuro da civilização brasileira.

Contudo, uma nova perspectiva acerca do papel do indígena na formação da nacionalidade brasileira começaria a delinear-se a partir das décadas de 1920 e 1930, sendo marcos fundamentais nesse sentido o surgimento do movimento modernista e a publicação de *Casa Grande & Senzala*. Com efeito, é a partir de tais momentos que a possibilidade de um amálgama de culturas diferentes, concorrendo simultaneamente para a formação da brasilidade, passa a ser considerada como uma perspectiva séria por parte de nossa intelectualidade. Cabe, no entanto, ressaltar que essa abordagem atribuída a Gilberto Freyre e aos integrantes da Semana de Arte Moderna não suplantou a noção

203 PRADO, Paulo. *Retrato do Brasil*: ensaio sobre a tristeza brasileira. Rio de Janeiro: José Olympio, 1962, p. 42-43.

204 Idem, p. 24.

da legitimidade exclusiva da cultura europeia, mas passou a conviver com ela, em disputa por espaço e hegemonia nos corações e mentes dos brasileiros. Ao mesmo tempo, cabe ainda lembrar que mais de quatro séculos de valorização da cultura europeia em detrimento a tudo que pudesse evocar nossa brasilidade não seriam suplantados da noite para o dia, ainda que a obra de Freyre tenha encontrado boa acolhida e reconhecimento por parte de seus pares.

A partir dos modernistas, pensava-se em um novo paradigma, em que as múltiplas formações culturais existentes desde nosso período colonial poderiam viver em harmonia, engendrando uma nova cultura, que seria nossa marca identitária diante das demais nações do mundo. A persistência de traços culturais indígenas (e também negros) não seria algo a atravancar nosso caminho rumo à modernidade, mas algo a ser mesclado com elementos dessa modernidade, a fim de que pudéssemos atingir tal estágio desenvolvendo uma personalidade própria. Preconizando a valorização do elemento nacional em conjunção ao que havia de moderno na Europa, procuravam provocar o choque e o escândalo pela transformação e subversão de padrões estéticos até então inquestionáveis. Segundo Márcia Camargos, o movimento projeta-se como elemento galvanizador do nacionalismo desencadeado a partir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), sublimando-se nas nações não beligerantes (caso do Brasil) pela busca das raízes nativas e populares, especialmente no campo das artes.<sup>205</sup>

Se vários são os nomes passíveis de serem arrolados entre os modernistas (de duas a três dezenas, conforme o grau de participação na Semana de 22 ou de influência exercida sobre o grupo), dois interessam-nos especialmente, pela transformação que propuseram na óptica da formação da nacionalidade brasileira. Em primeiro lugar, Oswald de Andrade (1890-1954), crítico de arte, teatrólogo, romancista e poeta, que na década de 1920 exporia seu pensamento a partir do *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (1924) e do *Manifesto Antropófago* (1928). No primeiro, Oswald defenderia a necessidade de uma nova estética nas letras nacionais, em detrimento da falsa erudição. Valorizar-se-ia assim a cultura das ruas, o jeito natural de ser e falar. O bacharelismo à europeia era visto como uma importação nociva e alheia ao jeito de ser de nosso povo:

O lado doutor. Fatalidade do primeiro branco aportado e dominando politicamente as selvas selvagens. O bacharel. Não podemos deixar de ser doutos. Doutores. País de dores anônimas, de doutores anônimos. O Império foi assim. Eruditamos tudo. Esquecemos do gavião de penacho.<sup>206</sup>

205 CAMARGO, Márcia. *13 a 18 de fevereiro de 1922: a Semana de 22: revolução estética?* São Paulo: Nacional; Lazuli, 2007. p 5.

206 ANDRADE, Oswald de. *Manifesto Pau-Brasil*. Disponível em: <<http://www.lumiarte.com/luar-deoutono/oswald/manifpaubr.html>>. Acesso em: 21 dez. 2009.

Contudo, seria no *Manifesto Antropófago* que Oswald proporia um aprofundamento na valorização do elemento nativo, apropriando-se dos valores positivos da cultura exterior, “deglutindo-os” e assimilando-os, a fim de criar algo positivo.

Antropofagia. Absorção do inimigo sacro. Para transformá-lo em totem [...]. Chegamos ao aviltamento. A baixa antropofagia aglomerada nos pecados de catecismo – a inveja, a usura, a calúnia, o assassinato. Peste dos chamados povos cultos e cristianizados, é contra ela que estamos agindo. Antropófagos.<sup>207</sup>

Dessa forma, ainda que incidindo especialmente sobre o universo cultural, a “antropofagia” de Oswald propunha uma refundação do Brasil que, segundo Maria Lúcia Kern, procurava revisar a própria história de nossa colonização pelos portugueses, através da construção de uma nova memória nacional com referência no indígena, no negro e nas culturas primitivas, consideradas até então como inferiores e responsáveis pelo atraso do país.<sup>208</sup>

Simultaneamente a Oswald, Mário de Andrade (1893-1945) procurava, através de sua obra, propor a valorização do elemento nativo na cultura nacional, reinterpretando o Brasil através da conjugação entre o rural e o urbano. Um momento de inflexão nesse sentido é a publicação de *Macunaíma*, em 1928, em que o herói negro nascido em uma aldeia indígena torna-se branco e transporta-se para São Paulo, passando a conviver com um estilo de vida moderno. Fruto das pesquisas e andanças de Mário de Andrade pelo interior do Brasil, o livro propunha um acertar de contas com a História, evidenciando ao mesmo tempo o fato de que o Brasil tornara-se uma estrutura complexa, não comportando mais a noção de um país voltado para o além-mar enquanto virava as costas para seu próprio interior.

Contudo, a conquista definitiva de um espaço valorizando o elemento indígena em nossa cultura parece haver ocorrido a partir da publicação de *Casa Grande & Senzala*, por Gilberto Freyre (1900-1987), em 1933. A obra ainda hoje enseja a produção de inúmeros trabalhos acadêmicos que visam a analisá-la ou estabelecer algum tipo de comparação com outros escritos. Ainda que criticado por propor um abrandamento das mazelas do regime escravocrata no Brasil, o livro mostrou-se como inovador a partir do momento em que vislumbrou uma contribuição igualmente decisiva, tanto para o elemento negro quanto para o indígena, na formação da cultura e do modo de ser do povo brasileiro.

207 ANDRADE, Oswald de. *Manifesto Antropófago*. Disponível em:

<<http://www.lumiarte.com/luardeoutono/oswald/manifantropof.html>>. Acesso em: 21 set. 2009.

208 KERN, Maria Lúcia. A antropofagia e a redescoberta do Brasil. *Estudos Iberoamericanos*, Porto Alegre: PUCRS, n. 1, Edição Especial, p. 96. 2000.

Essa característica de valorização do elemento nativo acaba mesmo por aproximar Gilberto Freyre dos ideais modernistas expressos uma década antes. Para Freyre, a casa grande e a senzala operavam como estruturas complementares, ultrapassando o mero aspecto de produção econômica na medida em que abarcavam também relações políticas e sociais entre seus ocupantes. Nesse verdadeiro universo, vários seriam os locais e mecanismos através dos quais a cultura dominadora do branco, tida como “superior”, impregnar-se-ia de traços ou seria mesmo ultrapassada pela cultura do nativo e do negro, ainda que tomemos como padrão de “comparação cultural” o modo de vida do colonizador. Dentro do espaço de que dispomos, talvez o exemplo a seguir seja elucidativo quanto às nossas preocupações específicas:

O vestuário imposto aos indígenas pelos missionários europeus vem afetar neles as noções tradicionais de moral e de higiene, difíceis de se substituírem por novas. É assim que se observa a tendência, em muitos dos indivíduos de tribos acostumadas à nudez, para só se desfazerem da roupa européia quando esta só falta largar de podre ou de suja. Entretanto são povos de um asseio corporal e até de uma moral sexual superiores à daqueles que o pudor cristão faz cobrirem-se de pesadas vestes.<sup>209</sup>

Destarte, diversas foram, durante as primeiras décadas de nossa República, as imagens produzidas nos meios intelectuais acerca do indígena e de sua importância na formação da nacionalidade brasileira. Contudo, tal debate parece encontrar certa solução de continuidade, na medida em que mesmo em tempos mais recentes, as políticas públicas e os materiais didáticos voltados ao ensino de História têm-se configurado em espaço privilegiado de disputa entre figuras tais como “o bom selvagem” ou o nativo eternamente impúbere a ser tutelado pelo Estado, contrastando com a ideia de um “indígena cidadão”, com direitos e deveres reconhecidos pela legislação federal. Sobre isso é que passamos a ater-nos a partir deste momento.

### 3 Apontamentos para a construção de um Estado Nacional, ou “a desconstrução do mito do Bom Selvagem”

A construção de uma nação como o Brasil, que passou pelo processo de conquista e colonização por parte de povos europeus, até adquirir sua independência e status de Estado Nacional, foi fruto de uma tarefa árdua para os europeus, a princípio, e depois, para os luso-brasileiros, sendo ao mesmo

---

209 FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 23 ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1984. p. 111.

tempo destruidora. Nesse processo, os povos autóctones sofreram o impacto do desaparecimento, seja ele físico ou ideológico, já que não seria possível à infante nação brasileira admitir o passado genocida, que exterminou fisicamente várias sociedades nativas para abrir espaço às colônias europeias.

Bergmann,<sup>210</sup> em um estudo antropológico que analisou o surgimento da população brasileira, ressalta que a historiografia costuma apresentar o confronto entre estes dois mundos, o indígena e o europeu, como tendo sido de um convívio pacífico, quase amigável, já que os indígenas se beneficiaram muito com a mistura racial, que os transformou em povos civilizados, acabando o estado de selvageria primitiva em que viviam.

O autor também chama a atenção de que essas ideias só começaram a ter circulação a partir do final do século XIX, quando praticamente o processo de conquista já estava consolidado, e os indígenas, exterminados ou submetidos à nova ordem política vigente. Isso tendo em vista que todo o século XVIII foi marcado pela forçosa integração das populações indígenas a essa sociedade colonial, de tipo ocidental, a fim de fazê-los desaparecer culturalmente e ao mesmo tempo aumentando o contingente populacional, já que a colonização portuguesa ainda não era suficiente para ocupar os espaços territoriais existentes e assim consolidar as fronteiras que ainda estavam em disputa com a coroa de Espanha.

Os indígenas, dessa forma, compunham um elemento de disputa entre as coroas, que desejavam dispor dessa mão de obra para o trabalho e para compor as forças militares que defenderiam as fronteiras.

A integração dos indígenas constava na pauta das políticas pombalinas,<sup>211</sup> mas não estava nessa pauta a inserção dos valores culturais indígenas dessa

---

210 BERGMANN, Michel. *Nasce um povo*. Petrópolis: Vozes, 1978. p. 144-145.

211 Ver, por exemplo, alguns aspectos da política de Pombal (1750 – 1777), que visava a assegurar as fronteiras brasileiras para Portugal, e dessa forma achou por bem integrar indígenas de alguns grupos étnicos considerados amigáveis, como os Tape, ao povoamento, mas com restrições, como nos indica o trecho da carta emitida por ele, em 1751, ao comissário português no território das missões, Gomes Freire de Andrade: “Primeiro, abolir V. Ex<sup>a</sup> toda a diferença entre portugueses e Tape, privilegiando e distinguindo os primeiros, quando casarem com filhos do segundo, declarando que os filhos de semelhantes matrimônios serão reputados por naturais deste Reino e nele hábeis para ofícios e honras, conforme a gradação em que o puser o seu procedimento [...]. Segundo, escolherem-se os Governadores, Magistrados e mais pessoas do governo destas novas povoações de sorte que sejam homens de Religião, Justiça e Independência, isto é, em suma, daqueles que se costuma buscar para fundadores e que, edificando todos com a regularidade de seu procedimento, mantenham o respeito das leis e conservem a paz pública entre os novos habitantes das referidas fronteiras, sem permitirem que haja na administração e ainda nas matérias de graça a menor diferença a favor dos portugueses, aos quais deve ser muito especialmente proibido, debaixo de pena que se execute irremissivelmente, ridicularizem os referidos Tape, e outros semelhantes, chamando-lhes bárbaros, Tapuia e a seus filhos mestiços e outras semelhantes antonomásias de ludíbrio e injúria. O que se pode também, acautelar explicando-se aos Prelados e Párocos o grande prejuízo que de tais fatos resulta ao serviço de Deus, no impedimento da conversão das almas, da propagação e multiplicação dos vassallos, para que os ditos Párocos e Prelados contribuam para os mesmos fins cooperando para eles em causa comum com os Governadores e Magistrados respectivos”. BERGMANN, 1978, p. 149.

integração. O que era aceito era o indivíduo proveniente de sociedades indígenas que abandonasse seus hábitos e costumes e passasse a viver como um cristão europeu.

No século XIX, com a independência do Brasil e a implantação de leis imperiais, o ideal para inserção dos indígenas no contingente populacional era mais uma vez o uso da catequização para a civilização das sociedades aborígenes, e é aí novamente que se vê o papel marcante da Igreja Católica na conversão e integração do indígena à sociedade brasileira, mas não aceitando as diferenças, e sim desconstruindo sua estrutura social e massificando os índios de forma genérica.

Nesse período, a imagem do Bom Selvagem vai começando a ganhar forma, pois não é mais interessante nem necessário que se façam guerras aos “bárbaros” ou que se escravizem os “gentios” da terra, visto que os indígenas estão em condições de submissão e minoria diante do Estado. A imagem negativa do indígena vai sendo substituída pelo seu oposto, mas que carrega um caráter da mesma forma mitificado, já que esse “Bom Selvagem” é carregado de características europeias, desde seu comportamento até as formas físicas que os desenhos da época vão representar.

A literatura vai ter um importante papel na transformação desse indígena e, ao mesmo tempo, vai promover a invisibilidade do verdadeiro indígena que circula pelo território brasileiro. E esse Estado, assim como não podia exaltar o passado sangrento composto de confrontos entre conquistadores e autóctones, bem como admitir em seu seio a existência malograda de sociedades nativas remanescentes desse processo colonizador, que ainda mantinha sua memória e conseqüentemente sua história, criava o Bom Selvagem: aquele índio dócil, amigo dos portugueses, o qual ajudou a constituir as bases de uma nação miscigenada e livre de preconceitos.

Embora o texto de Bergmann também esteja dentro de um ideal de miscigenação entre as três raças que constituiriam a população brasileira, ele ainda traz alguns indícios de que essa mistura não foi pacífica e que não é homogênea.

Muito se escreveu sobre o Brasil nesse momento de consolidação da ideologia nacionalista, e essa afirmação durou anos para concretizar-se, e ainda hoje é exaltada como a História oficial do Brasil. O discurso foi eficaz, atingiu seus objetivos, propagando a invisibilidade social do indígena, tornando-a de conhecimento comum para o povo, que acabou incorporando essa história como verdadeira e reproduzindo-a no seu cotidiano.

Com a implantação da República e de seus ideais positivistas, os índios são esquecidos legalmente, não constando absolutamente nenhuma menção a eles na Constituição de 1891. Embora tenha surgido em debates da Constituição uma proposta para que as sociedades indígenas obtivessem o

direito a serem consideradas nações livres e soberanas dentro do Estado brasileiro, o que é claro foi vetado e considerado uma utopia.<sup>212</sup>

Enquanto isso, no Brasil, muitos intelectuais se debruçavam sobre a criação de um tipo nacional híbrido e buscavam a consolidação de um modelo ocidentalizado para o brasileiro moderno. Em 1910, implanta-se o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que na época chamava-se Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), tendo por objetivo amenizar os conflitos existentes entre índios e imigrantes, assim como dar assistência aos chamados “trabalhadores nacionais livres”, que eram caipiras, caboclos, sem-terra, pequenos posseiros, enfim, todo trabalhador rural de pequeno porte ou marginalizado. Os índios eram o alvo perfeito para os nacionalistas positivistas, já que não eram atendidos pelas classes dominantes e faziam parte de uma espécie de substrato primitivo da nação, algo mais próximo da natureza, o que criava um certo delírio de que essas populações se integrariam à Nação de forma mais pura, sem os vícios das elites.

Mas a ideia de que o índio era distante da sociedade continuava vigorando plenamente, principalmente nas áreas urbanas, onde a sua invisibilidade era não só ideológica como também muitas vezes, física, já que mesmo aqueles que viviam próximos às cidades, não residiam nelas, circulando esporadicamente de forma marginal.

Os índios, que pretendiam preservar seu modo de vida, buscavam distanciar-se o máximo que pudessem do convívio com a sociedade nacional, circulando nas cidades apenas o necessário ou quando eram trazidos pelos agentes do SPI para exposições ou fotografias, em que geralmente apareciam sob o título de “índios mansos ou pacificados”, que representavam o bom convívio com a sociedade envolvente.

Essas ideias foram sendo incorporadas pela história brasileira, sendo repassadas através do ensino escolar, em que a existência indígena ficava restrita ao passado do Brasil nos princípios da ocupação humana, e depois foram desaparecendo, dando lugar à civilização e ao progresso, sendo

---

212 “A solução proposta é humanitária e justa, mas não assenta na realidade dos fatos e é inexecutável. Digo que não assenta na realidade dos fatos porque, nem mesmo empiricamente existe na atualidade espírito de federação entre as raças selvagens e a civilizada, nem daqueles entre si, e menos relações amistosas que possam ser mantidas. A triste verdade é de um permanente conflito entre uma raça invasora impelida pela necessidade ou pela ambição e as tribos nômades, vivendo da caça e pesca e defendendo até a morte vastas áreas de território, que lhes ministram os elementos da vida. Se, porém, o sistema indicado não pode ser absolutamente observado, e se é força optar entre a catequese e a guerra, ministra, todavia, base para sobre ele calcar-se regime mais humanitário, um *modus vivendi* menos incompatível com o sentimento humano, com a moral cristã e com o culto da justiça. Em meu conceito é fatal a solução do problema etnológico pela assimilação do aborígine ao gênero civilizado”. (A. F. de S. Pitanga, apud AZANHA, Gilberto; VALADÃO, Virginia Marcos. *Senhores dessas terras: os povos indígenas no Brasil – da colônia aos nossos dias*. São Paulo: Atual, 1991).

extintos, embora alguns poucos sobreviventes tenham ficado confinados na “selva amazônica” como exemplos de um passado atrasado, como elementos exóticos dos tempos primitivos, mas estes estavam bem distantes da população, e nada ou muito pouco haveriam contribuído para a cultura brasileira, embora fizessem parte do substrato populacional, ainda que com pequena participação.

*Raízes do Brasil*, de Sergio Buarque de Holanda,<sup>213</sup> traz uma proposta menos positivista que Oliveira Lima, mas ainda assim o elemento indígena pouco aparece como contribuinte à formação cultural dos brasileiros e tampouco como elemento diferenciado, que vive dentro de outra cultura e fala outra língua, embora esteja presente em terras brasileiras.

Esse livro foi escrito na década de 1930, época em que o nacionalismo era a bandeira do momento, não se podendo esperar que os intelectuais da época lançassem um olhar sobre as diferenças sociais e culturais do território brasileiro, pois era o momento da consolidação do sentimento de nação para o povo, que deveria abraçar o Brasil como pátria, homogeneizando as características que o definiam, mesmo que estas não fossem totalmente identificadas com a realidade e com a variedade de culturas existentes no país.

Essas ideias homogeneizadoras em relação às sociedades indígenas são provenientes do pensamento eurocêntrico que marcou a formação do Brasil desde o princípio, quando os conquistadores desembarcaram na Bahia em 1500. Como é apontado em vasta bibliografia, as relações criadas entre conquistadores e conquistados, em uma América que se transmuda a partir da chegada de Colombo e suas naus em 1492, criam novas identidades, nacionalismos, Estados, economias, epidemias e tudo o mais, desde um ponto de vista eurocêntrico. Mas não sem a participação ativa das sociedades aborígenes que ali se encontravam. Esse misto social que vai transformando-se nas nações americanas não deixa para trás as formas próprias de organizar-se nem de orientar-se no lugar que ocupam esses povos, podendo-se até hoje assistir a festas, ritos, apreciar comidas e bebidas típicas. Mas todo esse colorido social é visto pela elite intelectual e pelo senso comum de uma elite dominante como folclore, não como atos cotidianos de raízes comuns, porque a ideia de europeização das nações que nasciam na América era uma necessidade de consolidação, principalmente no Brasil, que busca, desde sua independência, ser um retrato da antiga metrópole nos trópicos.

Os índios, em realidade, não existem, nem nunca existiram. Esse termo foi adaptado pelos europeus aos grupos socioculturais que viviam na terra conquistada, à qual denominaram América. Essas sociedades eram e ainda são diferentes entre si, com línguas, culturas e territórios próprios que dife-

---

213 HOLANDA, Sergio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26 ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

rem das fronteiras políticas atuais.

Muitos desses chamados índios constituíam cidades, impérios – como no caso dos incas, maias e astecas – que tinham populações maiores do que muitas cidades europeias. Essas sociedades não eram do tipo “tribal”, como as que viviam no Brasil; porém, mesmo essas sociedades ditas tribais possuíam sua organização interna, e suas relações com o meio e com os outros povos que aqui viviam, sendo essas características ignoradas pelos conquistadores, que viam nesses povos um retrato do passado da humanidade, e não povos de culturas diferentes. Por isso a intenção de fazê-los avançar no tempo, progredir para chegar ao estágio de civilizados, que seria o europeu.

A ideia de que esses homens viviam sem lei, sem rei e sem fé foi proveniente da total ignorância que os europeus tinham das outras sociedades que existiam no mundo, acreditando que a sua civilização era superior a qualquer outra forma de vida que pudesse existir e que a sua religião era universal e devia ser disseminada por todos os lugares e para todas as gentes de forma que todos se tornassem iguais a eles, ou pelo menos subordinados semelhantes a eles.<sup>214</sup>

O termo “índio”, assim como “tribos” e outras denominações conhecidas para nos referirmos aos grupos aborígenes, são construções de um discurso dominante,<sup>215</sup> que acabou por tornar-se corrente na história brasileira, a ponto de serem usados pelos próprios autóctones para se autodenominarem diante da sociedade nacional.

Esse discurso foi sendo incorporado até atingir seus fins, não se vendo mais essas sociedades com suas características distintas, mas sim como uma massa indígena genérica, em que não há diferenças entre si e cujas ações sobre ela podem ser homogêneas.

A intenção desse tipo de discurso e a aplicação de políticas assimilacionistas sempre levaram à extinção dessas culturas diferenciadas que eram vistas como primitivas e atrasadas, sendo então papel do europeu, civilizar o “selvagem” e transformá-lo em “homens”, mesmo que para isso precisasse escravizá-lo. Um bom exemplo dessas ideias pode ser observado no discurso do Pe. Anchieta, citado em Monteiro,<sup>216</sup> no qual ele diz:

Não se pode, portanto esperar nem conseguir nada em toda esta terra na

---

214 Ver TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Principalmente a questão no cap. I, em que a ideia de cruzada contra os hereges, misturada à busca de metais preciosos em terras pagãs é ressaltada nas expedições de Colombo à América.

215 “Segundo Morton Fried, tribos são entidades criadas pela situação de colonialismo ou de outro tipo de dominação vinda de fora. Resultam do rearranjo das unidades e relações sócio - políticas subsequentes à conquista, quer militar, quer política, ou econômica”. (RAMOS, Alcida Rita *Sociedades indígenas*. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1989).

216 MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 41.

conversão dos gentios, sem virem para cá muitos cristãos, que conformando-se a si e a suas vidas com a vontade de Deus, sujeitem os índios ao jugo da escravidão e os obriguem a acolher-se à bandeira de Cristo.

Essa frase foi dita em um momento de desespero e frustração, no qual Anchieta, que foi um defensor da liberdade dos índios, desde que aceitassem a cristianização, escreve a Loyola que seus esforços junto aos Tupiniquim de Piratininga não surtiam o resultado esperado. Mas Monteiro, em nota, ressalta que a escravização dos índios propriamente dita não era o objetivo dos jesuítas. No entanto, para os colonos, essa mão de obra indígena continuava a ser cobiçada e utilizada, embora as orientações da Coroa portuguesa e da Igreja católica fossem contrárias a escravização, decretando ser interesse dominante a integração desses povos à colônia, como vassalos e cristãos.

Embora toda a política assimilacionista empregada sobre os indígenas, essas sociedades que sobreviveram ao massacre inicial da conquista e depois ao extermínio pelo choque cultural mantiveram seu *ethos* cultural, não sem alterações, já que o contato causado entre dois tipos de sociedades tão diferentes não poderia deixar de marcar ambas com elementos externos um do outro.

Porém, as sociedades ameríndias sabem lidar com as diferenças, incorporando os elementos novos aos seus mitos e adaptando-os ao seu próprio mundo, conforme nos indica Viveiros de Castro,<sup>217</sup> quando analisa os mitos indígenas pesquisados por Lévi-Strauss,<sup>218</sup> nos quais este percebe o desequilíbrio que sustenta o sistema mitológico e dessa forma maleabiliza a dinâmica das histórias indígenas, não permitindo a destruição do seu entendimento de mundo diante das oposições com que se deparam essas sociedades em contato com outras.

Não se pode dizer que não houve transformações bruscas, resultado das fricções interétnicas.<sup>219</sup> Mas que os indígenas de diferentes etnias se mantiveram ameríndios, isso não há dúvidas.

Aliás, ao final da década de 1970 e início da de 1980, se começa a ouvir

---

217 VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os termos da outra história. In: RICARDO, Carlos Alberto (Org). *Povos indígenas no Brasil. 1996–2000*. São Paulo: Instituto Sócio-ambiental, 2000.

218 “Desse desequilíbrio dinâmico depende o bom funcionamento do sistema, que sem ele se veria constantemente ameaçado de cair em estado de inércia. O que esses mitos proclamam implicitamente, é que os polos entre os quais se ordenam os fenômenos naturais e a vida em sociedade – céu e terra, fogo e água, alto e baixo, perto e longe, índios e não índios, concidadãos e estrangeiros, etc. – jamais poderão ser gêmeos. O espírito se esforça em emparelhá-los, mas não consegue estabelecer sua paridade. Pois são tais afastamentos diferenciais em cascata, tais como concebidos pelo pensamento mítico, que põem em marcha a máquina do universo” (LEVI-STRAUSS, 1991 apud VIVEIROS DE CASTRO, 2000, p. 50).

219 Ver: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Introdução: a noção de fricção interétnica. In: *O índio e o mundo dos brancos*. Brasília: Ed. UnB, 1981. Aqui o autor ressalta a questão de que duas sociedades e seus elementos se contrapõem. Ele afirma que “não se trata de relações entre entidades contrárias, simplesmente diferentes ou exóticas, umas em relação as outras; mas *contraditórias*, que a existência de uma tende a negar a da outra.” (Grifo do autor).

vozes indígenas – depois de tantos anos de silêncios e derrotas, em busca de seus direitos – na legislação brasileira.<sup>220</sup>

E desde então os indígenas vêm reunindo-se, aparecendo na mídia e fazendo-se presentes na sociedade que os invisibilizou. Porém, essa sociedade ainda tem dificuldade de enxergá-los, mesmo que alguns discursos preguem a igualdade e o respeito às culturas diferentes, ignorando o que sejam essas culturas. Então, como respeitar o que se desconhece?

## 4 Considerações finais

A ação do Estado para aniquilar as culturas indígenas passou por vários estágios, desde a catequização junto aos missionários de diversas facções da Igreja Católica, até ações de Estado propriamente ditas, como foram os aldeamentos sob administração portuguesa implantados na época de Pombal,<sup>221</sup> em que os indígenas eram colocados em aldeias e podiam ser alugados para serviços diversos, sob administração provincial.

A catequização, como já vimos, foi o aparelho mais usado para a conversão desses povos. Mesmo quando sob a intervenção do Estado, a Igreja continua presente, sendo a cristianização a forma mais ativa de mudar os costumes dos povos indígenas. Muitas dessas sociedades se mantinham à distância das frentes de expansão, fugindo para o interior das matas, já que o território brasileiro é vasto e a colonização era lenta. Até mesmo para fora das fronteiras brasileiras se percebe a incursão de tribos fugidas, que buscavam distanciar-se das redes civilizatórias. Em 1910, em função da implantação do SPI, criaram-se várias frentes indigenistas, procurando-se o contato com tribos que ainda permaneciam distanciadas da sociedade nacional.

O que se pode perceber é que, mesmo com tanto empenho para integrar

---

220 “Vou apresentar a vocês as palavras dos meus irmãos, dos que somos chamados ‘índios’. Não sei se por ignorância, por desprezo ou simplesmente, para dar um nome às coisas, pois para muita gente nós somos apenas uma coisa. Essas palavras vão contar para vocês a última parte do drama, que nós estamos vivendo, desde que os homens de outra raça, de outra cultura, de outro mundo puseram os pés em nossas terras. O Homem Branco, aquele que se diz civilizado, pisou duro não só na terra, mas na alma do meu povo e os rios cresceram e o mar se tornou mais salgado porque as lágrimas da minha gente foram muitas”. Trecho do discurso de Txibae Ewororo. Ver: EWORORO, Txibae. A voz dos que não tinham voz. *Revista de cultura Vozes*, Petrópolis: Vozes, a. 70, v. LXX, n. 3, 1976.

221 Ver documentos referentes ao aldeamento da Aldeia dos Anjos; por exemplo, nas indicações de como deveriam ser os recolhimentos para meninas Guarani: seguiam rígido sistema de internato, em que era proibida qualquer manifestação que denunciasses atos indígenas, como falar sua língua ou cantar e dançar conforme seus ritos religiosos. Ali as crianças seguiriam os costumes cristãos e europeizadores, devendo transformar-se em cristãos honrados, e, depois de voltarem ao convívio com a sua família, já não seriam mais índios. Da mesma maneira, as outras instruções da administração das aldeias seguiam a mesma ideologia. ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL. *Os índios da Aldeia dos Anjos: Gravataí, século XVIII*. Porto Alegre: AHRGS / EST, 1990.

esses povos e exterminá-los culturalmente, isso não ocorreu de forma geral. Muitos indivíduos se invisibilizaram e miscigenaram com a população local, e outros tantos fugiram para lugares mais distantes dos núcleos urbanos e de expansão colonial, mantendo seu modo de vida e seu controle cultural<sup>222</sup> resguardados.

A FUNAI, quando implantada em 1967, assume o papel de tutora dessas populações, já que o Estado os considera inaptos para se auto-administrarem.

Após muitas lutas, a legislação brasileira reconhece as diferenças culturais e assume respeitá-las, fornecendo educação, saúde e assistência diferenciada para esses povos,<sup>223</sup> mas a opinião pública pouco sabe a respeito dos indígenas brasileiros, e a própria FUNAI e os órgãos responsáveis pela aplicação das leis e direitos para os indígenas sofrem de um desmantelamento e falta de pessoal para o trabalho que beira o absurdo, incorrendo em corrupções, roubos e alienações típicos de instituições públicas mergulhadas na política de interesses brasileira.

Quase nada se conhece da história dessas populações, e, assim como a legislação é generalizada, a imagem do índio também o é para aqueles que não convivem ou trabalham com a questão indígena.

Nas escolas, se ainda se ensina que “os índios do Brasil foram assim...” ou “faziam assado...”, não é por má vontade dos educadores, mas sobretudo por desconhecimento e falta de recursos para aprender mais sobre eles.

Não é incomum as pessoas confundirem os índios com mendigos nas cidades, e tampouco não saberem distinguir entre uma etnia e outra. Para a população, todos os índios são iguais e possuem uma imagem pejorativa, carregada de preconceito, e as denominações de que índios são vagabundos, bêbados, marginais, ladrões deflagram o total desconhecimento a respeito dessas populações.

Os problemas como o alcoolismo entre os indígenas é um fato, mas, antes de imprecá-los com xingamentos e dar as costas, seria melhor pensar no porquê de muitos homens e mulheres beberem até cair, ou se prostituírem, ou pedirem esmolas na rua, ou viverem às beiras de estrada.

A situação precária e de miserabilidade a que foram submetidos esses povos, bem como a consciência da perda de seus territórios, da dignidade, de sua identidade, do orgulho de ser um guerreiro; o desespero de ver seus filhos nascerem em uma terra arrasada, num mundo que não mais reconhe-

222 “Por control cultural entiendo el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales”. BONFIL BATALLA, Guillermo. La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Anuário Antropológico*, Brasília: Ed. UnB, n. 86, p. 19, 1986.

223 Ver Art. 231 da Constituição brasileira de 1988.

cem, já que no seu conceito está destruindo-se; e a condição de submetidos à categoria de “relativamente incapazes” pela legislação da nação que os engoliu, fê-los cair numa atitude desesperada, da qual não veem saída, além da morte.

Após a aprovação da Constituição Federal de 1988, a categoria de “relativamente incapazes” foi suprimida, e hoje os povos indígenas gozam de uma legislação própria bem mais abrangente e voltada para a interculturalidade. Porém, 500 anos de história na marginalização não são esquecidos de uma hora para outra, nem os órgãos assistentes dessas populações conseguem diferenciar-se em suas atitudes daquilo que sempre fizeram. Então, na prática, pouca coisa mudou, e as ações em favor dos direitos indígenas, embora cresçam gradualmente, ainda não atingiram sua plenitude.

Creemos que as sociedades indígenas estão buscando melhorar sua situação, não sem a ajuda de “brancos”, já que a intervenção junto aos órgãos competentes requer mediações, ainda que os próprios índios interajam nos processos. Mas não podem fazê-los sozinhos, já que desconhecem os caminhos legais pra isso.

O espaço conquistado nessa sociedade nacional ainda está muito longe do desejado por eles, pois a integração, como planejou o Estado brasileiro, já se mostrou inadequada. Agora tenta-se amenizar os males, dando espaço para a manifestação pública dos costumes e das culturas indígenas.

Porém, o que se percebe é que a opinião pública mantém-se distante dos ameríndios, não reconhecendo, nem tampouco sabendo dos seus direitos ou da sua história, continuando a reproduzir a velha história do Bom Selvagem, que se aplica quando este está quietinho e distante, longe da vista da sociedade. Quando os índios estão por perto, ou reclamando assistência e direitos legais, a população os olha com maus olhos, entendendo que esses índios são índios, mas marginais. Não podendo estar por perto, não podem causar mal-estar. E daí o Bom Selvagem se transforma no índio bárbaro novamente, naquele que deve ser exterminado para não impedir o progresso, para não incomodar a suntuosa elite da nação brasileira.



# Povos indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade

**Maria Aparecida Bergamaschi**

*Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo o indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a mim. Ou então como um grupo social concreto ao qual nós não pertencemos. Este grupo, por sua vez, pode estar contido numa sociedade: as mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os “normais”. Ou pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua: seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral, histórico, ou desconhecido, estrangeiros cujas línguas e costumes não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a mesma espécie.*

*Tzvetan Todorov*

## 1 Nós e eles: nosso olhar para os povos indígenas

Para iniciar a reflexão que envolve “Povos Indígenas” e “Ensino de História”, tomo emprestado de Todorov essas palavras que, como epígrafe do texto, mobilizam questionamentos e preocupações postas pela lei que institui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena nas escolas brasileiras de Ensinos Fundamental e Médio.<sup>224</sup> O historiador as escreve na primeira página do livro *A conquista da América: a questão do outro*,<sup>225</sup> e, a partir delas, me senti instigada a pensar: por que uma lei para obrigar o estudo desses outros, os povos indígenas? Até

224 Trata-se da Lei n. 11.645/2008 de 10 de março de 2008, que alterou o artigo 26-A da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que já havia sido alterada pela lei 10.639/2003), conferindo-lhe a seguinte redação: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

225 TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 3.

que ponto e em que medida os povos indígenas são outros em relação a nós?

Em meio às inúmeras perguntas que a lei n. 11.645/2008 pode suscitar, escolhi essas para direcionar as ideias postas neste texto, que se assenta nas pesquisas que venho realizando junto a escolas de aldeias guarani e kaingang, na última década. São pesquisas geradoras de muitos questionamentos, mas também de convicções e crenças que, igualmente, permitem afirmações. Uma primeira afirmação foi proporcionada pela declaração da professora kaingang Andila Nivygsãnh Inácio, por ocasião da aprovação da referida lei: a conquista dessa lei é uma dádiva que os povos indígenas oferecem às escolas não indígenas, para que todos os americanos tenham a oportunidade de estudar a sua história, a história da sua ancestralidade. E aqui anoro a minha primeira convicção: o outro não é tão outro assim. Concordo com a intelectual kaingang, porque também entendo que estudar a história dos povos originários é estudar a nossa história e reconhecer as marcas indígenas que fazem mestiço o continente americano, marcas muitas vezes camufladas, “entulhadas” sob uma visão de branquitude, de pureza, de uma pseudoeuropeidade. Mais do que em outros países latino-americanos, cuja presença indígena é contundente, visível “à flor da pele”, predomina no Brasil um desconhecimento, uma desconsideração dos povos indígenas e, em geral, sua existência é reconhecida e admitida na Amazônia, ou no Xingu. Quando se fala em indígenas no sul do Brasil, por exemplo, é comum o espanto ou um julgamento, expresso em comentários como: “esses já não são mais índios, estão aculturados”.

Reconheço que há uma ambiguidade ao abordarmos a história e a cultura indígena: por um lado essa inegável presença como uma das matrizes etnoculturais que conforma as sociedades brasileira e americana, mesmo que apagada e silenciada; por outro, sociedades indígenas, com suas especificidades, suas diferenças, suas singularidades. Mas de que especificidade falamos quando nos referimos aos povos indígenas? Conquanto a concepção de índios que predomina no imaginário da nossa sociedade é a do que mora na selva (amazônica) ou no Xingu e com uma cultura estática, quando digo aqui “povos indígenas” ou “povos originários,” estou referindo-me a sociedades reais, que correspondem às mais de 240 etnias que formam os povos indígenas do Brasil. São povos com cosmologias próprias, muitos deles com suas línguas originais – mais de 180 línguas indígenas em nosso país. São sociedades com uma dinâmica cultural que as transforma, mas que também mantém uma continuidade desde períodos anteriores à ocupação europeia na América.

Os próprios indígenas assim se consideram, conquanto afirmem suas identidades étnicas, que os tornam Kaxinawa, Apurinã, Manchineri, Yawa-

nawa, Ashenika, Jaminawa, Shawadawa, Kaxarari e Katukina<sup>226</sup> ou Guarani, Kaingang e Charrua,<sup>227</sup> ressignificam a denominação atribuída pelo “branco” quando necessitam afirmar suas lutas enquanto povos originários:

Eu sinto que sou índio  
Porque meu pai é índio, minha mãe é índia,  
Meu avô é índio, minha avó é índia,  
E meus parentes são todos índios  
[...]  
Somos iguais e diferentes.  
Diferentes na língua, jeito e costume.  
Igual no corpo, na inteligência, no respeito.<sup>228</sup>

Há que se considerar que é um direito constitucional no Brasil o autorreconhecimento étnico, e, no caso dos povos indígenas, é um reconhecimento coletivo, dado pela definição técnica das Nações Unidas, de 1986, que diz:

[...] as comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos.<sup>229</sup>

Essas vozes indígenas não cessam; porém, são silenciados na e pela História. Por isso a lei que institui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas remete também ao Ensino de História essa atribuição:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da socie-

226 São povos indígenas do Acre, cujos professores participaram da publicação *Antologia da floresta – Literatura selecionada e ilustrada pelos professores indígenas do Acre*.

227 Povos indígenas do Rio Grande do Sul.

228 PROFESSORES INDÍGENAS DO ACRE, 1997, apud. ALMEIDA, Maria Inês de. *Desocidentada: experiência literária em terra indígena*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

229 LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006, p. 29.

dade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e **história** brasileiras.<sup>230</sup>

Sabemos da história que justifica a necessidade dessa lei, uma História que, no seu ensino, materializou práticas pedagógicas desconhecidas das diferenças significativas na vida das pessoas e dos grupos e criaram uma ideia de “que uns são mais iguais que os outros” e, portanto são mais olhados, são mais visíveis. Em relação aos povos indígenas predomina um incômodo silêncio acerca do qual Orlandi<sup>231</sup> afirma a sua eficácia: “é claro que esse silêncio, uma vez estabelecido, volta sobre o mundo com toda a sua violência”. Reconhece a autora que, partindo do apagamento, o passo seguinte é o extermínio: “desde o assassinato puro e simples até a exclusão do índio da discussão de problemas que o afetam diretamente”. Vemos na escola uma sistemática de silenciamento, uma sistemática de entulhamento que, de antemão, justifica uma lei que institui a obrigatoriedade do estudo na perspectiva de mostrar esses povos que resistem a investidas violentas de colonização que perduram por mais de cinco séculos.

Nesse sentido, podemos pensar no papel que a escrita da História e seu ensino têm assumido, e, a partir disso, compreender o silenciamento, o “entulhamento” a que esse tema foi relegado. Heidegger<sup>232</sup> anuncia a necessidade de um “mostrar-se” para que algo exista enquanto um “fenômeno”. Sob o olhar que se tem como parâmetro uma concepção “idealizada” de índio, produz-se um encobrimento, uma negação de sua existência, um não ver: “o fenômeno, o mostrar-se em si mesmo, significa um modo privilegiado de encontro”. Se o índio é visto como o preguiçoso, como quem não usa a terra corretamente ou tem terra demais, que é mendigo, que não produz de acordo com a ordem social dominante, não existem condições favoráveis para o “encontro privilegiado” que permite o “mostrar-se”. Penso que aqui se encontram muitas situações, inclusive as narrativas históricas e as situações de ensino de História, contribuindo para um “encobrimento”, um não existir para os povos indígenas.

Heidegger<sup>233</sup> diz que “um fenômeno pode-se manter encoberto por nunca ter sido descoberto”. Não é o caso dos povos indígenas em relação

230 BRASIL, Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. (Grifo nosso).

231 ORLANDI, Eni Puccinelli. *Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. 2. ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2008. p. 69.

232 HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*: parte I. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 59.

233 Idem, p. 67.

à escola, pois é um tema que figura nos currículos escolares. Penso que a explicação mais adequada está na fala que dá continuidade à explicação do autor, quando diz que um fenômeno pode estar entulhado: “este encobrimento na forma de ‘desfiguração’ é o mais frequente e o mais perigoso, pois as possibilidades de engano e desorientações são particularmente severas e persistentes”. Em geral, as questões que envolvem a história dos povos indígenas na escola passam por silenciamentos, encobrimentos e, principalmente, desfigurações, como, por exemplo, a lição que encontramos no Atlas Geográfico *Curso Elementar para uso das escolas*, um manual de ensino usado nas escolas primárias da época e que, no ano de 1923, já estava em sua 8ª edição:<sup>234</sup>

Todos os povos da Terra oferecem o mesmo aspecto físico? Não; por isso, dividem-se em quatro raças principais que são: 1º a raça branca [...]; 2º a raça amarela [...]; 3º a raça [...]; 4º a raça americana ou vermelha [...]. Como se dividem os povos no que diz respeito à civilização? Dividem-se em três classes: civilizados, bárbaros e selvagens. Quem são os povos civilizados? Povos civilizados são os que possuem leis, cultivam as ciências e as artes, praticam o comércio e procuram, por meios louváveis, satisfazer suas faculdades intelectuais e Morais. [...] Como vivem os povos selvagens? Os povos selvagens vivem em deplorável estado de degradação; possuem só ideias confusas de religião, desconhecem os vínculos sociais e, às vezes, devoram os prisioneiros que fazem nas suas incessantes guerras.

Creio que essa “lição” fala por si e contribui para elucidar a mentalidade que foi sendo construída nas escolas em relação aos povos originários e que contribuiu para criar e acentuar relações étnicas preconceituosas e discriminadoras, e um predomínio quase absoluto de uma concepção eurodescendente, branca e cristã. Quantas gerações se formaram estudando nesse livro ou em outros, que veiculavam conteúdos similares? Quantos educadores aprenderam que raça branca tem “inteligência muito desenvolvida” e que a sua civilização é a mais adiantada? O quanto a ideia de “povos selvagens que vivem em deplorável estado de degradação” marcou gerações de estudantes?

Buscando outros exemplos na História e, principalmente, nos livros didáticos que formaram gerações de jovens no Brasil, não vamos muito longe do que já foi anunciado aqui. Em recente estudo empreendido na literatura

---

234 O documento aqui referido faz parte de um conjunto de obras de literatura escolar analisadas no período de pós-doutorado na UNICAMP, em conjunto com a professora Dr<sup>a</sup>. Ernesta Zamboni, cujo resultado constará na publicação sobre livro didático organizada pela professora Dr<sup>a</sup>. Maria Carolina B. Galzerani, pela Editora Contexto.

escolar da primeira metade do século XX, Zamboni e Bergamaschi<sup>235</sup> constataram que ainda há na escola e no material didático que nela circula, a predominância das ideias de:

- a) índio genérico, em que a pluralidade das identidades étnicas fica completamente apagada;
- b) índio exótico, bárbaro, apresentado por diferenças em sinais diacríticos muito específicos e descontextualizados culturalmente;
- c) índio romântico, vinculada à ideia do bom selvagem, apresentado, sempre no passado, como uma figura ambígua, de herói e perdedor;
- d) índio fugaz, que anuncia um fim inexorável, seja pelo extermínio físico ou por processos de assimilação à sociedade nacional e, por fim,
- e) índio histórico, concepção mais recente que enfatiza a historicidade, a dinâmica cultural das sociedades indígenas.

Estas constatações evidenciam um predomínio, quase que absoluto, de parâmetros baseados no modelo civilizatório da sociedade europeia.

## 2 Eles, bárbaros; nós, civilizados?

Civilização é um termo que adquiriu contornos mais definidos na Europa a partir do século XVII, aproximando-se de uma moral cristã e compondo um conjunto de valores para ser ensinado às crianças e aos jovens, especialmente na escola. Expressa o lugar da pessoa distinta nas novas relações sociais que se configurou na sociedade da modernidade europeia, em geral vinculado à corte, em contraposição ao homem simples, que, na sua forma mais extrema, assume o lugar do selvagem, imagem também identificada com o indígena. De forma mais geral, podemos deduzir que o sentimento de civilização predominante no Ocidente nos últimos três séculos parte de uma autoimagem de superioridade diante das demais sociedades. Esse sentimento tem correspondência em alguns setores das elites não europeias, como no caso brasileiro, em que a perspectiva de progresso, de desenvolvimento, se colocou na esteira do processo civilizatório europeu. Nesse modelo de civilização não cabe o índio, não cabe o negro e não cabe o mestiço, referências que as elites, de distintas formas, quiseram apagar, encobrir, entulhar, deformar, tanto na história, como na escola.

---

235 ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Povos indígenas e ensino de história: memória, movimento e educação*. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. *Anais...* Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/portal.html>>. Acesso em: 8 dez. 2009. ISSN: 2175-0939.

Esse movimento torna-se forte no Brasil, principalmente na primeira metade do século XX, em que despontam práticas explícitas de “branqueamento” da nação, por meio de incentivos à imigração europeia e de uma perspectiva eugenista que incentivava a integração dos povos indígenas na sociedade nacional. Lévi-Strauss, em *Tristes Trópicos*:<sup>236</sup> narra seu espanto diante da declaração do embaixador brasileiro em Paris, no ano de 1934, quando da vinda do etnólogo para o Brasil: “Índios? Infelizmente, prezado cavalheiro, lá se vão anos que desapareceram. [...] Como sociólogo, o senhor vai descobrir no Brasil coisas apaixonantes, mas nos índios, não pense mais, não encontrará nem um único”. O autor mostra seu espanto diante da declaração, que revela o “horror a qualquer alusão aos indígenas” por parte das elites brasileiras, que, no máximo, admitiam uma bisavó índia que marcara “uma fisionomia imperceptivelmente exótica”. A declaração do embaixador não representava o pensamento hegemônico da intelectualidade brasileira da época, pois importantes trabalhos, como, por exemplo, *Casa Grande & Senzala*, obra publicada por Gilberto Freyre em dezembro de 1933, evidencia o Brasil como nação derivada do “hibridismo etnocultural” que constitui não apenas uma característica, mas uma vantagem da sociedade brasileira, com presenças africana e indígena marcantes. Porém, par e passo com a modernidade capitalista que se instalava no país, o esforço das elites para implementar um “processo civilizador” a exemplo das sociedades europeias apostou na transformação do “primitivo” e na sua integração na sociedade nacional.

A própria origem da palavra remete à reflexão: *civil, civilidade, civilização, civilizar, cívico*, palavras cuja conotação inscreve o conceito no espaço público da sociedade dos cidadãos, demarcando um distanciamento hierárquico do homem das sociedades primitivas: os indígenas e os africanos. Chartier<sup>237</sup> explica que a ideia de civilização está intimamente ligada “a uma herança cultural que une as nações ocidentais à História da Grécia Antiga, primeira civilizadora”, reforçando também a noção de que esse conceito, em geral, se contrapõe ao de barbárie, criando e reforçando a dicotomia: civilizado X bárbaro. Ser civilizado passou a significar polidez, honestidade, urbanidade e boa educação, aquilo que, supostamente, convém a todos.

Nessa perspectiva é possível também compreender os motivos que fizeram a escola nomear a barbárie a partir de uma concepção de civilizado e a escolher o seu currículo, cujo ensino se apoia em saberes, conhecimentos e valores ocidentais, do “berço da civilização”, que todos nós aprendemos na escola, ao estudar, como ancestralidade única, a História da Grécia Antiga.

236 LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 46.

237 CHARTIER, Roger. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. p. 46.

“Conhecer as origens da Grécia antiga, desde seus fundadores, constitui-se num roteiro obrigatório para compreensão das transformações registradas ao longo do tempo”, ou ainda “A Grécia foi o berço da Filosofia, da História e de várias ciências naturais, as quais foram incorporadas pelos grupos sociais dessa sociedade”, costuma dizer o livro didático, como se não houvesse possibilidade para outro berço, para outra filosofia, para outra história. Os saberes, os conhecimentos e os valores que dizem respeito à ancestralidade africana e à indígena ficaram relegados, apagados, entulhados, pois contradizem a ideia de civilidade que a escola ensina.

Outro apagamento que é importante frisar diz respeito à pluralidade étnica que compõe o conjunto dos povos originários e que não considera a diversidade linguística e cultural composta, no Brasil, por mais de 200 povos. Um primeiro equívoco, decorrente de um erro geográfico que data da chegada dos europeus na passagem do século XV para o século XVI, colocou sob o rótulo “índios” a diversidade etnocultural da terra dos mil povos, como diz Jacupé.<sup>238</sup> Com o passar dos séculos, essa ideia se cristalizou e assumiu uma naturalidade difícil de ser desconstruída, pois a escola, a cada ano, a reforça, em geral, com rituais vazios de significado. Particularmente, na data escolhida para celebrar os povos indígenas, que na escola ficou reduzida ao “Dia do Índio”,<sup>239</sup> ainda há o predomínio de atividades descontextualizadas e redutoras do profundo significação da história e da cultura de cada um desses povos. Aliás, os povos indígenas figuram no currículo escolar em poucas ocasiões: nas comemorações citadas, ligadas ao dia do índio; nas aulas de História do Brasil e do Rio Grande do Sul que abordam o período colonial e as reduções jesuíticas. Todas essas ações, somadas ao escandaloso silêncio, reforçam a ideia dos indígenas como povos do passado, negando-lhe a contemporaneidade e a própria historicidade.

Na atualidade, observamos a voz dos povos originários, ressignificando inclusive a expressão “índios”. As mais de duas centenas de etnias que vivem no Brasil defendem a ideia de “povos indígenas”, contraposição à sociedade nacional.

---

238 JACUPÉ, Kaka Werá. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998.

239 No I Congresso Indigenista Internacional, realizado na cidade de Patzcuaro, México em 1940, além de outras deliberações importantes para a organização dos povos indígenas de todo o mundo, foi instituído o Dia do Índio, data referência para organização e celebração dos povos indígenas que acalentam sonhos de uma vida melhor para todos que habitam a mãe-terra. O governo brasileiro só acatou as decisões desse Congresso em 1943, quando o presidente Getúlio Vargas, por meio do Decreto-Lei n. 5.540, de 02 de Junho de 1943, adotou a data de 19 de abril como o “Dia do Índio”. Uma reflexão mais aprofundada sobre as implicações do “dia do índio” na escola encontra-se em BERGAMASCHI, Maria Aparecida; PETERSEN, Ana Maria; SANTOS, Simone Valdete. *Semana Indígena: ações e reflexões interculturais na formação de professores*. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 143-155.

### 3 Lei 11.645/2008: caminho para construção de um patrimônio de interculturalidade?

Institucionalmente, a criação e implementação da lei se inscreve na perspectiva das discussões e reflexões acerca da diversidade etnocultural, inserida nas ações do Ministério da Educação a partir da Constituição Federal de 1988. Uma análise interessante dos discursos democráticos do MEC nas últimas décadas que, ao mesmo tempo em que possibilita a “dissonância”, normatiza, foi elaborada por Venera.<sup>240</sup> Diz a autora: “os PCNs incentivam a inclusão das diferenças e fazem delas a composição da diversidade. A unificação que o Estado brasileiro precisa, ganhou o nome diversidade. Parece contraditório, mas não é: a diversidade é heterogeneidade feita homogênea”.<sup>241</sup> E, conquanto a diversidade proposta pelo Ministério da Educação seja um discurso que homogeneiza, sob essa perspectiva, têm-se desenvolvido programas que até então eram impensados pelo Estado, como as Escolas Indígenas Específicas e Diferenciadas, situação que evidencia a ambiguidade do momento vivido. A dissonância, expressão da desordem criadora, é acompanhada pela norma que a institucionaliza e controla o movimento numa aparente ordem institucional.

Balandier<sup>242</sup> anuncia: “trata-se agora de produzir uma descrição diferente do mundo, em que a ideia de movimento e de suas flutuações prevalece sobre a das estruturas, das organizações, das permanências”, usando a relação ordem – desordem como constituída e constituinte do movimento; e, nesse sentido, as dissonâncias, como desordem criadora de consonâncias, uma nova ordem, representada pela lei. Nesse sentido, é importante considerar que o dispositivo legal que regulamenta a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígenas na escola, na medida em que ordena e controla o movimento, também revela as conquistas dos povos indígenas em nível nacional e internacional, como se vislumbra na fala já citada da professora kaingang. Também nesse rumo, pode-se ler, na Convenção 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho – OIT,<sup>243</sup> entre tantos artigos e parágrafos que abordam as relações entre povos indígenas e não indígenas, em especial o artigo 31, que diz:

240 VENERA, Raquel Alvarenga Sena. *A construção da subjetividade cidadã, um jazz possível!* Consonância e dissonância nas análises dos discursos democráticos educacionais brasileiros. Implicações no ensino de história. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

241 Idem, p.95.

242 BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio ao movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, p. 10.

243 No Brasil, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais foi promulgada pelo Decreto n. 5.051 de 19 de abril de 2004.

Medidas de caráter educativo deverão ser adotadas em todos os segmentos da comunidade nacional, especialmente naqueles que estiverem em contato mais direto com esses povos indígenas ou tribais, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter com relação a eles. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para assegurar que livros de História e demais materiais didáticos ofereçam descrição correta, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos indígenas e tribais.

Colocando a perspectiva do estudo da história e cultura dos povos indígenas, a lei interpela as sociedades não indígenas para a construção de um patrimônio de interculturalidade, movimento que acreditamos muito forte nas sociedades indígenas. Canclini<sup>244</sup> reconhece que os povos originários são hoje os melhor preparados para exercê-la:

Não é pouca coisa este patrimônio de interculturalidade numa época em que a expansão busca uniformizar o *design* de tantos produtos e subordinar os diferentes padrões internacionais; quando, por exemplo, a maioria dos estadunidenses não sente necessidade de saber nada além do inglês, conhecer sua própria história e só imaginar com seu cinema e sua televisão. Os povos indígenas têm a vantagem de conhecer pelo menos duas línguas, articular recursos tradicionais e modernos, combinar o trabalho pago com o comunitário, a reciprocidade com a concorrência mercantil.

Nessa perspectiva, as escolas indígenas constituem um exemplo para o diálogo intercultural, pois também se ocupam de ensinar a língua portuguesa e muitos conhecimentos que compõe o que chamam “o sistema do branco”. Pessoas guarani, perguntadas sobre para que querem escola em suas aldeias, elaboram respostas nos indicam que é para conhecer melhor a sociedade não indígena, o *jurua-reko*.<sup>245</sup> A escola foi historicamente um braço da colonização entre os povos originários. Quem já não estudou as práticas catequizadoras dos missionários europeus no Brasil? Por mais de quatro séculos predominou uma escola imposta aos indígenas por meio de projetos colonizadores. Essa escola tinha, entre suas Diretrizes, a cristianização dos povos originários e, posteriormente, sua integração à suposta comunidade nacional, contribuindo sobremaneira para o enfraquecimento e a extinção de centenas de etnias. No entanto, movimentos mais recentes mudaram a

---

244 CANCLINI, Nestor García. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007. p. 69.

245 Na língua guarani, *jurua* significa pessoa ou sociedade não indígena; *reko* significa modo de vida, sistema de saberes, conhecimentos e valores. O tema escola e sistema educacional do povo Guarani encontra-se aprofundado nesta obra: MENEZES, Ana Luiza Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Educação ameríndia: a dança e a escola Guarani*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

direção da educação escolar desses povos, e lideranças indígenas passaram a ter uma participação mais ativa na política nacional, intervindo principalmente na legislação. Desde a última Constituição Nacional (1988), seguida de outras leis educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), entre outros pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação, têm assegurado legalmente a valorização das identidades etno-culturais também por meio dos processos de escolarização.

“Guarani aprende fora [da aula], mas a escola é para fazer compras, ir à cidade, vender artesanato” declarou Dário Tupã, uma liderança tradicional da Tekoá Jatai’ty – Cantagalo, RS.<sup>246</sup> São palavras reveladoras do lugar da escola em sua aldeia, ideia compartilhada por outras aldeias guarani que, ao representarem a escola, descrevem-na como um espaço da interface entre duas concepções de mundo e, portanto, como ponto de encontro das sociedades indígena e não indígena. Falando sobre esse assunto, Horácio Lopes, um importante Karáí<sup>247</sup> da Tekoá Guapo’y Porá – Torres, RS, declarou: “se guarani vivesse longe, uns cinco quilômetros dentro do mato, não precisava de escola. Quando tinha fome pegava bicho no mato, botava mondéu, caçava. Vivendo na estrada, índio tem que saber se virar, tem que ter escola”.<sup>248</sup> A fala de Seu Horácio também revela a escola como uma necessidade do contato, da aproximação do mundo indígena com o mundo não indígena.

Um professor guarani, que atuou na Escola Indígena Anhetengua, da aldeia do mesmo nome,<sup>249</sup> fez um desenho para representar o lugar da escola na sua sociedade: reunido com as pessoas da sua comunidade no espaço que era destinado à escola, dividiu o quadro ao meio, num dos lados representou o mundo guarani, e no outro, o mundo jurua,<sup>250</sup> um em oposição ao outro, porém com uma zona de fronteira comunicável. Sobre a linha divisória, desenhou o sol – que é para todos – e a escola da aldeia, que é uma instituição de contato, de comunicação, a interface entre os dois mundos, indígena e não-indígena, possibilidade de influência mútua entre as sociedades, especialmente num mundo de crescente interdependência.

A escola abre uma passagem entre a aldeia e o mundo dos brancos, e ela própria aparece “mestiça”, metade indígena e metade ocidental, se conside-

246 BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo’e! Enquanto o encanto permanece: Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

247 Karáí é o chefe espiritual na sociedade guarani. É também considerado educador na comunidade.

248 Idem, p. 49.

249 Esta aldeia Guarani situa-se na Lomba do Pinheiro, município de Porto Alegre, local onde funciona a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Anhetengua.

250 Esta é a palavra do idioma guarani que significa pessoa não indígena.

rarmos as características físicas atribuídas ao prédio escolar. Na representação do professor guarani, o mundo indígena aparece ilustrado por elementos que são proclamados como valores tradicionais: uma natureza idealizada, com animais pequenos que, antigamente, eram caçados no mato, mas ainda perduram na memória coletiva. No mundo guarani existem rios e peixes, mas a imagem central e que materializa sua forte presença é a Opy, casa tradicional de reza, presente em todas as aldeias guaranis. Por outro lado, enxergam e representam o mundo dos brancos como o mundo da devastação, o mundo do concreto, o mundo dos animais grandes, que contribuem para a destruição da mata e da natureza em geral. A escola, desenhada na linha de intersecção, liga os dois mundo e, segundo intelectuais guaranis, é um espaço de circulação de duas culturas.

Se considerarmos a escola na aldeia como encontro, como interface para a interação e a comunicação entre os dois mundos, como região de fronteira, a escola significa o diálogo, possibilita a troca, permitindo, também, que se conheça e se valorize mais o mundo indígena. Entretanto, essa porta não contém um filtro que regula o que é bom e o que é ruim. Saber ler é uma força que potencializa as aldeias indígenas frente aos brancos; porém, é também um caminho para mostrar outras possibilidades de vida fora da aldeia. É ainda recorrente a descrição da escola como possibilitadora de uma vida melhor aos seus filhos, para as próximas gerações, atributo inferido por algumas pessoas mais velhas. O que fica patente para meu olhar é que pessoas indígenas de meia idade, com filhos jovens e crianças, estão percebendo a importância de conhecerem o mundo não indígena, com o qual estão em contato constante. Necessitam com ele dialogar; portanto, almejam uma situação mais simétrica ao mostrarem-se conhecedores do sistema dos brancos nas situações de contato.<sup>251</sup>

Ao construírem significados para a escola na aldeia, também a colocam como um espaço de diálogo, para nela realizar aprendizagens do mundo não indígena. Todos os adultos referem-se as suas dificuldades de comunicação e de entendimento do “sistema dos brancos”, e, para realizar esse possível diálogo, sabem que precisam afirmar a sua cosmologia, necessitam fortalecer-se etnicamente e marcar constantemente suas diferenças, na mesma medida que necessitam apreender-nos.

O diálogo intercultural que apontam está ainda muito distanciado da escola, visto que as afirmações ocidentais que se produzem nessa instituição destoam dos valores indígenas, até porque, como coletivo de uma sociedade, estamos muito longe de compreendê-los. Em geral, não existe na socie-

---

251 Um trabalho mais intenso e que aprofunda os significados atribuídos à escola pelos guarani encontra-se em BERGAMASCHI, 2005.

dade ocidental uma curiosidade que justifique a aproximação, a vontade de conhecer profundamente esse outro. Um exemplo disso é o modo como a temática indígena é tratada na maioria de nossas escolas, em que os povos originários, nossos contemporâneos, são tratados como povos do passado, “que viviam em ocas, que caçavam e pescavam, que andavam nus”. Ou então, vistos nas cidades, em interação com as sociedades envolventes, já não considerados como grupos etnoculturais, como se suas culturas não fossem tão dinâmicas – como outras tantas – e, com isso, passíveis de transformação; contudo, mantendo-se indígenas. Que patrimônio de interculturalidade para dialogar com os povos indígenas a sociedade não indígena construiu a partir das suas escolas?

#### *4 Que movimentos pode-se esperar da escola não-indígena a partir da Lei 11.645*

Se, por um lado, a lei que institui a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígenas nos inquieta, também nos acalenta a ideia de um diálogo etnocultural respeitoso, cuja condição básica é o reconhecimento dos povos originários como interlocutores legítimos, embasando a interação no respeito aos seus conhecimentos e saberes, considerando sua história, sua cultura e os modos próprios de viver. E, nesse sentido, é importante considerar o que professores, lideranças e intelectuais indígenas têm a dizer-nos a respeito da implantação da referida lei. O professor guarani Vherá Poty, ao ser perguntado sobre as possibilidades de implantação da lei 11.645/2008, falou que “primeiro, os professores não indígenas precisam ser sensibilizados pelo tema”. Contudo, relatando experiências vividas em escolas não indígenas sensíveis à temática, testemunham que só isso não basta. Então Vherá diz que “em segundo lugar, os professores precisam conhecer de fato e profundamente a história e a cultura indígena”. Mas, qual História ensinar? A história dos povos indígenas escrita por historiadores não indígenas? Vherá então explica que, para ensinar a “verdadeira história” dos povos originários, os professores não indígenas têm que deixar o próprio indígena contar a sua história, ou seja, reconhecer que os diferentes povos indígenas precisam elaborar e ensinar a sua história.

Penso que esse é o movimento: reconhecer que precisamos apreender a história dos povos indígenas e debruçar-nos sobre ela, considerando a necessidade das suas vozes, escrevendo e contando suas histórias. E, embora não tenhamos construído um patrimônio de interculturalidade, assim como descreveu Canclini, observando as possibilidades de trazer a temática para

o seio da escola não indígena e tratá-la com respeito e dignidade, torna-se importante considerar alguns aspectos que enumero aqui.

Em primeiro lugar, considerar o passado dos povos indígenas, e não os povos indígenas do passado. Estudar suas histórias inseridas nos processos históricos que explicam a formação da sociedade brasileira em sua complexidade. Abandonar a perspectiva pontual que silencia, apaga esses povos por longos períodos da História e, em geral, desconhece a contemporaneidade, a existência ameríndia atual.

Como segundo ponto, considerar os povos indígenas nossos contemporâneos, postura que leva em conta a dinâmica cultural comum a todos os grupos humanos e reconhece a presença indígena em vários setores da sociedade: “o índio de hoje preserva suas tradições, mas também é capaz de se adaptar a novas maneiras de viver: ele estuda, trabalha, faz faculdade, habita em aldeias, cidades, trabalha na roça, no comércio. Muitos são advogados, médicos, agrônomos, pedagogos, antropólogos etc.”.<sup>252</sup>

Um terceiro aspecto é ter presente a diversidade etnocultural, aliada a outros aspectos da diversidade, como, por exemplo, o período e a forma de contato com a sociedade nacional, sua população atual, território, entre outros. Maher<sup>253</sup> destaca as diferenças que constituem as mais de 200 etnias indígenas e 180 idiomas, porém, evidencia que não são apenas essas as diferenças que precisamos considerar ao estudar a história e a cultura dos povos ameríndios. Há diferenças populacionais consideráveis, diz a autora, elencando povos que se constituem com uma população aproximada a 40 mil pessoas, e outras, com menos de 100. Há também diferenças advindas do tempo e do tipo de contato com a chamada “sociedade nacional”: algumas sociedades indígenas interagem com sociedades não indígenas há mais de 500 anos, enquanto outras têm contato recente, de pouco mais de 30 anos, como por exemplo, o povo waiãpi. A dimensão das terras indígenas também impõem diferenças significativas no modo de vida das sociedades originárias.

E por fim, um dos aspectos mais importantes a considerar: a voz dos próprios indígenas contando sua história e seu modo de vida. As publicações produzidas hoje por intelectuais e professores indígenas oferecem possibilidades singulares para estudo na escola e a relativa quantidade de publicações de escritores indígenas no Brasil, produzidas na atualidade por

---

252 Entrevista à revista *Dimensão*, maio/jun, 2008. Disponível em: <[http://www.jornal.editoradimensao.com.br/6a\\_ed/pdf/Jornal\\_Dimensao\\_na\\_Escola\\_6a\\_ed.pdf](http://www.jornal.editoradimensao.com.br/6a_ed/pdf/Jornal_Dimensao_na_Escola_6a_ed.pdf)>. Acesso em: 08 dez. 2009.

253 MAHER, Teresinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In. GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC; SECAD, 2006. p. 11- 37.

dezenas de etnias, constituem um movimento que Almeida e Queiroz<sup>254</sup> denominam de “eclosão de uma literatura indígena”. Segundo as autoras, trata-se de um movimento intencional, em que intelectuais e professores indígenas, com a colaboração de não indígenas, têm publicado suas produções literárias com o intuito de redirecionar o olhar para os conhecimentos e saberes dos povos originários, na perspectiva de mudar as imagens de povos indígenas até então vigentes, geradoras de preconceitos e discriminações. Autores como Daniel Munduruku, Kaka Wera Jakupé, e principalmente a autoria coletiva de professores e intelectuais de diferentes etnias oferecem à sociedade não indígena a possibilidade de conhecer a história, a cultura e a tradição de muitos povos originários.

Para a cultura Guarani, o ato de nomeação é a manifestação da parte céu de um ser na terra. O céu é o mundo espiritual, a raiz de todos nós. A terra é a contraparte material do espírito. Essa cultura se fundamenta em uma tradição que vem desde quando a noite não existia, chamada “Arandu Arakuaa”, que se pode traduzir como “A sabedoria dos ciclos do céu”, ou “O saber do movimento do universo” [...]. O índio mais antigo dessa terra hoje chamada Brasil se autodenomina Tupy, que na língua sagrada, significa: tu = som, barulho; py = pé, assento; ou seja, o som-de-pé, o som-assentado, o entonado. De modo que índio é uma qualidade de espírito posta em uma harmonia de forma<sup>255</sup>.

Assim começa o livro *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*, em que Jacupé fala da tradição de seu povo, dos ensinamentos que recebeu, da relação que mantém com a Mãe-Terra, entre outros preceitos que conformam o *nhande-reko*.<sup>256</sup> Diz o autor que “o nome ‘índio’ veio trazido pelos ventos dos mares do século XVI, mas o espírito ‘índio’ habitava o Brasil mesmo antes do tempo existir”, expressando o seu entendimento da História. Durante muito tempo as narrativas indígenas foram consideradas folclore, ou então como mitos que não se adequam ao conhecimento histórico construído cientificamente. Conquanto ainda pese esse axioma, vemos com maior força outros entendimentos da História, e da própria ciência, em que a pluralidade se interpõe ao pensamento único. Historiadores importantes, como por exemplo, Michel de Certeau,<sup>257</sup> afirmam que o tempo presente nos impõe a necessidade de pensar “a cultura

254 ALMEIDA, Maria Inês de; QUIROZ, Sônia. *Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

255 JACUPÉ, Kaka Werá. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998, p. 11 e 13.

256 No idioma guarani: *nhande* = nosso; *reko* = modo de vida.

257 CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

no plural” e considerar outras narrativas, outras ciências, outros modos de vida, que precisam figurar num espaço horizontal de reconhecimento.

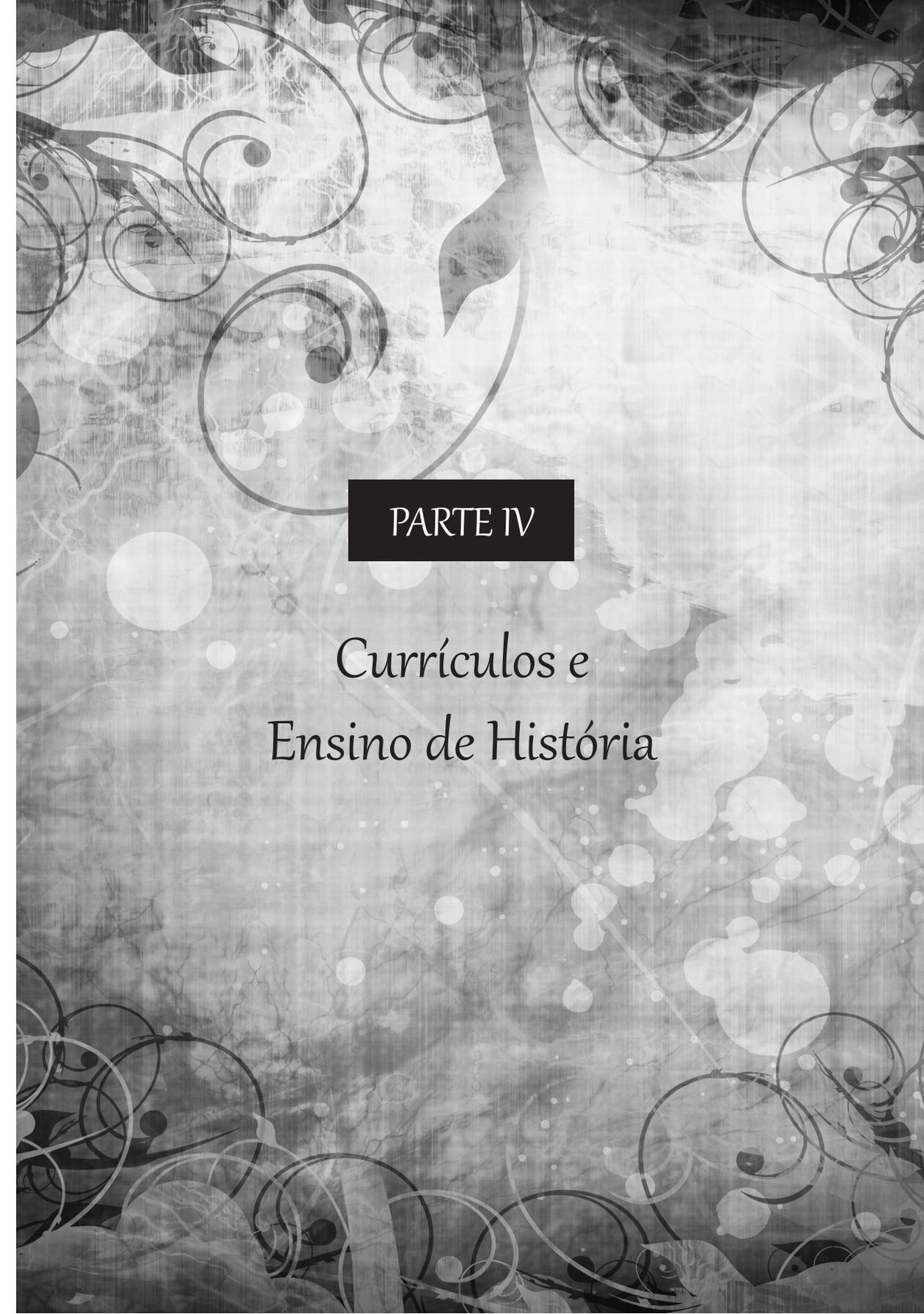
Nessa perspectiva, Manduruku, lembrando os ensinamentos referentes à história de seu povo e que os recebeu de seu avô, por meio da memória oral, diz: “Tem histórias que aconteceram de verdade e que fazem parte da gente. Acontecimentos que fizeram a gente saber sobre nós mesmos... Mas são sempre fortes porque marcam a nossa personalidade, nosso modo de ser e agir no mundo”. E seguindo a narrativa, relembra que seu avô ensinou: “Nosso mundo está vivo. A terra está viva. Os rios, o fogo, o vento e as árvores, os pássaros e os animais e as pedras, estão todos vivos. São todos nossos parentes. Quem destrói a terra destrói a si mesmo. Quem não reverencia os seres da natureza não merece viver”.<sup>258</sup> Oferece-se uma perspectiva complementar para nossa sociedade, qual seja, de situar o humano integrante do cosmos, ser da natureza.

São possibilidades que a lei nos oferece ao instituir a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileiras e indígenas na escola, tendo presente que, muito mais do que o estudo das questões étnicas, vislumbramos a *com-vivência* e o diálogo. Contudo, temos presente que conviver com as diferenças é também conviver com incompreensões. Talvez a lei n. 11.645/2008 mostre nossas incompletudes e, com ela, a possibilidade de aprender com os povos indígenas e, quiçá, introduzir na educação básica outros valores, outros saberes e outros conhecimentos que dizem da nossa humanidade.

Retomando as palavras de Todorov após a reflexão aqui posta, podemos conceber os povos indígenas “como um grupo social concreto ao qual nós não pertencemos”, constituído por “seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral, histórico”, e, por meio dessa convicção, a possibilidade concreta de sermos incluídos de verdade na América, encontrando aqui um dos berços de nossa civilização, a civilização ameríndia.

---

258 MUNDURUKU, Daniel. *Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*. São Paulo: Studio Nobel, 2001. p. 7 e 33.

The background of the page is a complex, abstract composition. It features a dark, textured base with numerous light-colored, circular bokeh spots of varying sizes scattered throughout. Overlaid on this are intricate, swirling patterns of thin, dark lines that resemble stylized floral or organic motifs. The overall effect is one of depth and movement, with the text elements standing out clearly against the busy, layered background.

PARTE IV

*Currículos e  
Ensino de História*





# Abordagem temática no Ensino da História

**Nilton Mullet Pereira**  
**Cleusa Maria Gomes Graebin**

## 1 A teoria

Na obra *Teses sobre a história*, publicada após sua morte, em 1940, Walter Benjamin advogava a construção de uma narrativa histórica, na qual fatos pertencentes a temporalidades diversas pudessem ser relacionados por elementos comparáveis. O autor fazia uma crítica à historiografia positivista que apresentava a história da humanidade como uma marcha evolutiva para o progresso, em sequência temporal linear.

Benjamin apontava para uma perspectiva histórica que trabalhasse com analogias, relacionando o passado e o momento em que ele é reconhecido, construindo uma narrativa na qual os eventos, em vez de encadear-se numa sucessão cronológica, relacionam-se através de elementos comuns. Na tese 14, o autor afirmava que a História “é objeto de uma construção cujo lugar não é tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras”.<sup>259</sup>

Para Benjamin, portanto, não havia sentido em uma narrativa histórica que seguisse uma perspectiva cronológica, tomando como ponto de partida que se poderia recuperar o passado em sua totalidade e como ele efetivamente acontecera. O passado para Benjamin era irrecuperável. Para ele, “o passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido”.<sup>260</sup> Esse reconhecimento só se faz possível no momento em que um dado do passado revele ao tempo presente elementos através dos quais ele possa pensar sobre si próprio: é aí que um evento passado torna-se fato histórico. A articulação entre os fatos em uma sequência sucessiva de causa e efeito deixa de ter sentido: “nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma

259 BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 229. v.1. Obras escolhidas.

260 BENJAMIN, op. cit, p. 224.

em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios”.<sup>261</sup>

Marc Bloch afirmava que,

[...] na verdade, conscientemente ou não, é sempre com as nossas experiências quotidianas que, para as diferenciar, ali onde deve ser, novas aparências, damos, em última análise, os elementos que nos servem para reconstituir o passado: os próprios nomes que usamos a fim de caracterizar os estados de alma desaparecidos, as formas sociais extintas que significado teriam para nós se tivéssemos primeiramente visto o modo de viver dos homens?<sup>262</sup>

Há, portanto, uma intervenção do historiador, das suas determinações e da teoria em função da qual foi operada, dos critérios a partir dos quais seleciona os acontecimentos, dando-lhes estrutura interna, definindo seus limites temporais e espaciais, interpretando-os e inserindo-os em um conjunto mais vasto.<sup>263</sup>

Os historiadores não podem recuperar o passado tal como ele aconteceu. É impossível reproduzir os acontecimentos, tendo em vista a sua complexidade. Recuperam, sim, fragmentos do passado; captam instantes que correspondem a um *insight*, e, muitas vezes, é o seu sentido modificado que chega até o historiador. Isso porque o passado não se oferece ao historiador senão na forma do relato histórico ou de memória. Ou seja, o passado é apreendido apenas na abstração, ele não é a História; esta apenas ousa descrever o passado às novas gerações, sempre, inexoravelmente, segundo as disposições políticas e os instrumentos teóricos disponíveis no momento presente.

Le Goff realizou, a partir da leitura de Paul Zumthor sobre as novas relações entre documento e monumento, uma extensa e consistente crítica, supondo que todo o documento deve ser considerado um monumento, no sentido de que tal consideração implica que é a utilização do documento pelo poder que o transforma em monumento. Então, o documento não é simplesmente algo que “fica por conta do passado”, mas é resultado das relações de forças da sociedade que o fabricou. Dessa forma, o trabalho do historiador não se resume mais a uma submissão ao documento, senão que se constitui num trabalho de agrupamento, seleção e interpretação dos documentos, construção definida pelo historiador no seu tempo, no seu presente.

261 BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 224. v.1. Obras escolhidas.

262 BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa: Europa América, 1997. p. 100-101.

263 Sobre esta questão ver: SCHAFF, Adam. *História e verdade*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda pelo silêncio.<sup>264</sup>

Pois bem, é a partir dos indícios do passado – os documentos e os testemunhos –, que o historiador constrói um fato. Assim, o fato histórico é uma construção intelectual, elaborada a partir de elementos que o passado fornece. Um novo indício pode alterá-lo, assim como questões diferentes feitas a fontes já exploradas podem dar um novo sentido para um mesmo acontecimento.

O centro do conhecimento histórico não é o fato em si, mas a rede de significados que se constrói em torno dele. Nesse caso, o historiador trata os fatos históricos como elementos de sustentação para as explicações<sup>265</sup> que pode tecer em torno deles. Não é sua preocupação formar um elenco de acontecimentos amarrados por uma linha de tempo que comporta mais a memorização do que a reflexão. O que o historiador busca é entender o evento ou buscar o seu significado, comparando-o com outros eventos em outros tempos e lugares; estabelecer relações entre dois ou mais momentos da História; trabalhar com conceitos; e compreender a dinâmica de causas e efeitos que percorrem os acontecimentos.

Com isso o historiador não despreza, simplesmente, a cronologia. Opta por outras concepções do tempo e da duração em História e entende a cronologia como Le Goff, que a vê como “um conjunto de referências que sem dúvida deve ser enriquecido, flexibilizado, modernizado, mas que permanece fundamental para o próprio historiador”.<sup>266</sup>

## 2 Ensinar História

Historiador e professor de História, hoje, deixaram de olhar para a diversidade da vida humana a partir do olho europeu e iluminista. A África deixou de ser apenas matéria da Antropologia e se tornou um tema de estudo da História. O continente e o povo africano passam a ter uma história original e singular, antes e depois da conquista europeia e não apenas ligada ou referida a esta.

264 LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003. p. 537.

265 Não estamos referindo-nos a um modelo de explicação. Reconhecemos que esses modelos não dão conta da diversidade das ações humanas. Eles criam uma lógica de explicação e, em seguida, tentam enquadrar os acontecimentos dentro dessa lógica.

266 LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 8.

Historiador e professor de História, hoje, deixaram de olhar para a diversidade da vida humana a partir do olho europeu e iluminista. Como exemplo, temos o continente e o povo africano, que passam a ter história original e singular, antes e depois da conquista europeia e não ligada ou referida a esta. Novos temas e abordagens estão levando o ensino de História a abandonar o tom cristalizado, naturalizado, de determinados objetos, evidenciando que até nossas mais fortes crenças, que pareciam ter nascido conosco, têm uma história, um começo, às vezes perverso, de violência, de dizimação e de aculturação.

O professor de História preocupa-se, então, em ensinar um acúmulo de originalidades, de modos de vida que, por vezes, se encontram, se estranham, se combinam e criam novos modos, novas crenças. Nesse sentido, os estudantes são levados a contemplar o espetáculo da diferença alheia. Conhecer o outro ensina muito sobre nós mesmos. Aprender a história dos outros é entender um pouco sobre o que somos e, sobretudo, acumular experiências diversas. O ensino de História deixou de ser um julgamento do passado, pois a sala de aula não é mais um tribunal que julga as experiências do Outro a partir das suas próprias referências.

Os pressupostos que acabamos de explicitar impõem aos professores de História um importante problema: como levar os estudantes a perceberem os vínculos entre a História que lhes é ensinada, sua realidade histórica e/ou sua situação no tempo presente, considerando o tempo histórico como um acúmulo de diferenças? Esse problema decorre de uma inquietação que tem sido recorrente na atividade de professores e pesquisadores, que se resume na discussão dos objetivos sociais do ensino de História. Ou seja, na consecução dos objetivos históricos do ensino dessa disciplina, qual seja o de fazer do ensino um espaço de construção de uma subjetividade cidadã. Desde as farras discussões dos anos 1980 até os dias atuais, professores e pesquisadores da área do ensino têm colocado repetidamente a necessidade de construir na sala de aula de História, desde os anos finais do Ensino Fundamental, um espaço no qual a História possa ser o instrumento da ação social; um instrumento capaz de equipar as novas gerações com as ferramentas para ler as representações que circulam na sociedade do momento presente e que circularam no passado. Em uma palavra, fazer do ensino de História um campo de constituição de subjetividades capazes de pensar historicamente as coisas do mundo e de pensar o Outro sem aprisioná-lo no interior de nossas referências. Escrever e ensinar História é mergulhar todas as nossas crenças, todos os objetos de que nos ocupamos, todos os tipos de governo, todas as ideias políticas, no campo volátil e conflituoso da cultura.

Pois bem, a partir de agora queremos dar solução a pelo menos metade do problema proposto, ou seja — o de levar às novas gerações a pensar

historicamente. Esse engenho supõe pensar os vínculos entre a História ensinada, a realidade histórica e/ou as urgências do presente. Nesse sentido, gostaríamos de argumentar sobre o papel que a abordagem temática do ensino de História pode exercer na tentativa de dar luz ao problema.

Apontamos, entre tantas, a título de exemplo, algumas investigações suscitadas a partir de propostas curriculares de ensino de História por eixos temáticos entre os anos 1990-2000.

Fonseca<sup>267</sup> considera o ensino por eixos temáticos umas das propostas mais renovadoras para o ensino da História na Educação Básica, inicialmente, com experiências pontuais em Minas Gerais e São Paulo, desenvolvidas por professores e/ou por projetos em universidades e escolas isoladas. Como programa curricular, São Paulo foi o primeiro Estado a propor a adoção da História Temática (anos 1980). A adoção desse programa causou dúvidas entre os professores, os quais precisavam abandonar a História linear, balizada por meio de marcos cronológicos (RICCI, 2004).<sup>268</sup> Oliva<sup>269</sup> afirma que

[...] apesar da experiência paulista dos anos 1980, é a partir de 1995 que encontramos uma presença mais marcante dos referenciais da História Nova nos livros didáticos e nas salas de aula, chamada aí de História Temática. Não se pode negar os efeitos positivos dessas influências. Uma série de atividades pedagógicas, envolvendo abordagens diversificadas da História, associadas à escrita de novos manuais e reedições dos que já circulavam por algum tempo, informavam os novos rumos tomados pelo ensino da disciplina. Porém, e apesar dos esforços, existem lacunas e problemas de certa relevância no debate que se montou acerca da adoção do ensino temático no Brasil.

Finalmente, Cassiano<sup>270</sup> mostra que, entre os livros de História recebidos pelas instituições escolares públicas de São Paulo, a coleção *História Temática* se encontrava em primeiro lugar entre as escolhidas pelos professores paulistanos.

Apesar de experiências exitosas, da reflexão, discussão e pesquisas nos cursos de formação de professores de História, da multiplicação de ofertas

267 FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1995.

268 RICCI, Claudia Sapag. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de História e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo. *Revista brasileira de História*, vol. 18, n. 36, São Paulo, 1998.

269 OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos afro-asiáticos*, v. 25, n.3, p. 421-461. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/eaa/v25n3/a03v25n3.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

270 CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. *História*, v. 23, n.1-2, p. 33-48. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v23n1-2/a03v2312.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

de formação continuada e da literatura disponível, ainda persiste a resistência de boa parte dos docentes à História Temática.

Ensinar a partir da abordagem da História Temática significa principalmente pensar o ensino de História como decorrência das urgências do presente. O tema selecionado para o ensino é o efeito de um problema que se apresenta na atualidade do estudante, que faz irromper o drama de decifrar, através do “ofício do historiador”, as questões que se apresentam na vida vivida dos alunos. Escolher temas para ensinar História significa selecionar problemas no presente e pensar o passado a partir das fronteiras temáticas estabelecidas, pensadas e exigidas pelas urgências do tempo presente.

Há muito que os historiadores – nesse sentido o trabalho de Michel Foucault<sup>271</sup> teve um papel importante – abandonaram a ideia de que os temas de que se ocupam decorrem de uma necessidade imposta pelo passado; ou de uma disposição que preexiste ao trabalho do historiador. É o presente que estabelece o que deve ser ensinado sobre o passado. Nesse sentido, a História Temática se volta sobre o presente para compreender o passado e, ao mesmo tempo, se utiliza do passado para dar novos contornos aos problemas do presente.

A História Temática não propõe que os problemas da atualidade do estudante na sala de aula implique abandonar o passado como objetivo privilegiado da disciplina História, mas supõe que o estudante poderá olhar para o seu tempo como resultado das injunções políticas que se deram no passado e como uma das alternativas que, em função de um intrincado jogo de forças, superou outras possibilidades, estabelecendo-se como o solo predominante a partir do qual hoje produzimos nossos modos de vida.<sup>272</sup> A escrita e o ensino da História são formas de política, na medida em que o objetivo de quem escreve e de quem ensina o passado diz respeito às lutas políticas das sociedades do seu tempo. Do ponto de vista do ensino de História, ensinar a ler e a escrever é instrumentalizar os estudantes a participarem das interações políticas do seu tempo.<sup>273</sup>

Assim, um dos pressupostos fundamentais que estamos argumentando desde o início é o de que a História como narrativa não pretende reviver os eventos que narra; não se trata de reencontrar o passado desde um método seguro de investigação histórica, nem mesmo quer dizer oferecer aos estudantes da Educação Básica uma representação aproximada do que ocorreu

---

271 FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

272 PEREIRA, Nilton. O ensino de História e o presente. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 151-166, jan./jun. 2007.

273 PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. Ler e escrever em História. In: PEREIRA, Nilton Mullet et al. *Ler e Escrever*: compromisso no Ensino Médio. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008.

no tempo anterior. Nosso pressuposto é de que passado e História<sup>274</sup> possuem naturezas diversas, enquanto o primeiro não é senão o objeto de estudo dos historiadores, visível por vestígios, rastros deixados pelas gerações anteriores; o segundo é um discurso construído no interior das fronteiras das lutas sociais e políticas do presente, fazendo com que a seleção de temas se dê no interior das disputas políticas do presente. O relato histórico é aquele que do presente pergunta e interpreta o passado, distante e intocável, senão através do discurso.

Ensinar História é problematizar, através de temas, o presente e o passado, e isso quer dizer escrever o passado, de modo que este seja também diferença em relação ao presente. Na perspectiva a partir da qual escrevemos e pensamos, o estudo das experiências dos homens do passado pode bem permitir marcar sua diferença em relação ao que somos hoje, deixando de mostrar o passado na linha evolutiva que lhe faz ser menos verdadeiro do que as disposições da atualidade. Desse modo, o presente tanto se mostra como diferença – e nesse sentido ele é objeto de interesse dos historiadores e dos professores de História – quanto como produto das injunções políticas de determinada temporalidade que passou. Essa dupla visão do presente permite aos estudantes compreender como se constrói o conhecimento histórico e quais as circunstâncias que limitam a sua experiência da realidade atual, o que tem como consequência o pensar historicamente.

A História é, assim, “a arte de inventar o passado”,<sup>275</sup> isto é, tematizar o passado, seguindo os passos das urgências do presente. A partir dessa perspectiva, ensinar História a partir de temas quer dizer recortar conceitos, selecionar problemas e traçar o jogo das continuidades e descontinuidades. Pensar o presente como História permite aos estudantes pensar sua realidade historicamente. Isso significa desenvolver um olhar genealógico para o tempo atual. Conseguir ver os jogos de forças que no passado deram lugar às questões que se apresentam no presente. Pensar historicamente, então, significa ler as urgências do presente nas suas conexões com o passado. Mas é mais do que isso. Quer dizer também pensar o presente a partir da diferença do passado. Pois que é isso o que permite considerar os problemas e as soluções do passado como exemplos de experiências que ajudam a criar novas soluções para as problemáticas do nosso tempo. Logo, a experiência alheia se torna estímulo para pensar, ela leva os alunos a provarem um pouco de experiências estranhas, pouco plausíveis e, inclusive, incompreensíveis aos padrões da sua própria experiência. É desse modo que, em primeiro lugar,

274 JENKINS, Keith. *A História repensada*. São Paulo: Contexto, 2004.

275 ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da história. Bauru: Edusc, 2007.

permitiremos que o estudante consiga revelar níveis cada vez mais altos de abstração em termos de noções temporais e espaciais; em segundo, lhe oferecemos um mundo diverso, plural e, por que não, caótico, pronto para ser um conjunto infinito de experiências de vida a serem compartilhadas num espaço sem limites.

Enfim, pensar historicamente quer dizer transformar o “presente vivido” em reflexão histórica, tal como ensinou Marc Bloch.<sup>276</sup> O objetivo central da História Temática é levar a cabo essa transformação.

### 3 História Temática e ensino

É exatamente essa perspectiva que se encontra na proposta temática de ensino de História, numa abordagem cronológica descontínua<sup>277</sup> que favorece a identificação e o aprofundamento dos momentos mais significativos do processo histórico da humanidade e a própria problematização do saber histórico, sem menosprezar o reforço da localização espaço-temporal e do conhecimento dos fatos históricos.

A noção de História de longa duração permite ao historiador compreender um fenômeno na sua extensão, no tempo, rompendo com as barreiras temporais e, sobretudo, com as classificações cronológicas tradicionais. A História Temática tende para a longa duração, na medida em que recorta o tempo, em função de um conceito ou de um fenômeno que se constitui como um problema no presente, o qual afeta nossa civilização, e sua explicação não pode reduzir-se ao espaço da sua ocorrência. Entretanto, o conceito escolhido nunca poderá reconhecer-se como singular em cada contexto determinado. Eis um dos modos mais ricos para ensinar aos estudantes as mutações e as permanências em História.

Na abordagem temática, valoriza-se a multiplicidade do objeto histórico através do estudo da política, da sociedade, da cultura, da arte, da mentalidade e da economia, a partir da escolha de um tema (como, por exemplo, terra, trabalho, cultura, etc.). O estudo desse tema se faz em uma pesquisa que busca retomar seus significados e suas manifestações em diferentes realidades históricas, comparando-as em suas especificidades e semelhanças. Com esse estudo analógico, cria-se a possibilidade de compreender o tema

---

276 BLOCH, Marc. *O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

277 Conforme Le Goff: “Quanto à questão da cronologia tradicional; demolir a ideia de um tempo único, homogêneo e linear. Construir conceitos operacionais dos diversos tempos de uma sociedade histórica – com base no modelo da multiplicidade dos tempos sociais [...] Construir uma nova cronologia científica que data os fenômenos históricos muito mais segundo a duração da sua eficácia na história, do que segundo as data de sua produção. Isso vale tanto para fenômenos materiais, quanto espirituais.” LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 54-55.

estudado dentro da realidade atual e, com isso, de compreender a própria especificidade histórica dessa realidade. Os temas indicam, também, que os conteúdos não se esgotam nas informações contidas nos levantamentos efetuados pela pesquisa, mas estão em aberto, possibilitando novas abordagens e reflexões. Além do mais, o tema sugere uma história genealógica, na medida em que permite ao historiador encontrar o começo da manifestação de uma determinada temática, e debruçar-se sobre uma história do seu tempo, permitindo uma crítica da sua própria realidade. A pergunta da pesquisa consiste em querer saber não das nossas origens, mas das relações sociais e de poder que constituíram a realidade vivida do estudante.

A proposta temática de ensino insere-se no contexto de aproximação da História com as demais Ciências Sociais. Daí que tome os conceitos como núcleo de estudo e recorra a uma teoria geral explicativa para orientar a análise desses conceitos por exemplos históricos. Recorre à noção de tempo e de cronologia para a comparação dos diferentes exemplos históricos e propõe um tratamento sistemático dos conceitos históricos, vinculando-os à abordagem das Ciências Sociais.

Miceli indica que, de uma parte, ao repensar a História, deve-se refletir sobre o sentido próprio do conhecimento, o que implica não só eleição de novos fatos, mas uma nova relação com eles. Nessa medida, nenhum tema possui, em si, uma carga maior ou menor de historicidade; é a relação que com ele estabelece quem o trabalha que pode ou não fazer dele um tema histórico. De outra parte, deve-se desmontar “o acontecimento pronto e acabado, que sempre compõe uma imagem que ambiciona abranger a totalidade do processo”, este, por sua vez, “deve ser decomposto para denunciar aos espectadores o arbítrio de sua construção”.<sup>278</sup>

O ensino de História por temas requer cuidados específicos com a escolha dos métodos.

O estudo de temas articulado à apropriação de conceitos ocorre por intermédio de métodos oriundos das investigações históricas, desenvolvendo a capacidade de extrair informações das diversas fontes documentais tais como textos escritos, iconográficos, musicais. [...] Torna-se necessário escolher métodos que auxiliem a capacidade de relativizar as próprias ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço.<sup>279</sup>

278 MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988. p. 34.

279 BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2010. Ver também: FELGUEIRAS, Margarida Louro. *Pensar a história, repensar o seu ensino*. Porto: Porto Ed., 1994.

Dessa maneira, trabalhar com temas implica defini-los com base no conhecimento de conjunturas específicas de periodização que lhes seja conforme e com fontes pertinentes com a problemática e a época. É preciso identificá-los em épocas diversas, de forma comparada e a partir de diferentes fontes e linguagens, para que sejam explicitadas as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências existentes no processo histórico. Significa trabalhar com as experiências cotidianas, que podem ser resgatadas por vários ângulos – no caso, eixos-temáticos – que, partindo do presente, vivenciado, refletido e sistematizado, buscam a apreensão de outras realidades no tempo e no espaço, também a partir de um referencial que redimensiona a relação com o passado histórico.

A História Temática é uma opção que se justifica, mediante a impossibilidade de trabalhar-se a totalidade dos estudos históricos e a crítica constante de que o ensino de História necessita superar a visão de linearidade e apresentar-se como uma metodologia que relacione vida-informação-construção de conhecimentos.

A abordagem por temas está ancorada numa concepção de História como estudo das sociedades em seu processo de construção e transformação, motivadas pelas exigências do presente, com o objetivo de contribuir, significativamente, para a formação de um modo crítico de pensar.

Metodologicamente, a apreensão do objeto de estudo deve dar-se por meio da relação presente-passado-presente. A partir do momento atual, interrogamos o passado, problematizando-o, para obtermos respostas para determinadas questões pelas quais nos interessamos. O passado “assume assim, uma relação ativa com o mundo em que vivemos”.<sup>280</sup> Procuramos assegurar, dessa maneira, que não haja a dicotomia entre o ensino e a pesquisa, uma vez que a abordagem temática cria a possibilidade de investigação na busca da recuperação das experiências de diversos sujeitos sociais em diferentes temporalidades e espaços.

A História Temática implica recortar um tema que possa ser visto na História, não para marcar as similitudes, mas, sobretudo, para pensar as diferenças: mostrar os diferentes significados que a guerra assumiu em diferentes momentos da História; mostrar o papel da religiosidade em diversas sociedades; pensar os sentidos dos mitos de origem em momentos e culturas diversas. Enfim, a História Temática, diferente do que se poderia pensar, não abandona a cronologia, nem mesmo se põe a mostrar identidades entre as épocas ou períodos históricos, apenas propõe a problematização do presente e o recorte dos conteúdos disponíveis ao ensino.

---

280 PARANÁ. *Ensinar e aprender história*. n.1-2. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, Cenpec, Cultura e Ação Comunitária, 1998.

Duas questões se tornam importantes neste momento: a primeira diz respeito ao recorte. Para ensinar por temas é preciso levar a efeito o recorte na extensão dos conteúdos de História disponíveis ao ensino. O recorte pode ser simplesmente temporal, ou seja, decidir por ensinar Baixa Idade Média e não ensinar Alta Idade Média ou dar mais importância à Antiguidade Clássica e um grau menor para a Antiguidade Oriental. Mas o recorte temporal no ensino não é a base da História Temática, apesar de sempre estar presente em todo e qualquer recorte que se faça. Estamos tratando de um recorte temático, que por vezes ultrapassa os limites do tempo e propõe o ensino de questões em momentos diferentes e em espaços diferentes. Um exemplo interessante é a discussão do racismo na sociedade brasileira, na atualidade. Para tratar desse tema, o professor pode realizar um recorte temático – o racismo – e a partir daí recortar dois tempos e duas sociedades distintas para tratar da questão, o Brasil e as religiões afro-brasileiras, na primeira metade do século XX e os EUA desde a guerra de Secessão. Desse modo, o tema da discussão, que era o racismo na sociedade brasileira atual, o sistema de cotas etc., pode ser visto desde a experiência estadunidense – as lutas pelos direitos civis, os conflitos raciais – e desde a própria experiência brasileira, sobretudo no que se refere às liberdades de culto das religiões afro-brasileiras.

Essa estratégia permite que a unidade de ensino parta de um problema do presente, de uma urgência do presente – o problema das cotas étnicas – e permite igualmente que o professor trabalhe com conceitos: racismo, religiosidade e outros. Mas, sobretudo, a abordagem da experiência estadunidense e da brasileira leva os estudantes a olharem para a singularidade de cada situação histórica, marcando as diferenças e, no interior de cada história, olhando para as descontinuidades (as mudanças no modo como o Estado brasileiro tratou as religiões afro-brasileiras e as modificações legais e sociais nas questões raciais nos EUA nos séculos XIX e XX, por exemplo).

A segunda questão está ligada à quantidade de conteúdos a serem ensinados no ensino de História, na Educação Básica e a impossibilidade de dar conta de uma história total. A História ensinada ainda é bastante preocupada com a quantidade de conteúdos, sobretudo com os chamados conteúdos clássicos, como, por exemplo, “as fases da Revolução Francesa”, “os períodos da história grega” e assim por diante. O fato é que o professor da Educação Básica parece manter viva a necessidade de ensinar todos os conteúdos de História, como se tal engenho fosse possível. Essa ideia supostamente abandona o recorte teórico que cada professor, irremediavelmente, realiza ao ensinar. Um claro sintoma de que já há seleção de conteúdos no momento da escolha dos referenciais teóricos. Desde já não é possível ensinar toda a História, senão aquela que, aos olhos do professor e do conjunto de

conceitos teóricos que utiliza, é a mais adequada. Além disso, o tempo disponível jamais será o suficiente para dar conta de toda a História. Ademais, é importante mostrar ainda que a memória sobre nossa própria história nos vincula à representação da História como aquela clássica divisão da História quadripartite: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, fazendo-nos acreditar que, ao ensinar esses quatro períodos, estaríamos ensinando toda a História.

A História Temática, além de responder ao problema da quantidade de conteúdos a serem ensinados, pois se coloca como alternativa de seleção e recorte dos mesmos, pode muito bem ser a chave que permite a compreensão da História como um processo, tarefa tão cara e difícil aos professores da Educação Básica e, desse modo, propor uma resposta ao problema acima. É justamente através do estudo de uma determinada temática, rompendo as barreiras cronológicas, sem abandoná-las, fazendo o tema emergir de uma problemática do presente, da realidade dos estudantes, que será possível historicizar a realidade vivida dos alunos, de maneira que eles próprios percebam que o seu momento vivido é resultado de lutas e escolhas do passado; além do mais, fazer os vínculos entre a História ensinada e a realidade vivida no presente poderá levar os alunos a compreenderem que o modo como pensamos no nosso presente e as questões que permeiam o nosso cotidiano têm uma história, e, por vezes, bem longa.

Apenas desse modo a relação entre a História ensinada e a história dos próprios alunos poderá aparecer inteligível e significativa. Tantas vezes os professores de História se deparam com o questionamento dos alunos sobre qual importância possui na sua vida o estudo da História, e não conseguem responder, o que leva a inferir que também para os mesmos o estudo da História pode simplesmente ser uma forma desinteressada de conhecimento. Torna-se urgente que os docentes, a sociedade e, conseqüentemente, os estudantes, possam dar um sentido imediato ao estudo da História, observando vínculos do ensinado com a sua realidade.

A História Temática é, ao mesmo tempo, uma história-problema. Ela se propõe a partir de perguntas do presente, a realizar não simplesmente uma história do passado, mas uma história do que somos no nosso tempo.

A História Temática não decorre do falso dilema de que ou se mantém em uma história cronológica e evolucionista ou se abandona de vez com a cronologia. Ora, nem a histórica cronológica precisa ser evolucionista, nem a História Temática poderá não ser diacrônica. Sagati relata que:

[...] desenvolveu-se no conjunto de atividades do processo de formação continuada PDE-2007 um trabalho com os alunos do 3º ano do Ensino Médio matutino do Colégio Estadual Pe. José de Anchieta de Apucarana-Pr. Parti-

ciparam desta atividade 30 alunos e os mesmos, ao final, emitiram por meio de questionário, um parecer sobre como perceberam o trabalho com História Temática. Feita a análise do instrumento utilizado para levantamento das impressões dos alunos a respeito da metodologia da História Temática para o ensino de História, pode-se inferir que esta se apresentou mais eficaz para a aprendizagem, pois se partiu do pressuposto que os próprios alunos consideraram mais significativa sua assimilação e compreensão do tema abordado [...].<sup>281</sup>

A História Temática como princípio de organização curricular de História na escola básica, muito têm a contribuir para a construção de outro modo de as novas gerações olharem para a História. Trata-se de romper com uma história que habita o senso comum da nossa sociedade e que pressupõe ainda que a evolução e o progresso são linhas inexoráveis que prendem os homens em relações intermináveis de causa e efeito. Essa mesma visão de História tem julgado o passado com os olhos do presente. A História Temática quer contribuir para romper esses limites pensando as possibilidades de uma história de discontinuidades e de permanências, mas pensando, sobretudo, numa História de longa duração, que vê o presente como produto dos jogos de força do passado.

---

281 SAGATI, Siumara. *A abordagem temática de conteúdos como metodologia para o ensino de história no ensino médio*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/589-4.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2010.





# A ditadura civil-militar em sala de aula: Desafios e compromissos com o resgate da História Recente e da memória

*Alessandra Gasparotto*  
*Enrique Serra Padrós*

## 1 Introdução

A temática *Ditadura Civil-Militar de Segurança Nacional* tem-se constituído, nos últimos anos, em um dos campos historiográficos que mais avançou em termos de produção de pesquisas, bem como tem estado no centro de permanentes debates que extrapolaram o espaço dos especialistas para projetar-se sobre a sociedade brasileira através de constantes polêmicas envolvendo mídia, militares, autoridades estatais e organizações de direitos humanos, entre outros.

Inegavelmente, tanto *ruído* em relação ao período histórico identificado com o regime autoritário de 1964 a 1985 é um sinal concreto de que há reações contrárias à persistência das políticas institucionais de esquecimento (e de apagamento) existentes no Brasil desde o final da ditadura. Entretanto, isso é só uma parte do problema. A revalorização da força testemunhal das vítimas sobreviventes, os esforços de parte de uma nova geração de universitários que não se contentam com a ausência de respostas (ou com respostas fáceis) e a espiral crescente de cidadãos interessados em conhecer ou que se indignam com aspectos relevantes dessa História Recente confluem em importantes avanços; ainda insuficientes, no entanto, diante de arquivos negados, da inércia administrativa da máquina pública, da falta de interesse de importantes setores políticos (inclusive do atual Governo Federal) e da apatia, desconhecimento ou alienação de boa parte da sociedade brasileira.

É no sentido de reverter esse desconhecimento, que afeta especialmente as gerações mais jovens, que a escola ganha maior importância estratégica, enquanto local privilegiado para compensar e, talvez, reverter esse quadro

geral ainda predominante. Sabe-se que a História não é apreendida apenas dentro do sistema e da dinâmica escolar; muitos são os agentes e os espaços de interação na relação ensino-aprendizagem. Como aponta Cerri, “muitas das noções e valores sobre o tempo, sobre sua identidade, sobre o passado, são aprendidos antes, fora e concomitantemente ao ensino formal”.<sup>282</sup> Isso não significa, no entanto, desresponsabilizar a instituição escolar e o ensino formal da sua fundamentação essencial.

Um dos grandes desafios do sistema educacional, no que se refere ao campo da História, é o de *construir pontes entre o passado e o presente*, e resgatar um passado, não desde uma perspectiva saudosista ou de modelo a imitar, mas a partir do crivo gerador de inquietudes pautadas na realidade dos alunos.<sup>283</sup> A intenção de conectar passado e presente encontra paralelo com uma perspectiva muito cara para muitos dos que se debatem com temas da História Recente, particularmente envolvendo experiências traumáticas,<sup>284</sup> que está implícita na necessidade de estabelecer pontes entre gerações. Por um lado, aqueles que vivenciaram e sofreram as consequências daquela experiência; por outro, as gerações posteriores que, sem sabê-lo, são vítimas da ação residual indireta daquele processo ou alvo direto dos efeitos do silêncio e das políticas de esquecimento e apagamento projetadas sobre elas.

No entanto, estabelecer essas pontes, aproximando-se desse passado recente que se apresenta perpassado por tantos traumas e controvérsias, é tarefa bastante árdua. Nesse sentido, este artigo objetiva discutir as problemáticas que envolvem a pesquisa e o ensino de temáticas relativas ao tempo presente, mais especificamente aquelas relacionadas às Ditaduras de Segurança Nacional que marcaram a História Recente do Cone Sul. Para tanto, buscamos, num primeiro momento, pensar os limites e possibilidades da abordagem e da construção do conhecimento histórico em torno de tais temáticas, problematizando a questão de sua inserção no espaço escolar, e, mais especificamente, no ensino de História. Por fim, procuramos refletir sobre as perspectivas que se colocam a partir de uma série de elementos novos presentes no campo do debate social e das políticas estatais que tratam da questão do resgate da memória e da história referentes ao período autoritário no Brasil.

282 CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma geografia do saber histórico. IN: ARIAS NETO, José Miguel (Org.) *Dez anos de pesquisa em ensino da História*. IV Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino da História. Londrina: Atritoart, 2005.

283 JELIN, Elizabeth; LORENZ, Federico Guillermo. Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad. In: JELIN, Elizabeth; LORENZ, Federico Guillermo (Comp.). *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI, 2004. p. 8.

284 São exemplos de tais experiências a política concentracionária e o extermínio nazista, a luta pela sobrevivência das populações civis na Segunda Guerra Mundial, o longo e cinzento franquismo e a dimensão repressiva das Ditaduras de Segurança Nacional latino-americanas.

## 2 A História do Tempo Presente no fazer pedagógico escolar

O estudo do passado recente perpassa as aulas de História no Ensino Básico, seja enquanto conteúdo formal ou como ponto de interesse informal. Isso tem ocorrido como projeção da prática, cada vez mais recorrente e embasada em ampla divulgação midiática, de comemoração/rememoração de certas efemérides, lembradas quando marcam datas *redondas* (décadas, quinquênios, etc.), mas também pela força de determinados acontecimentos que geram interesse e necessidade de inteligibilidade mais imediata por parte dos alunos (o 11 de Setembro *das Torres Gêmeas* é um exemplo clássico; em menor escala, a ocupação do Iraque, o governo Chávez e o ativismo fundamentalista também podem ser citados, entre outros). Ou seja, há um passado recente que é trabalhado objetivamente como conteúdo curricular.

A discussão acerca da legitimidade da ação do historiador sobre a História do Tempo Presente ou História Recente (a terminologia varia de país para país) já está superada no debate acadêmico; é uma batalha vencida, embora ainda careça de um maior aprofundamento teórico-metodológico.<sup>285</sup> De qualquer forma, persistem argumentos que procuram desqualificar o trabalho com o tempo presente. Tais argumentos são usados de forma muito mais incisiva quando o que está em questão é o passado recente que envolve as experiências ditatoriais do Cone Sul. As acusações são conhecidas; segundo elas, os pesquisadores não são objetivos ao tratar desses assuntos, agem com paixão e interesses imediatos e pessoais, impedem outras versões que não a sua, e com seus questionamentos promovem o divisionismo e o revanchismo.

Curiosamente, é difícil um professor ser acusado de engajamento político ou ideológico quando analisa, de forma crítica, pontos temáticos relacionados aos séculos anteriores.<sup>286</sup> O mesmo não ocorre ao lidar com a História Recente: o senso comum, estimulado por interesses muitas vezes escusos, associa a opção por trabalhar com conteúdos inseridos nesse recorte temporal como sinônimo de subjetividade, militância política e manipulação da opinião dos alunos.

Quanto às temáticas relativas às Ditaduras de Segurança Nacional, sua abordagem em sala de aula constitui um permanente desafio. Como afirma Marcos Silva em relação ao caso brasileiro:

285 A batalha residual a ser enfrentada agora é a da História Imediata. Sobre essa questão, ver: LACOUTURE, Jean. História Imediata. In: LE GOFF, Jacques. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Também: PADRÓS, Enrique Serra; RODRIGUES, Gabriela. História Imediata e Pensamento Único: reflexões sobre a história e o ensino de História. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Org.). *A memória e o ensino de História*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2000.

286 LORENZ, Federico. Prólogo. In: ZAVALA, Ana (Coord.). *Escenarios del pasado: la historiografía en la voz de los profesores*. Montevideo: Biblioteca Nacional; CLAEH, 2009. p. 7.

[..] se o campo geral da pesquisa histórica enfrenta barreiras para o debate sobre o passado recente (ditadura de 1964/1985, lutas pela democracia) e presente (democracia realmente existente e seus escandalosos limites) em nosso país, o quadro se torna ainda mais difícil no universo do ensino, malgrado sua primordial importância para o conjunto da população: é a única oportunidade de contato sistemático com esse mundo de saberes para a maioria das pessoas.<sup>287</sup>

Que barreiras são essas? Quais dificuldades se impõem ao ensino de tal temática? Geralmente, são identificados problemas de ordem pedagógica, como a falta de preparação dos docentes (muitos deles formados sem ferramentas e reflexões adequadas), a inexistência de políticas públicas específicas, a carência de materiais de apoio qualificado ou o pouco diálogo entre a academia e o espaço escolar, para explicar a abordagem secundária dessa temática em sala de aula. Tais problemas efetivamente existem, mas, por si só, não dão conta daquelas questões.

Por vezes, afirma-se que, em função de certa divisão de conteúdos ainda predominante nos currículos escolares, o período 1964-1985 geralmente não pode ser trabalhado por “falta de tempo”. A justificativa seria que a combinação programa, currículo e carga horária impede abordar esse conteúdo, pois este sempre coincide com as últimas semanas letivas, e estas são necessárias para “correr com a matéria”, recuperar ou avaliar alunos. Uma variável desse argumento, também inaceitável, aponta que tal temática é restrita a determinada série (geralmente, a 8ª série do Ensino Fundamental e o 3º Ano do Ensino Médio) e que deve ser abordada, quando for “o momento certo”, dentro da distribuição curricular existente naquele estabelecimento de ensino. Em realidade, tais argumentações expõem um rigor curricular inconcebível e que, na maior parte das vezes, mascaram uma opção do professor, o qual se anula como tal por alinhamento ideológico, falta de qualificação, desconhecimento ou medo.

Se questionamos a validade desses argumentos, como podemos explicar as dificuldades em abordar tais temas na escola? As reflexões de Florência Levin, que trata de tal questão no contexto argentino, nos ajudam a pensar em tais dificuldades:

Tenho trabalhado, em diferentes oportunidades, com docentes nos quais gera ansiedade e angústia o fato de trabalhar um tema que, afinal, dependendo das escolas e de sua localização, pode trazer problemas com a direção, problemas com as famílias. Despertar uma história tão viva, tão polê-

---

287 SILVA, Marco. O historiador, o ensino de História e seu tempo (Notas sobre a problemática da Ditadura no Brasil – 1964-1985). *Antíteses*, Londrina, v. 2, n. 3, p. 33-34, jan.-jun. de 2009.

mica, pode despertar reações, reticências, reclamações de diversos atores que compõem a vida da comunidade escolar.<sup>288</sup>

A autora complementa, afirmando que, por outro lado, há vários elementos que atentam contra o ensino de História Recente:

Uma dessas coisas é que não há, ainda, uma história oficial sobre esse passado, uma história que possa circular mais ou menos como um pacote argumentativo para contar o que ocorreu. Quando existir tal história, provavelmente a História Recente deixe de ser recente. Enquanto for recente, uma de suas características é que haverá múltiplos discursos, que são todos discursos muito polêmicos e que se inscrevem, a si mesmos, em termos polêmicos. A aula tem outras demandas, outros requerimentos, pelo público que atende, pelas próprias características do sistema escolar, que vai mais pelos problemas da aprendizagem e pela idade das crianças que estudam e que recebem essa informação. Elas necessitam e se nutrem, em geral, de discursos mais acabados, como: onde começou? O que ocorreu?<sup>289</sup>

Segundo Levin, existem dificuldades que estão ligadas à formação dos professores e às especificidades próprias ao campo, “como a possibilidade de algum discurso que possa consensuar, que possa circular como um discurso para dar aula”.<sup>290</sup> Portanto, um dos fatores que incidem sobre a atuação dos professores é justamente o fato de que esse passado está *definitivamente* presente; e não está conformado enquanto um discurso “coeso” ou “oficial”. Ao contrário, é matizado por constantes reelaborações, e a abordagem do professor, ao aproximar-se de tal temática, não passa apenas pelo contato com a historiografia, mas com a memória social elaborada por diferentes grupos, que trazem à tona dores, lembranças, traumas e controvérsias.

Estabelecer uma comparação no que tange à maneira como tem sido a abordagem da temática na escola brasileira e na argentina também contribui para pensarmos esta problemática por outro ângulo. Houve, por exemplo, no início do período das respectivas transições democráticas, semelhanças (em termos genéricos) quanto ao silêncio oficial, ao despreparo docente para lidar com tal conteúdo ou à falta de políticas educativas que incorporassem esse passado tão recente nos mais variados espaços multidisciplinares da grade curricular.

288 LEVIN, Florência. Reflexões e perspectivas sobre a história recente argentina. Entrevista concedida a Marlene de Fáveri e Felipe Corte Real de Camargo. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 197-211, jul/dez. 2009.

289 Idem, p. 208.

290 Idem, p. 208-209.

No entanto, houve, no Brasil, a ausência de elementos compensatórios dessa defasagem escolar em trabalhar o período da ditadura, e que, sim, estiveram presentes na sociedade argentina. Falamos de elementos que, indiretamente e efetivamente, desempenharam a função pedagógica de informar, motivar a procura de mais informação e exigir respostas. Embora as instituições escolares não estivessem preparadas para enfrentar tal demanda social, foram perpassadas por vetores que impactaram a sociedade como um todo e que não foram ignorados na escola, mesmo que, talvez, através de uma simples apropriação informal e empírica. Entre esses vetores podem ser apontados o informe *Nunca Mais*, o emblemático filme *La Noche de los Lápices*<sup>291</sup> e o simbolismo da *Plaza de Mayo*, transformada na *Plaza de las Madres* (através da sua ronda, forma expressiva da sua luta política, sistemática e permanente), os quais permitiram que milhares de jovens argentinos pudessem familiarizar-se com algumas histórias, aspectos e protagonistas do seu passado recente.<sup>292</sup>

O caso das *Madres* é emblemático nesse sentido. Diante da inevitável passagem do tempo e preocupadas em evitar o trunfo dos que impuseram a permanência do silêncio sobre os crimes estatais durante a transição da ditadura à democracia,<sup>293</sup> lutaram e continuam lutando para que a sua morte biológica e o definhar das suas vozes não seja a antessala do silêncio total, consagrando a impunidade herdada. Assim, geraram e continuam gerando formas de interação, criação e sedimentação de redes sociais que têm sensibilizado boa parte das novas gerações, fazendo com que estas assumam, também como suas, as lutas das *madres* e dos seus filhos mortos e desaparecidos. Em massivas manifestações nas quais participam milhares de jovens, ressoa uma poderosa mensagem: “llevaron a nuestros hijos, pero nacimos las Madres. Ellos nos parieron aquí, a esta lucha, *tratamos de ser el puente entre ellos y ustedes*”.<sup>294</sup> Ou seja, elas tomam a iniciativa e o compromisso de não esquecer e de lutar para que outros não sejam vítimas do

---

291 *La Noche de los Lápices* (Héctor Olivera, Argentina, 1986, 105 min).

292 FINOCCHIO, Silvia. Entradas educativas en los lugares de la memoria. In: FRANCO, Marina; LEVÍN, Florência (Comp.). *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

293 Praticamente todas as transições do Cone Sul, de regimes autoritários de Segurança Nacional a outros democráticos, foram marcadas por negociações que expressaram um quadro de relação de forças em que os militares impuseram, como condição essencial, o silêncio institucional e a impunidade presente e futura dos seus atos passados. Trocando em miúdos, significou a sonegação de informação sobre o terrorismo de Estado, a imunidade dos seus agentes através de leis de anistia e a interdição ou remoção dos arquivos repressivos. PADRÓS, Enrique Serra. História do Tempo Presente, Ditaduras de Segurança Nacional e Arquivos Repressivos. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, n. 1, p. 19, mar. 2009.

294 Hebe BONAFINI. Discurso pronunciado no Estádio do Ferro, em 1997, por ocasião do vigésimo ano de fundação da organização - 20 Años – Ni un paso atrás!

anestesiamento imposto, autoassumindo-se como elemento de ligação entre realidades diferentes (mas conectadas, pois são partes de um mesmo processo histórico), e entre protagonistas que não se encontram, fisicamente, na mesma dimensão temporal.<sup>295</sup>

A escola, ao exemplo do que ocorreu no conjunto da sociedade, reconheceu a transcendência daqueles vetores transformados em instrumentos de luta e denúncia e abriu seu espaço para debater, ouvir, refletir sobre eles. Segundo Silvia Finocchio, foi através deles que ocorreu, efetivamente, a entrada do tema no sistema de ensino.

No Brasil, algo aproximado ocorreu com a publicação do *Brasil: Nunca Mais*,<sup>296</sup> obra que comoveu a sociedade quando da sua publicação.<sup>297</sup> Inúmeras edições se sucederam de forma vertiginosa e o livro rapidamente se transformou em material lido e divulgado nas escolas por uma geração de professores que acompanhavam as mobilizações populares desde a campanha pela Anistia até chegar, anos depois, às *Diretas Já*. De certa forma, paradoxalmente, o debate produzido pelo *Brasil: Nunca Mais* produziu um efeito enganador. Gerou a ilusão de que era possível discutir o passado imediato, encontrar respostas para tantas perguntas adiadas e esperar por justiça contra os promotores do clima de horror, da tortura, das bombas e dos desaparecidos. O informe, tão rico em dados, se transformou em uma espécie de grande árvore que, porém, impediu de ver o bosque; bosque no qual se escondiam os acordos da Nova República, um presidente da República originário da antiga ARENA, uma Rede Globo que escondia seu passado enquanto reforçava seus vínculos com oligarquias regionais de passado

295 A alegoria sobre a “ponte”, presente na fala das mães e familiares dos desaparecidos, e da luta da qual estes últimos eram participantes, nos aproxima, tanto pela temática quanto pelo entendimento da importância pedagógica, política e ética do trabalho de resgate, de conexão, apropriação e de reflexão crítica que se deve fazer no espaço escolar dessa História Recente tão complexa e contraditória. Tal afirmação está baseada na percepção de que o silêncio prolongado e o consequente desconhecimento sobre um período histórico tão controverso, passam uma percepção banalizada e desqualificação da importância do mesmo. No sentido societário, impedem que toda uma experiência coletiva de luta e resistência, na sua dimensão diversa e contraditória, possa ser apropriada pelas futuras gerações. Essas podem vir a precisar dessa experiência, no futuro, para enfrentar hipotéticas situações autoritárias e repressivas que, a pesar de indesejadas, não podem, a priori, ser excluídas como possibilidades de um devir histórico que carrega sempre, a possibilidade de continuidades e rupturas; portanto, de avanços e recuos.

296 BRASIL *Nunca Mais*: um relato para a História. Petrópolis: Vozes, 1985.

297 No seu momento, mas com impacto bem secundário em comparação com o *Brasil: nunca mais*, também foram importantes outras duas obras que muitos professores, espontaneamente começaram a levar para o interior das suas aulas. Uma delas era *OSPB: Introdução à política brasileira*. (São Paulo: Ática, 1985), de Frei Betto, quem mostrava como era possível realizar uma outra abordagem do que a Ditadura denominava de Organização Social e Política Brasileira. A outra era a coleção em fascículos *Retratos do Brasil*, São Paulo: Ed. Política, 1984, uma das primeiras tentativas de passar a limpo, de forma panorâmica, mas abrangente, o período autoritário, desde a perspectiva de um jornalismo investigativo que procurava inserir essa experiência com o processo histórico brasileiro e contribuir no debate sobre a transição coetânea.

golpista, um Congresso Nacional atravessado pelos interesses daqueles que tinham se beneficiado e participado diretamente do poder no regime anterior, e, obviamente, Forças Armadas não depuradas da Doutrina de Segurança Nacional nem dos crimes cometidos.

Portanto, diferentemente do que ocorreu na Argentina, onde, “ao mesmo tempo em que a escola enfrentava essas dificuldades, as políticas de memória conseguiram sedimentar os sentidos democráticos – e antiditatoriais – do *Nunca Mais* entre os jovens”,<sup>298</sup> no Brasil, ao distanciamento curricular desse passado recente somava-se a política de esquecimento que se institucionalizara junto ao conjunto da sociedade.

Evidencia-se assim que o problema não se restringe ao campo escolar ou às dificuldades impostas pela compreensão da História do Tempo Presente, mas está relacionado com outras esferas e processos sociais presentes na dinâmica social brasileira. É esse ponto que passaremos a discutir nas próximas páginas.

### 3 O estudo da História Recente do Brasil: limites e possibilidades

A impunidade dos crimes estatais cometidos durante a ditadura no Brasil é o principal legado de uma negociação que pautou a transição política da segunda metade dos anos 1980. Passados vinte e cinco anos do final da administração Figueiredo, permanecem abertas feridas que o tempo não cicatrizou, embora se apostasse que o *ruído do silêncio constrangedor* calasse as vozes indignadas das vítimas e dos familiares dos que não sobreviveram.

As questões em aberto não são poucas nem superficiais: a abertura dos arquivos repressivos; o esclarecimento sobre o *desaparecimento* dos *desaparecidos*, as execuções e a política de extermínio estatal (caso Araguaia); as ambiguidades da interpretação da Lei de Anistia; as incertezas sobre a morte de João Goulart; a participação brasileira na Operação Condor; a depuração das forças de segurança; as responsabilidades civis no Golpe de 1964 e em todo o processo autoritário (político-partidário, midiático, empresarial, diplomático, etc.); a ausência da ação da Justiça. A essas questões somam-se aquelas elaboradas pelas novas gerações, de acordo com suas necessidades cognitivas, seus códigos identitários, suas experiências de vida e suas expectativas de futuro.

---

298 FINOCCHIO, Silvia. Entradas educativas en los lugares de la memoria. In: FRANCO, Marina; LEVÍN, Florência (Comp.). *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007, p. 266.

Novas discussões, metodologias e perguntas têm guiado a produção historiográfica acerca de nosso passado recente e, mais especificamente, acerca dos anos de autoritarismo. Há evidente crescimento e diversificação de pesquisas, facilmente perceptível em uma rápida consulta às listagens de dissertações e teses em andamento ou defendidas nas universidades nos últimos anos. Vale destacar que tal avanço se dá apesar dos limites impostos pela não abertura completa dos arquivos repressivos.<sup>299</sup> Contudo, se a ausência de certos arquivos dificulta a pesquisa histórica e o ensino de tal temática em sala de aula, isso pode ser compensado pela legitimidade socialmente reconhecida e conquistada nas últimas décadas pelos denominados *testemunhos vivos*.

Por um lado, reconhece-se que, nos últimos tempos, mesmo que timidamente, parte da sociedade se mostra mais disposta a pressionar as instituições de ensino e, especialmente, os professores de História, para que abordem o passado recente em sala de aula, permitindo às novas gerações um contato crítico com o período vivido por seus pais e avós. As vozes daqueles que consideram o silêncio sobre o passado recente uma excrescência do autoritarismo e da sua cultura do medo ecoam cada vez mais alto e mais longe. O próprio debate sobre a qualidade da democracia que se pratica, que se vive e que se quer exigem uma correção de rumo sobre esse legado sempre perigoso e antidemocrático. Como avalia Elizabeth Jelin: “as mudanças nos cenários políticos, a entrada de novos atores sociais e as mudanças na sensibilidade social inevitavelmente implicam transformações dos sentidos do passado”.<sup>300</sup>

São produtos do atual momento conjuntural o já citado crescimento de pesquisas acadêmicas, a reedição de uma obra emblemática – o *Dossiê Ditadura no Brasil: mortos e desaparecidos políticos*<sup>301</sup> – e a publicação, pelo Governo Federal, do livro-relatório *Direito à Memória e à Verdade*;<sup>302</sup> as

299 Sem ignorar as iniciativas da Secretaria Especial de Direitos Humanos e do Ministério da Justiça durante a administração Luiz Inácio Lula da Silva (destacando particularmente o *Projeto Memórias Reveladas*), deve-se frisar que a demanda pela abertura dos arquivos repressivos continua sem ser atendida, sobretudo se lembramos dos documentos gerados pelas Forças Armadas. Surpreende que, diante da negativa dessas instituições quanto à existência de documentos da sua alçada, periodicamente surgem textos, em sites como o do *Ternuma (terrorismonunca mais.com.br)*, de saudosistas simpatizantes da ditadura e de muitos dos seus agentes repressivos (hoje confortavelmente na reserva), e dos civis associados, detratando figuras públicas conhecidas, de *passado terrorista*, segundo seus autores, contendo informação pontual que confirma o uso privado daquela documentação que se diz, corporativamente, inexistir.

300 JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2002. p. 66-67.

301 COMISSÃO DE FAMILIARES DE MORTOS E DESAPARECIDOS POLÍTICOS. *Dossiê Ditadura: Mortos e Desaparecidos Políticos no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: IEVE; Imprensa Oficial, 2009.

302 BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. *Direito à Memória e à Verdade*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

acusações contra o torturador Brilhante Ustra; a concretização do *Projeto Memórias Reveladas*; e já, há mais tempo, a publicização dos documentos do “Arquivo do Horror” paraguaio e os documentos desclassificados dos EUA sobre o Cone Sul.

Essa nova relação de forças, que se reflete na disputa pelo direito a inserir a temática no fazer pedagógico, aponta para as escolas e seus docentes de forma peculiar. Tal situação deve ser vista como positiva por parte dos professores, particularmente os de História, pois é um reconhecimento da sociedade que reforça seu papel de interlocutores ou “protagonistas do diálogo dessa mesma sociedade com seu passado. Passado que necessita, de alguma forma, passar a formar parte da sua história]” e que, portanto, tem que estar contemplado na grade curricular e nos conteúdos programáticos do sistema educativo. Essa tarefa implica “enorme responsabilidade social” e “deve ser fonte de motivação e estímulo para o docente de História”.<sup>303</sup>

A questão que se impõe é a de pensar como o conhecimento produzido pelo avanço das pesquisas e pelo aparecimento (e valorização) das testemunhas e suas memórias pode se traduzir numa mudança em relação à forma como tal temática se configura no espaço escolar, em termos de sua presença no currículo e nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, é importante destacar que – contrariando os argumentos de que se o conhecimento ainda não é conclusivo não deve estar dentro da escola – o avanço das pesquisas já permitem algumas generalizações, e estas vêm sistematicamente demonstrando que, se é bem verdade que ainda falta muito por descobrir sobre o período autoritário, as tendências gerais do mesmo, bem como seus aspectos essenciais, são conhecidos. Tal afirmação não significa desconhecer que a eventual abertura de novos arquivos oficiais ou o acesso a novos depoimentos de ex-integrantes do sistema repressivo possam apresentar, efetivamente, dados qualitativos que, extrapolando demandas e interesses particulares (por exemplo, das famílias dos desaparecidos), contribuam para maior precisão de algumas análises. Porém, o mais importante é reconhecer que não há motivo científico que justifique continuar adiando a implementação consequente de estudos sobre ditadura nos espaços escolares.

Além disso, o desenvolvimento historiográfico sobre temas como o das experiências traumáticas, as formas reparatórias sobre as vítimas que sofreram o que hoje se entende consensual e juridicamente como crimes de lesa-humanidade, a circularidade da acumulação do aprendizado sobre as

---

303 ARRIETA, Lucía; PALUMBO, Leticia. Una mirada acerca de la enseñanza de la historia reciente. Contrapunto de discursos y desafíos a las prácticas. In: ZAVALA, Ana (Coord.) *Escenarios del pasado: la histori(ograf)ía en la voz de los profesores*. Montevideo: Biblioteca Nacional: CLAEH, 2009. p. 40.

práticas repressivas e os mecanismos de resistência conferem maior amplitude de horizontes explicativos e motivação à análise possível de ser desenvolvida no interior da sala de aula. Assim, o estabelecimento de relações com grandes temas da História Contemporânea do século XX, com os quais há maior familiaridade, pode ser um outro caminho de aproximação inicial ao tema das Ditaduras do Cone Sul. A retomada do Nazismo, do Fascismo, das intervenções estadunidenses na América Latina e no Terceiro Mundo, entre outros temas, podem funcionar como ponto de partida para exercícios comparativos, vinculadores, conectivos. Igualmente, explorar informações, notícias, manchetes, imagens que tratam de outros casos contemporâneos (o golpe contra o presidente Zelaya, em Honduras), ou sobre a evolução dos processos de recuperação da Memória, da Verdade e da Justiça em outros países do Cone Sul pode funcionar como elemento motivador do fazer pedagógico específico da aula de História e da abordagem do passado.

Um dos caminhos para entrar na especificidade do conteúdo pode ser o trabalho dos contrastes, a partir de uma história que destaque como os espaços escolares eram enquadrados a partir de uma variedade de mecanismos que inibia uma série de práticas e conhecimentos no cotidiano escolar. Assim, resgatar que durante o período discricionário foi inculcado um civismo militarizado, disciplinador e ufanista. Informar que era obrigatório cantar o hino nacional uma vez por semana, içar a bandeira nas datas pátrias, estudar algo denominado Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Lembrar que a História Contemporânea mal chegava à Segunda Guerra Mundial e que os livros didáticos de História eram extremamente superficiais, abusando de uma apresentação esquemática para facilitar a *decoreba*, com o recurso de ilustrações e histórias em quadrinhos de muito mau gosto e destacando as ações de grandes personagens (opção duplamente lamentável: por ser uma história de grandes personagens e pelos personagens escolhidos para sê-lo). Enfim, destacar que era uma escola que, direta ou indiretamente, sofria a censura (e muito mais a autocensura, institucional e/ou individual) e que parte dos professores sentiam-se tolhidos e com medo durante o desempenho da sua função.

Sabemos bem que Diretrizes tecnicistas e práticas pedagógicas funcionalistas, além de ajudarem a esvaziar o caráter formador da escola brasileira pela qual tinham passado as gerações anteriores que tinham tido o privilégio de frequentar a escola, ofereciam argumentos que apontavam como moderno o que na prática era retrocesso em termos de sistema de ensino. Na prática, tratava-se de uma escola que estimulava a memorização, a especialização em *questões de cruzinhas*, a fidelidade ao livro didático e consagra a palavra inquestionável do professor. Como muito bem coloca Sílvia Finocchio, ao refletir sobre a realidade da escola argentina em tempos de

ditadura: “uma espécie de pedagogia da neutralidade dava lugar ao medo fortalecendo os freios ao tratamento de questões polêmicas”.<sup>304</sup> Acreditamos que a adequação à realidade brasileira do contexto escolar da ditadura é mais do que pertinente.

#### 4 A escola e as perspectivas e os desafios diante da desmemória e da História do Tempo Recente

A problemática da História Recente vincula-se a uma outra questão, também fundamental, e que tem sido alvo de intensa preocupação e reflexão dos especialistas: a tensão entre o lembrar e o esquecer. No caso das ditaduras do Cone Sul, a questão do esquecimento relaciona-se a uma ação institucional de *esquecimento organizado e induzido*, ou seja, de políticas estatais oficiais que impõem a desmemória “de cima para baixo”. O desconhecimento de parte de um passado, diante dos pactos de silêncio oficiais e instituídos e da inacessibilidade das fontes, impede a elaboração e seleção de lembranças. O esquecimento é um exercício mental que, individualmente, funciona como uma espécie de filtro que permite restringir certas lembranças ao essencial. Entretanto, o *esquecimento organizado e induzido* é um fenômeno de controle social e de sonegação coletiva de um passado específico, o que impede a elaboração, consolidação e transmissão de uma memória e identidade comum.

Memória e História constituem um binômio de relação complementar e complexa. A memória age como estímulo na elaboração da agenda da pesquisa histórica, tanto pode ser reveladora de indícios até então desconhecidos quanto fonte direta para a investigação científica; enquanto que a História permite aferir, questionar e aprovar criticamente os conteúdos das memórias, e isso ajuda na tarefa de narrar e transmitir memórias criticamente estabelecidas e aprovadas, ou seja, confere-lhe o reconhecimento científico.<sup>305</sup>

Segundo Federico Lorenz, a escola e a sala de aula são os lugares por excelência construídos e legitimados para o exercício da memória e sua transmissão.<sup>306</sup> Mas trata-se de um trabalho árduo, pois é necessário cogitar a análise crítica de relatos cristalizados, diversos e até confrontados. Também

---

304 FINOCCHIO, Silvia. Entradas educativas en los lugares de la memoria. In: FRANCO, Marina; LEVIN, Florencia (Comp.). *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007. p. 264.

305 JELIN, 2002, p. 66-67.

306 LORENZ, 2009, p. 6.

implica ser cauteloso com o que é dado como acabado e definitivo quando podem existir, ainda, variáveis desconhecidas, fruto, inclusive, da sonegação oficial de documentos e informações. Igualmente, é necessário muito cuidado com a valorização política e ética no momento da interpretação.

A valorização de testemunhas e da sua intervenção no debate público, independente de terem sido protagonistas ou anônimos contemporâneos dos acontecimentos, torna mais complexa e multifacetada a análise do historiador. Em outras palavras, o simples, mas legítimo, *ato de testemunhar* permite enriquecer conteúdos, sensibilizar alunos de todas as idades, tornar viva uma dinâmica histórica que de outra forma pode parecer muito distante (em termos temporais ou de realidade vivenciada pelos discentes); em síntese, permite *humanizar* intrincadas problematizações. Trata-se de um belo antídoto para contrapor a omissão institucional e o “pacto de silêncio” das Forças Armadas; entretanto, a contribuição da testemunha implica, para o docente, ter muita cautela e discernimento quanto ao que é dito e lembrado; ou seja, todo depoimento precisa ser colocado, sempre, em perspectiva histórica.

Além disso, o docente é portador de uma experiência pessoal a qual não inibe ao entrar em uma sala de aula, embora possa discipliná-la. Da mesma forma, não deve interditar a possibilidade de incorporar as experiências das quais são portadores seus alunos (síntese indireta da comunidade que dá sentido àquela escola); ou seja, deve estimular a inserção das histórias de vida daqueles que interagem com ele, com o conteúdo programático em questão e com as formas de sociabilidade que se desenvolvem no espaço escolar. Isso deve levá-lo a refletir sobre os diálogos resultantes entre tantas experiências interagindo. A origem familiar, os deslocamentos geográficos, a história de pais e avós, a situação socioeconômica pregressa e a realidade social atual, tudo isso faz parte de um conjunto de informações que pode potencializar as formas de vinculação com um passado ainda muito presente em desdobramentos e impactos.

Portanto, simultaneamente à operação de dar inteligibilidade a um passado pouco conhecido (a História Recente da Ditadura Civil-Militar), é possível ao docente, através do trabalho formal em sala de aula, ampliar o compromisso social com a memória coletiva. Dessa forma, abre a possibilidade de incorporar novos sujeitos sociais e suas experiências de vida, procurando inserí-los em um processo histórico em que recuperem o rol de protagonistas, papel geralmente negado ou secundarizado pela história oficial, que seguidamente os apresentou distantes dos acontecimentos e reduzidos a simples condição de espectadores passivos.

O professor que atua no âmbito escolar precisa relacionar-se de forma cotidiana com o campo da História Recente. Uma das condições para que

isso ocorra é a predisposição de manter-se constantemente informado e conectado a fontes de informação sérias, confiáveis, atualizadas e críticas. De posse da informação, deve questionar criticamente materiais *jornalísticos* ou de divulgação massiva pouco aprofundados ou ideologizados, colocando em perspectiva novos depoimentos ou juízo de valores que vêm a público, e incorporando, na sua prática cotidiana, novos instrumentos de trabalho (elementos conceituais, novidades editoriais, documentários, material acessível na rede mundial de computadores).

Mas, principalmente, a grande contribuição que o docente escolar poder realizar é a criação de estratégias didáticas para o tratamento dessa temática na escola. Ninguém melhor do que ele para ter a sensibilidade do que pode ou não ser dito ou mostrado, aferir de que forma podem ser construídas *pontes* entre o conteúdo e seus alunos, gerar atração e reflexão sobre o que é proposto, potencializar espaços e metodologias interativas que extrapolem os materiais disponibilizados, estimulando uma produção textual autônoma e própria dos discentes.

É inegável, nos tempos que correm, que uma das funções mais significativas que a escola deve assumir é a de estimular a leitura crítica daquilo que a mídia coloca através dos seus diversos veículos e suportes. Na prática, a mídia pode ser uma aliada, em determinadas ocasiões. Porém, muitas vezes, ela presta um desserviço diante da superficialidade dos seus conteúdos e da deturpação que produz através de manchetes sensacionalistas ou afirmações contundentes sobre notícias fragmentadas, provisórias ou não checadadas. É comum que muitos meios de comunicação nem sempre apresentem contrapontos ou lhes ofereçam um tratamento ampliado e equilibrado. É nesse momento que o trabalho do professor em sala de aula ganha maior realce e torna-se estratégico e desmistificador. Questionar manchetes, desenvolver formas de ler nas entrelinhas, identificar as forças em pugna e o alinhamento explícito ou implícito das corporações midiáticas são ações que compõem o cenário de outro campo de atuação extracurricular docente, interconectado, simultaneamente, com a realidade concreta e a dinâmica do Tempo Presente.

## 5 O “Direito à Memória e à Verdade” na perspectiva de uma educação para os direitos humanos

No que se refere ao ensino do passado recente, a abordagem sobre as experiências autoritárias está vinculada também a outra perspectiva: a educação em e para os direitos humanos.

A questão dos direitos humanos vem ganhando um destaque cada vez maior na contemporaneidade, e a própria definição sobre o significado de tal conceito tem sido ampliada e complexificada.<sup>307</sup> Maria Victoria Benevides chama a atenção para a dimensão histórica dos direitos humanos. Isso significa pensar que as concepções acerca do que são direitos se modificam com o passar do tempo, forjadas pelos diferentes processos históricos vividos pelos grupos e sociedades. Assim, os direitos humanos reivindicados pelos revolucionários franceses não são exatamente os mesmos que hoje pautam as lutas contemporâneas. A autora cita como exemplo o direito à orientação sexual, impensável há vinte anos, mas que hoje integra o núcleo daqueles direitos vistos como fundamentais. Dentro desse panorama se insere também a conquista do reconhecimento da memória e da verdade como direito humano da cidadania e dever do Estado.

No caso do Brasil, a questão da afirmação e da promoção dos direitos humanos, de forma geral, e do direito à memória e à verdade, em particular, enfrenta uma série de barreiras e é marcada por inúmeras contradições e conflitos. Um exemplo destas contradições pode ser visualizado recentemente, em função das polêmicas envolvendo o novo Programa Nacional de Direitos Humanos, apresentado em dezembro de 2009 pelo Governo Federal. Elaborado com a participação de inúmeras entidades, associações e organizações não governamentais, o PNDH ganhou significativo espaço na mídia e tornou-se o centro de um amplo debate, protagonizado por diferentes grupos sociais, como militares, ativistas e setores da grande imprensa. Entre os pontos polêmicos estavam aqueles que remetem às cicatrizes do período autoritário, como a reivindicação do acesso a todos os arquivos e documentos produzidos durante sua vigência e a criação de uma Comissão Nacional da Verdade, constituída para “examinar as violações de Direitos Humanos praticadas no contexto da repressão política no período”.<sup>308</sup> Após ser duramente criticado pela grande imprensa e pelas Forças Armadas, o governo alterou a proposição inicial e editou um decreto descaracterizando a Comissão enquanto instrumento de apuração dos fatos relativos à repressão política ou de responsabilização dos agentes envolvidos com os crimes de lesa-humanidade cometidos no período.

307 Segundo Maria Victoria Benevides, em primeiro lugar, é importante ressaltar o caráter universal e natural dos direitos humanos; ou seja, são todos aqueles direitos que são comuns a todos os homens, independente de sua cor, nacionalidade, orientação sexual, religião ou classe social. De acordo com a autora, são naturais, também, “porque existem antes de qualquer lei, e não precisam estar especificados numa lei, para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos”. BENEVIDES, Maria Victoria. *Cidadania e Direitos Humanos*. USP: Instituto de Estudos Avançados. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/artigos>>. Acesso em: 25 jun. 2010.

308 BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010. O Programa pode ser consultado em sua íntegra. Disponível em: <<http://www.sedh.gov.br>>.

Tais polêmicas evidenciam ainda mais a importância – e a complexidade – da discussão sobre os direitos humanos no país. Diante desse cenário, vale destacar os inúmeros esforços que vêm sendo realizados no sentido de pensar propostas efetivas para a afirmação de uma cultura dos direitos humanos. Entre essas propostas, estão aquelas que partem da perspectiva da construção de uma educação em direitos humanos, percebendo a escola enquanto um espaço privilegiado para a difusão e promoção destes direitos. Nesse sentido, a partir das pressões de diferentes atores sociais, tal pauta foi incluída nas indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>309</sup> e dos PCNs, bem como em cartilhas e materiais didáticos produzidos e distribuídos pelo Ministério da Educação. Mais recentemente, partindo-se das demandas e da articulação de escolas, professores, universidades, entidades e organizações governamentais e não governamentais, foi criado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH),<sup>310</sup> que propõe, entre suas ações programáticas, a inserção dos direitos humanos nas Diretrizes curriculares da educação básica.<sup>311</sup>

No que concerne à questão do direito à memória e à verdade, o Plano prevê, no item relativo às Instituições de Ensino Superior, “estimular nas IES a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências” e “inserir a temática da História Recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo a projetos de pesquisa e extensão universitária.” O Plano prevê ainda, no que se refere ao eixo Educação e Mídia, “inserir a temática da História Recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo à produção de filmes, vídeos, áudios e similares, voltada para a educação em direitos humanos”.<sup>312</sup>

Por outro lado, o recém-lançado Programa Nacional de Direitos Humanos também segue esse caminho. No *Eixo Orientador VI: Direito à Memó-*

309 As *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* determinam que a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo, entre outros aspectos, a Política da Igualdade, “tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.”

310 O referido Plano é fruto do trabalho do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, instituído em 2003 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos e composto por uma série de entidades, representantes dos poderes públicos e organizações não-governamentais.

311 BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <[http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/sedh/promocaodh/](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/promocaodh/)>. Acesso em: 25 jun. 2010.

312 Idem.

ria e à Verdade, indica como “Objetivo Estratégico I: Incentivar iniciativas de preservação da memória histórica e de construção pública da verdade sobre períodos autoritários”, e aponta para uma ampliação da inserção de tal temática na sociedade, através da criação de centros de memória sobre a repressão política e de “observatórios do Direito à memória e à verdade” em diversos pontos do país. Está acordada também a criação de um portal que incluirá o livro-relatório *O Direito à Memória e à Verdade*, “ampliado com abordagem que apresenta o ambiente político, econômico, social e principalmente aspectos culturais do período”, e serão “distribuídas milhares de cópias desse material em mídia digital para estudantes de todo o País”.

No que diz respeito ao ensino, o Plano prevê “Desenvolver programas e ações educativas, inclusive a produção de material didático-pedagógico para ser utilizado pelos sistemas de educação básica e superior sobre o regime de 1964-1985 e sobre a resistência popular à repressão”, sob a responsabilidade da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e dos Ministérios da Educação, Justiça, Cultura e Ciência e Tecnologia.

Não há dúvida de que a elaboração e a publicação do PNEDH e do PNDH-3 se constituem em um avanço. As ações propostas nesses documentos abrem novas perspectivas, tanto para o ensino dessas temáticas na escola quanto para sua presença em outros espaços de educação não formal e em diferentes meios de produção/difusão de informações. Quanto ao seu impacto efetivo, temos que reconhecer, no entanto, que geralmente há uma discrepância entre os objetivos das políticas oficiais e a prática nas escolas – principalmente pelas dificuldades materiais e por uma relativa autonomia que gozam os sujeitos sociais dentro de cada instituição escolar.<sup>313</sup> Buscar formas para que tais ações sejam efetivadas – e apropriadas – pela comunidade escolar é mais um desafio que se impõe.

## 6 Reflexões finais: o compromisso ético com a sociedade e com a História

A falta de respostas concretas para as questões que conectam o passado recente da ditadura com o nosso atual presente constitui uma forma direta de persistir na punição contra os familiares dos mortos e desaparecidos, os sobreviventes e todos aqueles que se consideram vítimas daquele passado discricionário. Mas a omissão e o desrespeito à história, à memória e à justi-

313 ZIBAS, Dagmar. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 28, p. 24-36. jan./fev./mar./abr. de 2005. p. 28.

ça é também uma forma de agressão indireta contra as gerações mais novas, pois, como já foi evidenciado, a estas lhes é sonogado o conhecimento e a experiência das gerações anteriores, experiência que constitui história e que pertence a um passado comum que deve ser reconhecido pela História. A persistência institucionalizada do silêncio oficial apresenta-se como fator de desconexão entre gerações, ao nível da História e da experiência da identidade política.

O passado recente pode ser incômodo, problemático e fonte de mal-estar. Porém, quanto mais demorar-se em encará-lo de frente, mais fantasmagórico ou banalizado ele pode se tornar. Pode até ocorrer algo pior: que daqui a pouco se torne tão inofensivo que sequer cause indignação desde um horizonte de consolidação democrática e defesa das liberdades e dos direitos humanos. Cabe lembrar as palavras de Yerushalmi,<sup>314</sup> para quem um componente central do compromisso profissional do historiador é resgatar um passado, poucas vezes reconhecível pela tradição ou pela memória social.

A experiência de quem trabalha a História Recente demonstra a quantidade de dificuldades e desafios comuns que são enfrentados em todos os países onde se carrega o lastro das Ditaduras de Segurança Nacional. Trabalhar com um passado vivo é muito complexo, até porque muitos dos então protagonistas se projetaram no futuro, ou seja, é o atual presente, ocupando posições públicas de destaque. Apesar das dificuldades, novas possibilidades se vislumbram no horizonte, potencializadas por novas percepções e sentidos atribuídos àquelas experiências históricas, por políticas governamentais (que, embora insuficientes, constituem-se como avanços) e pelas vitórias (ainda que parciais) conquistadas por familiares de mortos e desaparecidos políticos e organizações de direitos humanos que, na contramão da omissão e do silenciamento, insistem na luta pelo direito à memória e à verdade. Além disso, a própria percepção de que esse direito à memória e à verdade constitui-se enquanto um dos direitos humanos fundamentais, bem como os avanços percebidos na construção de políticas públicas comprometidas com a sua afirmação e difusão apontam para outras formas de enxergar (e ensinar) as histórias e memórias da ditadura no Brasil.

Talvez a equação fundamental esteja colocada na dúvida se a existência de uma maior consciência a respeito da própria história resguarda a sociedade de sofrer processos semelhantes no futuro. Em outras palavras, se concordamos que o dever de memória gera consciência histórica e de que esta é um mecanismo de defesa para uma sociedade que, no passado re-

---

314 YERUSHALMI, Yosef H. Reflexiones sobre el olvido. In: YERUSHALMI, Yosef H. et al. *Usos del olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1989.

cente, sofreu o terror de Estado, então, o papel da escola e o papel docente passam a ser profundamente estratégicos para que se consolide a percepção de cidadania e a própria democracia. E isso é a constatação do caráter decididamente político na intenção docente de trabalhar a História Recente.<sup>315</sup>

---

315 LORENZ, Federico. Prólogo. In: ZAVALA, Ana (Coord.). *Escenarios del pasado: la histori(ograf) a en la voz de los profesores*. Montevideo: Biblioteca Nacional; CLAEH, 2009. p. 7.





# Ensino de História:

## A relação pedagógica presente em nossas práticas

**Carla Beatriz Meinerz**

Nós – professores, alunos, autores, produtores, formadores, investigadores – ensinamos e aprendemos História, sempre, nos diversos espaços, mas é na educação escolar que, fundamentalmente, produzimos novas maneiras de ler, compreender, escrever, viver e fazer história.<sup>316</sup>

### 1 Introdução

O ensino de História é uma prática social que extrapola a ação educativa constituída na sala de aula e na escola. Penso na prática pedagógica como algo que engendra e ultrapassa a determinação de teorias, metodologias, currículos e políticas públicas, constituindo-se com base nas trajetórias e memórias encarnadas em sujeitos sociais; no caso, educadores do campo da História. Creio que não é possível separar o “eu pessoal” do “eu profissional”, principalmente numa atividade laboral em que as relações sociais são essenciais. Antonio Nóvoa<sup>317</sup> afirma que a vida do profissional é, antes de qualquer coisa, a vida da pessoa que trabalha como professor. A prática pedagógica inclui o indivíduo e suas singularidades. Por isso, a característica autorreflexiva deste texto, na medida em que se conecta com minha experiência. Sendo licenciada em História e pós-graduada em Educação, estou vinculada a duas áreas de interesse: História e Educação.

O mestrado em Educação<sup>318</sup> foi momento de intenso aprendizado, de lançar um outro olhar sobre minha docência. Desafiei-me a ler, discutir e pensar pedagogicamente sobre como se constrói o conhecimento das ciências huma-

316 FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões, aprendizagens*. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 11.

317 NÓVOA, Antonio. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Ed. 1996.

318 A dissertação foi publicada: MEINERZ, Carla Beatriz. *História viva: a história que cada aluno constrói*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

nas, especificamente da História. Confrontei caminhos teóricos e metodológicos percorridos pela historiografia com as representações de história de um grupo de adolescentes, sujeitos do estudo. Realizei uma pesquisa qualitativa, discutindo aspectos relativos ao conhecimento histórico, como o ofício do historiador, os fatos da História, a dinâmica do tempo e o significado desse saber na escola, analisando as representações dos adolescentes à luz de autores como Michel de Certeau, Marc Bloch e Cornelius Castoriadis, no campo da História; e Paulo Freire e Jean Piaget, no campo da educação.

Tive como pressuposto que o estudo da História exige o conhecimento das diversas teorias e métodos possíveis de interpretação da mesma. Entretanto, não são apenas as teorias científicas que conferem aos sujeitos as possibilidades de representar o mundo do ponto de vista histórico. As representações cotidianas interferem nesse processo, pois nelas estão impressas algumas noções compartilhadas pelo grupo social a que se pertence.

Concluí que o ensino de História, no contexto dos adolescentes pesquisados, não desenvolve a reflexão de natureza histórica, no que diz respeito à possibilidade do sujeito pensar a si mesmo e ao mundo, comparando a normalidade do presente com a de outros tempos e confrontando seus conhecimentos cotidianos com os da ciência.

No doutorado, ampliei essa linha de pesquisa com adolescentes, incorporando novos aportes teóricos. O desejo de imergir nas histórias de vida e nos discursos sociais produzidos por alguns adolescentes de periferia urbana, com difícil adaptação na escola pública, ambiente de minha atuação como educadora, é o que me provocou. Essa motivação é anterior às minhas opções acadêmicas e profissionais e tem a ver com minha indignação diante da miséria, que toma corpo na vida de tantas crianças e jovens com os quais já convivi e ainda convivo. Há em mim uma espécie de *ferida na alma*, assim referida por Saramago:

Tem, como ele próprio declarou, uma ferida na alma, e, não lhe consentindo a sua natureza esperar que lha sarasse o simples hábito de viver com ela, até chegar a fechá-la essa cicatriz benévola que é não pensar, foi à procura do mundo, quem sabe para multiplicar as feridas e fazer, com todas elas juntas, uma única e definitiva dor.<sup>319</sup>

A vontade de entender os adolescentes, podendo também compreender melhor meu papel entre eles, fez-me ir à *procura do mundo* através da investigação realizada no doutoramento. A tese<sup>320</sup> desenvolvida foi de que

319 SARAMAGO, José. *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989. p. 200.

320 A tese foi publicada: MEINERZ, Carla Beatriz. *Adolescentes no pátio: outra maneira de viver a escola*. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2009.

os processos de escolarização dos adolescentes de periferia urbana, cuja característica central é a circulação pelos espaços escolares, revelam a escola como um local preferencial para praticar a sociabilidade e apontam para um rearranjo nas relações de poder presentes na instituição.

Esses estudos possibilitaram-me uma percepção sobre a escola, além das paredes concretas e simbólicas de minhas aulas de História.

Na condição de educadora, ao questionar-me sobre como poderia conduzir meus alunos aos caminhos do conhecimento histórico, compreendi que dois quesitos precisavam ser aprofundados: a maneira de encarar o processo de desenvolvimento do conhecimento em cada sujeito e a forma de conceber a própria história, enquanto um ramo do conhecimento científico. A relação ensino-aprendizagem da História possui implicitamente teorias do conhecimento e teorias da História, que se desenrolam num contexto educacional com pressupostos filosóficos e bases normativas.

Constantemente, na minha docência, querendo tratar de temas atraentes e objetivando produzir uma reflexão crítica, apresentava soluções prontas e tinha dificuldade em criar estratégias que fizessem os alunos experimentar e elaborar os problemas propostos. Creio que isso acontecia, em parte, porque eu não estava atenta às questões apresentadas por eles, assim como não procurava compreender os pontos de vista dos alunos sobre os problemas, conduzia-os aos caminhos previstos como desejáveis, que eu conhecia, ou melhor, que eu havia, de uma certa forma, percorrido.

Aprendi muitas coisas na vivência do cotidiano escolar. Uma delas é que a prática se redimensiona quando a gente atua com os jovens e começa a compreendê-los não apenas como alunos. Esse aprendizado é difícil, pois sugere transpor nossa função e formação original, que é, embora precariamente, lidar com o conhecimento abstrato, essência de um modelo ainda predominante de escola e de currículo.

## *2 A opção pela pesquisa na área de ensino de História: dicotomias e indissociabilidades*

Sigo o pressuposto de que as ciências sociais objetivam compreender as relações entre os sujeitos que compõem os fenômenos da vida. O saber e os aportes científicos, situados a partir de um ponto de vista sobre a realidade, ajudam a entender a complexidade social na qual estamos imersos, apontando para possibilidades de mudanças em nossas práticas. Contudo, a vida em sociedade escapa, muitas vezes, às explicações científicas. O reconhecimento de outros modos de compreensão, como aqueles advindos do

senso comum, da cultura e da tradição, são fundamentais, pois também são formas de objetivação das relações e dos sujeitos sociais.

A pesquisa em educação, concebida no campo das ciências sociais, pode ter um sentido de crítica e revisão de nossas práticas pedagógicas, na medida em que entrelaçamos essas últimas com nossos projetos de vida e compromissos sociais. Uma investigação não terá o poder de transformar imediatamente uma realidade ou de criar fórmulas rápidas, mas poderá gerar processos de autorreflexão e autocrítica que impulsionem nossas buscas por mudanças. Historiadores como Fernand Braudel<sup>321</sup> nos ensinam que as transformações de fundo em nossas mentalidades, em nossas maneiras de ver e de agir sobre o mundo, processam-se num tempo de longa duração, reincidindo no campo da cultura.

A investigação relativa ao ensino de História, concebida no campo da educação, tem frutificado em nosso país, através de jornadas, seminários, dissertações, teses e publicações acadêmicas. Tal produção contribui para a explicitação e a avaliação em torno de nossas práticas enquanto professores de História, ao visar uma qualificação de nosso trabalho. Defendo a importância social do conhecimento histórico, assim como o valor de sua experimentação qualificada na escola. Segundo pesquisadoras que tratam das produções nessa área, como Selva Guimarães Fonseca<sup>322</sup> e Flavia Eloísa Caimi,<sup>323</sup> convivemos com uma diversidade de maneiras de pensar e de fazer o ensino de História. Não é mais suficiente versar apenas do ponto de vista do ensino, é preciso refletir sobre a relação pedagógica presente em nossas práticas.

No momento em que comemoramos quinze anos do Grupo de Trabalho e das Jornadas de Ensino de História, no Rio Grande do Sul, parece importante considerar as implicações dos processos aí criados, tanto no campo da ação quanto no da reflexão. Destaco o valor das trocas estabelecidas nesses espaços, capazes de consolidar escolhas adversas para um historiador, em um determinado contexto, como a licenciatura e a pesquisa no campo da educação.

Em minha trajetória acadêmica e profissional, enfrentei os desafios de pertencer a uma comunidade de pesquisadores com uma “expressão menor” dentro do campo da História. O termo “expressão menor” relacionava-se tanto à questão numérica, quanto ao reconhecimento do valor científico da atividade realizada. Tal situação concerne à existência de dicotomias historicamente construídas e já bastante referenciadas nesse campo, quais

321 BRAUDEL, Fernand. *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Presença, 1990.

322 FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1995.

323 CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2001.

sejam: ensino/pesquisa; teoria/prática; licenciatura/bacharelado; universidade/escola; professor de escola fundamental/professor de educação superior.

Ter doutorado em Educação e trabalhar numa escola pública não é muito comum no Brasil. É como se, ao obter tal título, fosse atingido um patamar superior à escola, que desse mais respostas para os problemas enfrentados. Escola e Universidade ainda são espaços distintos e distantes.

Embora tenha vivido essas dicotomias com bastante dificuldade, compreendo que todos os elementos acima citados são indissociáveis numa prática pedagógica que pretenda ser diferenciada e qualificada.

Em contrapartida, vejo com entusiasmo o aumento do número de pesquisas no ensino de História e o conseqüente reconhecimento das mesmas na comunidade de historiadores. Também vislumbro positivamente as mudanças nos currículos das licenciaturas com aproximação ao universo escolar e às instituições de educação patrimonial.

Não se pode separar o conhecimento histórico produzido pelos historiadores e aquele elaborado na escola, através do ensino de História. Embora diferentes, são indissociáveis.

Evidenciam-se, ainda hoje, os distanciamentos entre aquilo que é sistematizado ou proposto nas pesquisas sobre ensino de História, em específico, e no ideário pedagógico e historiográfico, em geral, e aquilo que é praticado, por estudantes e professores, nas aulas de História no ensino fundamental. Mas a distância não pressupõe a desconexão. Existem influências dos debates historiográficos e das políticas públicas educacionais na construção dos currículos de História, com uma incorporação própria no contexto da cultura escolar.

O uso de fontes documentais nas aulas de História pode ser um exemplo disso, pois cresce a presença das mesmas em livros didáticos ou em relatos de práticas de professores. Tal utilização, porém, restringe-se constantemente ao adereço ou à ilustração, ao tratar o documento como um dado em si e descartando a possibilidade da interpretação e da problematização, própria do trabalho investigativo.

Em pesquisa sobre o uso de fontes documentais no processo de ensino de História,<sup>324</sup> realizada com professores de Porto Alegre, concluiu-se que há um desconhecimento teórico e prático do que sejam fontes documentais, revelando a importância da vinculação dessa experimentação na formação docente.

---

324 Os resultados da pesquisa estão publicados em MEINERZ, Carla Beatriz; CORSETTI, Berenice; FAILLACE, Marise; BARROSO, Véra Lucia Maciel. Uso de fontes documentais no processo de ensino-aprendizagem em história: possibilidades para a construção do conhecimento histórico na escola. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, v. 32, n. 31, p. 245-265, 2002.

As representações acerca do conhecimento histórico não dependem somente da produção historiográfica ou da História ensinada; elas relacionam-se também com as representações sociais construídas no imaginário popular, a partir de diversificadas fontes de informação.

O saber construído em sala de aula é nutrido pelos imaginários dos homens do presente e do passado. Lana Mara de Castro Siman,<sup>325</sup> ao investigar as leituras que alguns estudantes fazem sobre a obra “Primeira Missa no Brasil”, de Victor Meirelles (1861), identifica que as representações desses jovens tangenciam relações não só com a História ensinada, mas também com um universo cultural mais amplo vivido por eles. A pintura consagrada pela historiografia tradicional cumpre uma função importante no contexto histórico da constituição da ideia de nação no Brasil. Nas falas dos jovens, no entanto, evidencia-se a dificuldade em lidar com a obra como fonte de interpretação, pensada em sua historicidade. Destaca-se a recorrência da imagem do indígena identificado como vítima do processo colonizador, vinculada a uma vertente historiográfica importante na tradição brasileira. Para a autora, “as significações atribuídas pelos alunos são tributárias de interpretações construídas pela historiografia e prolongadas e recriadas no ensino de História, constituindo-se em memórias socialmente compartilhadas”.<sup>326</sup>

Esse estudo aponta para o desafio da ampliação das fontes de conhecimento à disposição de nossos jovens estudantes, assim como para a qualificação da análise das mesmas, através da ação dos sujeitos. Se variadas são as fontes, urge incorporar a multiplicidade e o “estudo das representações que nutriram os imaginários dos homens do passado e dos homens contemporâneos”.<sup>327</sup>

Trata-se de um movimento que exige uma relação pedagógica atenta à fala e à ação do sujeito, desenvolvendo posturas investigativas capazes de experimentar e elaborar problemas relativos ao instrumental da História.

O ensino de História pode construir-se numa prática em que a formulação de hipóteses, a verificação e o debate de diferentes interpretações sejam a base fundamental. O documento é visto mais como fonte e menos guardião da verdade dos fatos. Não são apenas os fatos que interessam ao historiador. E mesmo os fatos não podem ser investigados fora de seu contexto.

O pesquisador Carlo Ginsburg,<sup>328</sup> por exemplo, ao investigar a sentença de um moleiro do século XVI, julgado pela Inquisição, compôs uma hipóte-

---

325 SIMAN, Lana Mara de Castro (Org.). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

326 Idem, p. 151.

327 Idem, p. 168.

328 GINSBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

se geral sobre a cultura popular – mais precisamente sobre a cultura camponesa – da Europa pré-industrial, na era marcada pela difusão da imprensa e pela Reforma Protestante, bem como pela repressão a esta última nos países católicos.

Através da análise de vestígios resistentes ao tempo, o historiador recria o passado e a cultura de uma determinada época. Segundo Ginsburg, “da cultura do próprio tempo e da própria classe não se sai a não ser para entrar no delírio e na ausência de comunicação”.<sup>329</sup>

Considero que a História, do ponto de vista social, constitui-se enquanto um campo de possibilidades construídas pelos seres humanos, e assim deve ser praticada no ensino escolar.

Michel de Certeau critica os manuais que falam da História, mas não mostram sua própria historicidade. Para o autor,

Existe uma perigosa disparidade entre a enorme proliferação metodológica na historiografia científica e a sua ausência ao nível dos manuais. O conteúdo do manual pode mudar: uma história econômica ou cultural substitui uma história puramente política ou diplomática. Mas a maneira como a historiografia se constrói, as razões das suas modificações, etc, permanecem escondidas. O manual continua a ser autoritário. Camufla o modo de produção das representações que fornece, a sua relação com os arquivos, com um meio histórico, com as problemáticas contemporâneas que determinam a sua fabricação, etc. Por outras palavras, o manual fala da História, mas não mostra a sua própria historicidade. Através deste déficit metodológico, impede ao estudante a possibilidade de ver como tudo se origina e de ser ele próprio produtor de História e de historiografia. Impõe o saber de uma autoridade, quer dizer, uma não História.<sup>330</sup>

O ensino de História que impõe a homogeneização, as perguntas e as respostas prontas, desconhecendo o pensamento e a ação do estudante está fadado ao fracasso e tende a afastar-se cada vez mais da História. Seu compromisso não será, portanto, com o desenvolvimento do conhecimento e, como tal, com a construção do sujeito. As aulas de História devem proporcionar ao sujeito o estímulo à reflexão de natureza histórica, através do exercício, nos limites da produção do conhecimento escolar, das teorias e metodologias próprias dessa área. Isso exige a incorporação de uma reflexão de natureza pedagógica sobre a relação que se estabelece com o saber e com os sujeitos sociais. A escola ainda pode ser o espaço da possibilidade de praticar novas maneiras de fazer a história.

329 GINSBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 27.

330 CERTEAU, Michel de et al. *A nova história*. Rio de Janeiro, Ed. 70, 1989.

### 3 A dimensão pedagógica na prática do ensino de História

O ensino de História deve ser compreendido no contexto dos desafios que as práticas pedagógicas contemporâneas revelam. Além de experimentar e propor problemas próprios da sua área de conhecimento, o professor necessita investir na reflexão que contempla a relação entre educação e cultura.

A educação é uma experiência antropológica presente em qualquer cultura, independente da existência de instituições escolares. A escola de hoje é uma resposta às necessidades de complexificação das sociedades contemporâneas, resultantes das demandas da industrialização e da urbanização, podendo ser reinventada na medida em que esses processos aceleram-se cada vez mais, ao passo que os sujeitos sociais agem sobre eles.

A escola como instituição pública, laica e gratuita, surge historicamente no contexto da modernidade, tendo como um dos deveres a transmissão e o ensinamento dos fundamentos da ciência. O Iluminismo marca o projeto pedagógico moderno, no qual a educação passou a ser o foco, por excelência, das esperanças na humanidade. Um sujeito bem-educado seria, necessariamente, a certeza de um mundo melhor. E é justamente aí que a educação recebeu sua tarefa fundamental e sua base normativa, qual seja, de educar para o aperfeiçoamento moral da humanidade. Sob essa condição, porém, tem-se visto uma instrumentalização e normatização da educação que demonstram as contradições dessas justificativas originais. A escola tornou-se um local de transmissão de conteúdos e uma passagem necessária para a adaptação social. O movimento contemporâneo que propõe o questionamento dos fundamentos da modernidade atinge e resente profundamente a escola, que experimenta uma espécie de crise de sentido.

A escola impõe uma pauta de socialização, engendrando o que Gimeno Sacristán<sup>331</sup> chama de cultura escolar. A cultura escolar enfatiza o intelectual sobre a dimensão social, afetiva, estética, motriz e ética dos alunos.

O educador parece viver um paradoxo entre a tarefa tradicional que lhe é incumbida, numa lógica de homogeneização e de cumprimento de regras, e os processos de escolarização particulares dos jovens que se apresentam ao ensino, que engendram processos de socialização e sociabilidade diferenciados. Tal paradoxo só pode ser compreendido dentro da dimensão do que seja a produção histórica desse espaço institucional e social chamado escola.

A função e a promessa da modernidade, de que a escola prepararia para um trabalho e para uma inserção social digna, persiste no imaginário tanto

---

331 GIMENO SACRISTÁN, José. *A educação obrigatória: o seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Ed., 2000.

de alunos quanto de professores, embora os mais atentos já estejam desconfiados de que as adversidades impõem-se cada vez mais, numa sociedade na qual o desemprego torna-se estrutural e cotidiano.

A desconfiança, associada ao mal-estar vivido no cotidiano, pode estar ligada à distância produzida historicamente entre a cultura escolar, desenvolvida por essa instituição nascida na Europa do século XVIII, e a vida de alunos e professores, enraizados, por exemplo, na periferia urbana de Porto Alegre do século XXI, com seus afetos, sua sociabilidade, sua ética e estética. A vida cotidiana ganha novas proporções na contemporaneidade.

A escola não existe como espaço inerte da atividade, mas como *espaço praticado*. Professores e alunos, apesar de conviverem com o padrão dominante institucional, elaboram certas práticas, criam, reinterpretam significados de acordo com sua experiência existencial. Michel de Certeau,<sup>332</sup> em suas pesquisas sobre as práticas culturais, defende que os sujeitos criam *maneiras de fazer*, que constituem as variadas práticas pelas quais os usuários reapropriam-se do espaço organizado da produção sociocultural.

A escola não pode ser entendida fora de sua função institucional, que pressupõe um ordenamento de regras e normas estabelecidas. Por outro lado, como espaço sociocultural, a escola está sujeita à moralidade e aos hábitos sociais dos grupos que a compõem, muitas vezes em conflito entre si.

Machado Pais,<sup>333</sup> ao tratar da aprendizagem informal, afirma que há uma socialização acontecendo entre as instituições: “a socialização informal que produz a aprendizagem informal”.<sup>334</sup> O autor cita o exemplo de uma experiência feita durante uma visita de pesquisa em uma escola nos arredores de Lisboa, frequentada por muitos alunos ciganos. A diretora da escola contou que tais alunos gostavam de subir nos telhados para procurar tesouros escondidos, no caso, ninhos de passarinhos. Ela, então, deu uma tarefa especial para essas crianças: engaiolar os passarinhos e cuidar deles. Tal responsabilidade foi realizada com entusiasmo até o dia em que as crianças libertaram os passarinhos, simbolicamente, afirmando seu desejo de liberdade. O autor questiona que talvez as coisas mais significativas aprendidas por essas crianças transcorram fora da sala de aula e que alguns comportamentos da cultura cigana são incompreendidos dentro da escola. Dayrell<sup>335</sup> demonstra que a escola, como espaço sociocultural, é ordenada em duas dimensões: a institucional, com um conjunto de normas que procuram re-

332 CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

333 PAIS, José Machado; POHL, Axel. *Telhados e facas: os dilemas para reconhecer a aprendizagem informal*. [s.l.: s.n.], 2005. Texto digitado.

334 Idem, p. 1.

335 DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: \_\_\_\_\_. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

gular e controlar a ação dos sujeitos; e a dimensão cotidiana, que inclui as relações sociais entre os envolvidos, com suas estratégias de sobrevivência. Ocorre, nesse processo, a ressignificação dos espaços, com ênfase na dimensão do encontro. O autor argumenta:

Dessa forma, para os alunos, a geografia escolar e, com isso, a própria escola, têm um sentido próprio que pode não coincidir com o dos professores e mesmo com os objetivos expressos pela instituição. Mas, não só os alunos re-significam o espaço, também os professores o fazem.<sup>336</sup>

É importante observar que esses modos de fazer, através das práticas cotidianas, possuem regramentos, embora não tenham a experiência de pensarem a si mesmos.

O ensino de História pode contribuir para a construção de experiências reflexivas que ajudem a repensar a própria escola. Bergamaschi<sup>337</sup> nos faz um desafio:

Como poderia ser a escola que não homogeneizasse o tempo de forma tão insistente? Se a história do calendário, a história da própria escola passassem a figurar como tema de estudo ao se estudar História e o tempo histórico, os alunos teriam a possibilidade de pensar em outras formas de organização temporal. O que se coloca na escola hoje é um tempo natural, como se a cada 50 minutos alguma coisa na natureza indicasse que se deve passar da Matemática para a História.<sup>338</sup>

Parece fundamental compreender o ensino de História também como uma atividade que se constrói na prática pedagógica cotidiana, através da ação e da interação. As Jornadas e o Grupo de Trabalho de Ensino de História constituem-se como uma possibilidade para a realização dessa reflexão.

---

336 DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: \_\_\_\_\_. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 146.

337 BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Tempo e memória: o que se ensina na escola? In: LENSKIJ, Tatiana (Org.). *A memória e o ensino de história*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

338 Idem, p. 50.



# Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História

*Fernando Seffner*

## 1 A aula de História

Há muitos modos de analisar-se (ou de entender-se o que seja) uma aula, podendo-se mesmo discutir o que é exatamente que caracteriza uma “aula”, diferenciando-a de uma palestra, um pronunciamento, uma oficina, uma atividade, um ensinamento, uma lição ou outra modalidade pedagógica ou meramente difusora do conhecimento. Para efeitos deste texto, mais centrado em abordar as performances dos professores de História, a aula será analisada como composta por três grandes elementos e um grande propósito ou objetivo. Os três elementos são os saberes da disciplina, os saberes da docência e os imprevistos.

O objetivo de uma aula de História é a produção de saberes de natureza histórica que façam sentido aos alunos, que sirvam para que eles se indaguem acerca de sua vida social e familiar, de seus relacionamentos, de seus valores, de sua história enfim. Podemos dizer que o objetivo de uma aula de História é a realização de aprendizagens significativas para os alunos, entendidas aqui como aprendizagens de conteúdos, conceitos, métodos e tradições que lhes sirvam para entender de modo mais denso o mundo em que vivem. Em vez de denso, poder-se-ia mesmo dizer que temos como objetivo que os alunos tenham uma compreensão crítica do mundo em que vivem.

Embora já um tanto desgastada, a palavra “crítica” expressa bem o principal objetivo do ensino de História: que o aluno possa olhar sua realidade, seu entorno social e político, e refletir sobre ele a partir de uma riqueza de referenciais (exemplos de outros tempos, de outras sociedades, de outros grupos sociais, que enfrentaram situações semelhantes e as revolveram de

outro modo). Entendemos por uma postura crítica a possibilidade de olhar para sua realidade com algum distanciamento, de efetuar um olhar mais amplo, que possa colocar em perspectiva as ações que examinamos. Não constitui objetivo de uma aula de História do ensino médio ou do ensino fundamental a formação de “historiadores em miniatura”.<sup>339</sup> Sendo assim, a seleção de conteúdos e de atividades deve ser feita pelo professor levando sempre em conta o entorno social e político dos alunos.

De modo sucinto, os saberes da disciplina compõem-se dos conhecimentos, teorias, métodos, conceitos, autores e tradições de uma determinada disciplina. Em nosso caso, os saberes da disciplina são os conteúdos de História: a História da África, da América, do Brasil, da Europa, a Revolução Francesa, as grandes navegações, a Inconfidência Mineira, a Cabanagem, o Dia do Fico, o combate da Ponte da Azenha, a corveia, etc. Mas também constituem saberes da disciplina histórica os modos de produção do conhecimento histórico, as teorias da História, os conceitos de tempo, espaço, cultura, nação, acervo, documento, fonte, fato histórico, memória, monumento, educação patrimonial e muitos outros, bem como a historiografia de cada período e os modos de ensino.<sup>340</sup> Para fins didáticos, os conhecimentos disciplinares em História podem ser divididos em conceitos, teorias, métodos e conteúdos (as informações históricas, os famosos “fatos históricos”).<sup>341</sup> Um professor de História deve ter o domínio mais completo possível dos conhecimentos da disciplina, o que implica uma boa formação inicial (um bom curso de licenciatura em História, com leituras, seminários, discussões, grupos de estudos, debates de filmes, etc.) e implica também um esforço de formação continuada ao longo dos anos, através da leitura de revistas e artigos, da discussão com colegas, da presença em seminários e congressos, e outras atividades que propiciem a manutenção do “gosto” por ler e conhecer História. Cabe lembrar que os professores têm direito a atividades regulares de formação continuada, e as mantenedoras (sejam entidades privadas ou entes públicos como, os Municípios e os Estados) têm a obrigação de ofertar oportunidades de formação a seus docentes.

339 Encaminhamos o leitor para SEFFNERD, Fernando; STEPHANOU, Maria. De novo a mesma história? O que ensinar e aprender nas aulas de História? Perguntas que não querem calar. *Revista Teoria e Fazer Caminhos da Educação Popular*, Gravataí: Secretaria Municipal de Educação. 2004.

340 Para um bom apanhado das vicissitudes do ensino de história no Brasil recomendamos a leitura de CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil de 1980 a 1998*: Passo Fundo: Ed. UPF, 2001.

341 Acerca dessas conexões entre os conhecimentos teóricos em história e os conhecimentos pedagógicos recomendo a leitura do artigo Teoria, metodologia e ensino de História inserido em: GUAZZELLI, C. A. B. et al. (Org.). *Questões de teoria e metodologia de História*. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 2000. p. 257-288.

Os saberes da docência são em geral saberes de caráter prático. Constituem aquilo que um professor aprende ao longo dos anos de exercício docente, saberes muito diversos, em geral pouco sistematizados e pouco refletidos, pouco discutidos, pouco valorizados, mas essenciais para a gerência e condução das aulas e para a “sobrevivência” do professor no ambiente escolar. São os modos de gerir uma classe de alunos, as estratégias de avaliação dos conhecimentos, os conhecimentos acerca da cultura juvenil e das gírias adolescentes, os jogos de perguntas e respostas, as ações para manter a atenção dos alunos, os estratagemas para gerenciar conflitos e violências na sala de aula, o conhecimento das ênfases e dos pontos de maior interesse nos conteúdos de História, as sutilezas das regras disciplinares e do regimento escolar e sua aplicação em benefício da boa condução das aulas, os meios e modos de conversar com os pais ou responsáveis, os procedimentos de exposição dos conteúdos, o conhecimento de fontes para exercícios e testes em História, o domínio do discurso pedagógico, o conhecimento da legislação educacional, a percepção do valor que tem o conhecimento para alunos e pais e os meios de usar melhor essa informação para atingir os objetivos das aulas de História, e um conjunto diverso e amplo de modos, meios, estratégias e conhecimentos de natureza pedagógica, prática e vivencial.

É bastante desejável que um professor, ao longo de sua carreira, reflita sobre os saberes docentes, e procure construir um “estilo” próprio de ser professor, incorporando características pessoais e valores pedagógicos que considera os mais apropriados.<sup>342</sup> Fruto da pouca reflexão sobre as trajetórias profissionais dos professores, e dos esforços em padronização do fazer docente, pelo uso intensivo dos livros didáticos, dos manuais, dos cadernos de exercícios, das Diretrizes, dos parâmetros curriculares, das apostilas, dos métodos produzidos por grandes grupos empresariais, das provas e exames nacionais, homogeneiza-se a função docente, e os professores não desenvolvem essas características próprias, que constituem o que estamos aqui denominando de “estilo docente”, o que lhes permitiria serem identificados por seus alunos como dotados de características originais.

Cada professor deveria ter como preocupação construir um estilo docente, uma marca pessoal em seu trabalho, pelo tipo de materiais que utiliza, pelas opiniões que tem, pelo modo de lidar com os alunos, até mesmo pelas roupas que veste e pelo linguajar que utiliza. Ao longo dos anos de atividade profissional, um bom professor vai aperfeiçoando seus métodos

---

342 Acerca do tema dos saberes da docência, em especial para o ensino de história, recomendamos a leitura de MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: MauadX, 2007.

de trabalho, e vai construindo-se como um adulto de referência frente aos alunos, imprimindo uma marca pessoal em seu trabalho.

O aperfeiçoamento, ao longo dos anos de trabalho, de um estilo pessoal/profissional de ser professor ajuda a combater aquela sensação de esvaziamento que acompanha docentes mais antigos na profissão. Essa sensação de esvaziamento é fruto de um percurso em que, concluída a formação inicial, em que o professor sai “carregado” de informações e conhecimentos, vem os anos de “esvaziamento”, numa metáfora em que a profissão docente é um contínuo ato de “dar” ou “fornecer” conhecimentos, acarretando a sensação de esvaziamento. “Dar a matéria”, “vencer o conteúdo”, “cumprir o programa” vão tornando a repetição dos conhecimentos algo monótono para o professor.

O professor deveria valorizar e ampliar seu saber docente, ao lado dos conhecimentos da disciplina específica. Este saber docente, conforme tratado aqui, passa pelos aprendizados que o dia a dia da docência lhe proporciona. Ele é em geral um saber pouco sistematizado, pois o professor quase não reflete sobre as situações de sala de aula, que em geral não são discutidas de um ponto de vista profissional. O que mais se escuta nas escolas são apenas as queixas derivadas de cenas em sala de aula. E a queixa, isto sabemos bem, termina por ocupar o lugar do pensamento.<sup>343</sup>

O saber docente é pouco valorizado, porque está ligado ao aspecto mais “prático” da profissão. Todas essas pequenas atitudes que compõem a performance do professor em aula constituem aprendizados, e deveriam ser matéria de discussão entre colegas. Saber lidar com a hostilidade de certos alunos, provocar o interesse por História em alunas que apenas falam de namorados ou novelas, entender das gírias e dos gostos musicais dos adolescentes, tudo isso e muito mais compõem o saber docente, fruto dos anos em sala de aula, quando refletidos e incorporados como experiência, e não quando vividos apenas como coisas que “passaram”.

Mas, na cultura em que vivemos, os saberes práticos não gozam da mesma valorização que os saberes teóricos. Por conta disso, depois de alguns anos lecionando, os professores julgam a si próprios apenas a partir dos conhecimentos da disciplina, e dizem então “eu já não sei mais quase nada de História, eu sabia no tempo da faculdade, agora eu sei apenas o que está no livro didático dos alunos”. Também os modos de avaliação que os governos propõem aos professores reforçam isso, pois estão centrados unicamente nos saberes da disciplina. Há estados brasileiros que aplicam provas de conhe-

---

343 Recomendo com ênfase que se leiam entrevistas e artigos de Alicia Fernandez, psicopedagoga argentina, que discute o lugar da queixa nos processos de ensino e aprendizagem e na constituição da identidade docente.

cimento específico a professores que estão há vinte ou trinta anos em sala de aula, e julgam seu desempenho profissional exclusivamente por isso. Mas certamente um bom professor aprendeu, ao longo dos anos de prática de sala de aula, um conjunto de saberes ligados ao exercício da docência que devem ser igualmente valorizados. Mas, para que sejam valorizados, precisam ser discutidos e analisados, o que vamos propor logo adiante neste artigo.<sup>344</sup>

E numa aula temos também os imprevistos, o que não foi planejado, e muitas vezes não é desejado nem desejável. O que emerge, o que é contingente, o que simplesmente “acontece”, e temos que lidar com isso. O professor inicia a aula com um planejamento prévio, alguns objetivos de ensino, certos conteúdos selecionados. Se este planejamento for algo sólido, com atividades definidas, conteúdos claros, conexões com outras disciplinas bem articuladas, modos de avaliação das aprendizagens bem fixados, oportunizando aprendizagens significativas, ele terá mais chances de ser executado do início ao fim mais ou menos como foi previsto. Se o professor entra na aula com um planejamento frouxo, excessivamente centrado em uma única estratégia (do tipo cópia de matérias no quadro negro), ele poderá naufragar com mais facilidade, ou ser executado de modo mecânico, sem oportunizar alguma aprendizagem.

Toda aula comporta imprevistos, e dilemas, para decidir se vale a pena seguir na direção apontada pelo imprevisto, ou se vale a pena insistir no que foi planejado anteriormente. Há professores que se aferram a seu planejamento, e não aceitam qualquer variação, precisam “dar a matéria”, têm que “seguir o conteúdo”. Há aqueles que aproveitam toda pergunta e qualquer questionamento dos alunos para enveredar pela discussão de outros temas, não planejados para aquela aula. Difícil saber qual caminho tomar, pensando que as decisões têm que ser rápidas, na hora em que o imprevisto se apresenta, e que os contextos são muito diversos. São dilemas práticos, fazem com que a aula se mova por terrenos desconhecidos, desafiadores. Uma pergunta feita por um aluno, uma conexão que se estabeleça entre o que o professor está falando e as preocupações de uma aluna, algo que foi verbalizado, uma piada, uma brincadeira em cima da “matéria”, uma resposta completamente errada, e vem a dúvida: devemos tomar aquilo que está acontecendo e dar nova direção para a aula? Ou devemos desconhecer todos os imprevistos, afinal de contas “os alunos estão sempre dizendo bobagens sobre a matéria”?<sup>345</sup>

344 Acerca das conexões entre professores e ensino de história recomendamos os vários artigos contantes em: MONTEIRO, Ana Maria et al. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: MauadX; FAPERJ, 2007.

345 Esta questão se insere na área de Educação dentro do tema da “seleção de conteúdos”, ligada ao planejamento das aulas. Recomendamos a leitura de LOPES, Alice Ribeiro Casimiro Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 1, p. 95-112, jan./jun., 1997.

A posição que defendemos neste texto é que muitas vezes os comentários imprevistos dos alunos revelam caminhos produtivos de aprendizagem, pois uma parte desses comentários são esforços para estabelecer conexões entre as preocupações das culturas juvenis (o “mundo” dos alunos) e os conteúdos dos programas escolares. Mas isso não é uma regra, e não estamos aqui para definir uma norma para lidar com todos os imprevistos. Queremos apenas fazer um esforço em valorizar os imprevistos como caminhos de boas aprendizagens, para o professor e para a classe de alunos. Vamos insistir para que os professores tenham um ouvido mais sensível para as brincadeiras que os alunos fazem com a matéria, para as perguntas que no primeiro momento parecem “burras”, para certas frases ou acontecimentos que num primeiro momento são difíceis de entender, e para as curiosidades que têm os alunos em relação a outros temas, fora do nosso planejamento. Para entender melhor o que são os imprevistos e como lidar com eles, vamos abordar cenas escolares – dos modos de coleta destas cenas, os diários de campo da experiência docente, a reflexão sobre as performances dos professores – excelente caminho para converter o que nos acontece em experiência, e integrar isso na produção de um estilo de ser professor.

## 2 *Cenas de sala de aula*

Há mais de vinte anos, em todos os semestres letivos, eu permaneço sentado por diversos momentos e por horas num mesmo lugar: alguma cadeira situada no fundo de alguma sala de aula, de escola pública, em geral no município de Porto Alegre, mas por vezes nos municípios da área metropolitana. O que estou fazendo lá? Assistindo a aulas de História, no ensino fundamental ou no ensino médio, e realizando a supervisão de estagiários, que fazem sua formação para serem professores no âmbito do curso de licenciatura. Sentado no fundo da aula, posso em geral ter acesso privilegiado a dois fluxos de performances. O primeiro deles é aquele realizado a partir dos esforços do estagiário, que naquele dia procura dar uma aula “de luxo”, pois está sendo observado e avaliado, e poderá ser aprovado ou reprovado em seu estágio a partir dessa aula. Dessa forma, acompanho com interesse as falas do estagiário ou da estagiária, seus modos de lidar com as questões disciplinares, como responde as perguntas, o que preparou para aquela aula, o que diz acerca dos conteúdos históricos, enfim, toda a performance envolvida no ato de lecionar. E acompanho também as falas, piadas, perguntas, caras e bocas dos alunos, em especial daqueles que estão ao meu redor, ou seja, dos alunos e alunas que sentam no fundo da sala, onde fico.

A presença de um professor supervisor acarreta várias atitudes por parte dos alunos, que não tenho como discutir aqui de modo completo – renderiam muitos outros textos – e que representam em minha carreira docente uma das maiores fontes de alegria e de conhecimento. Muitos alunos procuram “se exibir” ou “chamar a atenção” daquele professor mais velho, sentado no fundo da aula, observando tudo atentamente, tomando notas, e que eles sabem ser um professor da UFRGS, e sabem que está avaliando a aula do estagiário. Dessa forma, naquele dia em que vou observar, acontece muitas vezes uma “intensificação” dos comportamentos dos alunos: eles perguntam mais ao estagiário, eles fazem mais brincadeiras bem-humoradas, eles se comportam em geral melhor do que o normal, buscando ajudar o estagiário. E os que estão sentados ao meu redor dizem e fazem coisas claramente para provocar alguma reação minha. Eu me mantenho mudo e ao mesmo tempo superatento, demonstrando claramente que estou olhando, escutando e anotando tudo, mas disposto a não intervir em nada, o que é especialmente desafiador para os alunos.

Dessa forma, o que venho fazendo ao longo dos anos é coletar cenas de sala de aula. E tenho procurado refletir sobre elas, estudar questões do ensino de História a partir de cenas de sala de aula. Eu posso dizer que sou “habitado” por cenas de sala de aula há muitos anos. De certa forma, os alunos protagonistas dessas cenas, bem como os professores estagiários, são coautores involuntários deste texto. As cenas de sala de aula coletadas servem também para discutir outros temas, em especial questões de gênero e sexualidade, outro dos meus focos de interesse e pesquisa. A coleta das cenas e a reflexão sobre elas constituem uma das minhas estratégias pessoais para desenvolver meu saber docente e aperfeiçoar meu estilo de professor, e é isso que quero propor aos professores e às professoras que estão lendo este texto. O primeiro passo é discutir o que são as cenas, e como se fazem seu registro, sua anotação, sua “coleta”, enfim.

Muitos professores apenas “sofrem” com as cenas, queixam-se delas, e nada aprendem com elas. É isso que temos que evitar. Anotar cenas de sala de aula, discutir com colegas e refletir sobre elas é formar-se enquanto um professor pesquisador, capaz de refletir sobre sua prática docente e encontrar respostas originais aos seus desafios. Constituem as cenas de sala de aula um acervo de matéria-prima para a reflexão. São elas a fonte dos dados que podem orientar nossa reflexão e a busca de respostas aos desafios educacionais.

Minha primeira sugestão é que um professor deve ter um diário de campo, onde anota as cenas que mais lhe chamam a atenção, ou que são recorrentes. Existe a possibilidade de fazer as anotações já dividindo as cenas por temas, ou por questões. Numa sala de aula assistimos a cenas que envolvem

assuntos das matérias escolares, mas também cenas que nos falam de questões ligadas a raça e etnia; abordam temas da vida política nacional; tratam das relações de gênero e sexualidade dos alunos e alunas, dos gostos musicais, de pertencimentos religiosos, da sociabilidade dos alunos, de aspectos da História Local e da Regional,<sup>346</sup> além de muitos outros assuntos.

Neste artigo vou centrar-me em algumas cenas que envolvem conteúdos de História ou dos processos educativos em geral. Registrar as cenas exige alguma organização, até mesmo para anotar as palavras ditas pelos alunos, seus depoimentos vivos, suas atitudes. O que estamos querendo é que o professor faça alguma etnografia em sua sala de aula, anotando o que pode ser promissor para pensar.

Talvez algum dos leitores esteja perguntando-se sobre a utilidade disso, ou sua validade. Argumento que hoje em dia assistimos a uma verdadeira enxurrada de opiniões acerca de como deve ser a educação. São jornalistas, advogados, médicos, padres, pastores, comunicadores, psicólogos, deputados e senadores, donos de grupos empresariais, juizes, todos se sentem à vontade para dizer o que bem entendem sobre a educação e a sala de aula. Os grandes ausentes nesse debate são os professores e as professoras, e isso em parte acontece porque eles não têm reflexões próprias acerca dos enfrentamentos em sua sala de aula, ficam à mercê de outros profissionais, que “interpretam” o que lhes acontece nas salas de aula. Uma das maneiras de reverter este processo, e colocar o professor no centro dos debates em educação é anotar cenas, refletir, e ter o que dizer aos outros, em geral pessoas que nunca pisaram o pé nas salas de aula das escolas públicas, nem mesmo como alunos.

Recomendo alguns cuidados na anotação das cenas. Não basta descrever o que aconteceu. Descreva também o contexto da cena: a turma, o turno, sua relação com estes alunos, alguns outros fatos que lhe parecem conectados com a cena que vai descrever. Em algum momento você deverá descrever a escola onde leciona, suas impressões sobre ela, pensando também nas diferenças entre esta e as demais escolas onde já lecionou. Lembre-se que ao escrever sobre as cenas, os alunos, a escola, você já estará refletindo sobre o tema, e certamente anotando ideias originais. Ao narrar a cena, descreva o que estava fazendo na aula, qual era seu planejamento, o que estava abordando em termos de conteúdos. E descreva, do modo mais objetivo possível, o que aconteceu que lhe chamou a atenção. Anote também suas reações pessoais frente à cena, para depois poder refletir se você deu o

---

346 Sobre o ensino de História Local e Regional, recomendo a leitura de SEFFNER, Fernando. Explorando caminhos no ensino de História Local e Regional. In.: RECKZIEGEL, A. L. S.; FÉLIX, L. O. (Org.). RS: 200 anos definindo espaços na História Nacional. Passo Fundo: Ed. UPF, 2002. p. 367-382.

melhor encaminhamento para a questão. Como os alunos reagiram aos seus encaminhamentos? Depois de anotada a cena, deixe passar algum tempo. Releia, e procure pensar: do que trata mesmo esta cena? O que estava em jogo? É uma questão de teoria da História? É uma questão disciplinar? Está ligada aos processos de sociabilidade dos alunos? Escolha alguns termos-chave que melhor resumem a cena descrita. E busque analisar as argumentações usadas pelos alunos e por você mesmo no debate que se estabeleceu. A tarefa pode parecer aborrecida, mas essas cenas constituem um acervo de dados que possibilitam uma reflexão original sua, que vai auxiliar na construção de sua experiência docente.

### 3 Uma cena típica do Ensino Médio

O que vou narrar aqui não é exatamente uma cena, mas um “compilado” de várias cenas, todas elas muito semelhantes. Aconteceram com frequência em turmas de primeiro ano do ensino médio. Faço a descrição com trechos recortados do diário de campo.

Ao iniciar o estudo de um tema, por exemplo, a descoberta da América, o estagiário perguntou: vocês lembram o nome das caravelas da viagem de Colombo? Silêncio completo na turma. Vocês lembram quantas caravelas eram? Mais silêncio. Diz então o estagiário: vocês lembram que já estudaram esse assunto no ensino fundamental? Quem lembra que já estudou? Alguns então se manifestam, e dizem que de fato tudo isso já foi estudado no ensino fundamental, mas que eles não lembram mais nada. Um aluno pergunta: por que a gente tem que estudar tudo de novo? Aparecem várias respostas ditas pelos colegas: a gente tem que repetir até aprender; a gente estuda tudo de novo porque a gente é burro, tem que ficar sempre repetindo até saber; a matéria de História acabou na oitava série, então ela começa de novo no primeiro ano, e repete; antes eles não contavam tudo para nós na história; agora, no ensino médio, é que eles contam tudo; antes era uma história de mentira, agora eles contam o que realmente aconteceu na história; agora é uma história de verdade; antes era uma professora que dava aula, agora é um professor, isso faz toda diferença, diz uma menina; antes a gente copiava tudo no caderno, agora a gente só discute os assuntos, mas é tudo a mesma coisa; em todas as matérias se repete tudo, até aprender bem, não é só na História que repetem.

Em todas as vezes que assisti a cenas assim, os estagiários não aproveitaram o momento para fazer nenhuma discussão, trataram logo de retomar o assunto que estava sendo tratado. Esse é, para mim, um dos melhores exemplos do desperdício dos imprevistos. Efetivamente, os programas de

História são repetitivos: tudo que foi abordado no ensino fundamental será novamente abordado no ensino médio. Os alunos percebem isso, e a grande maioria dos professores não discute esse tema. Quando surge a questão, penso que o professor deve, de imediato, problematizar a situação. Sim, vamos estudar pela segunda vez a descoberta da América. A possibilidade de entender um acontecimento ou uma conjuntura histórica está intimamente ligada à experiência de vida e a bagagem cultural de cada um. Dessa forma, é bem provável que, ao aprender pela primeira vez a descoberta da América, talvez na quinta série, um aluno tenha uma apropriação da figura de Colombo um pouco como herói. Isso não é algo necessariamente “errado” ou “equivocado”, isso nos diz das condições de compreensão do acontecimento que ele tem. Ao retomar o mesmo assunto no ensino médio, podemos enfatizar a conjuntura histórica e o contexto, e abordar Colombo mais como um homem de seu tempo, menos herói individual e mais representativo de teorias e pensamentos da época.

Talvez se possa afirmar que no ensino médio o professor deveria começar o ano letivo abordando isso diretamente, levando para aula livros de História do ensino fundamental, e livros de História do ensino médio. Comparar, discutir porque é assim, dizer que vamos retomar muitos dos pontos estudados anteriormente, porque agora esperamos de vocês uma visão mais complexa e até mesmo mais crítica dos acontecimentos. Vamos problematizar versões dos acontecimentos, coisa que não foi feita no ensino fundamental. Vamos discutir como foram produzidas certas verdades na História, vamos enfatizar questões de teoria, antes pouco exploradas. Também podemos discutir se isso é assim em outras matérias. Numa das aulas a que assisti, o estagiário dedicou algum tempo ao tema, porque a discussão tomou corpo, a partir de uma aluna, que disse claramente: a gente é burro, tem que ficar repetindo até aprender, e passar no vestibular. Todos riram, mas alguns se incomodaram, e alguém disse que na Matemática não era assim, não se repetia. Outros discordaram, disseram que sempre se falava da mesma coisa em tudo que era matéria. Alguém disse que só se estudava crase em Português, e em inglês eram sempre as mesmas frases e os mesmos verbos, o que provocou risos gerais, e alguém disse que todo ano eles estudavam o verbo To Be. Como estávamos em uma escola de ensino fundamental e ensino médio, vários disseram que era a mesma coisa, e que era dada pelos mesmos professores inclusive, o que deixava tudo mais chato. Alguém comentou que era por isso que alguns iam estudar em outro colégio no ensino médio, para variar um pouco. Um dos alunos, que tinha vindo de outra escola, disse que era assim mesmo, ele não tinha ficado na sua escola porque queria mudar de professores, já que a matéria era quase tudo igual e repetido. A discussão tomou várias direções entre os alunos, todas elas mui-

to promissoras para discutir a produção do conhecimento e seus modos de transmissão. Mas tudo isso foi abortado, porque o estagiário queria voltar ao tema em estudo.

Reconheço que não é fácil enfrentar, de modo imprevisto, um tema complexo como esse, que envolve discutir questões de teoria e metodologia da História, e ao mesmo tempo refletir sobre o crescimento cultural dos alunos ao longo dos anos, bem como sua inserção em outros níveis de sociabilidade, que lhes permitem compreender melhor como funciona o mundo. Mas certamente estes são momentos propícios para discutir essas questões teóricas de História, e mesmo da produção e difusão do conhecimento como um todo, e não devemos desperdiçar o momento, que foi criado pelos alunos, a partir das perguntas e afirmações deles próprios.

#### 4 A preocupação com as origens

Outra categoria de perguntas imprevistas são aquelas relativas ao tema da origem. Nossa sociedade tem verdadeira fissura pelo conhecimento das origens. Os alunos querem saber a origem das coisas, quem inventou cada coisa, de onde veio, como apareceu. As respostas são, por vezes, difíceis, porque as perguntas são muito específicas. Em muitos casos, a compreensão dos alunos do que seja História fica inteiramente vinculada a uma noção de descoberta das origens, o que está claramente influenciado hoje em dia pela hegemonia do discurso biomédico, em especial o da genética, que se propõe a descobrir a origem de todos os nossos comportamentos, do amor até nossas manias mais íntimas. Assisti à aula de uma estagiária numa turma grande, de quinta série, com alunos muito participativos – típica classe de escola pública, com alunos brancos, negros, de classe média e pobres, alunos com alguma diferença de idade; classe bem distribuída entre meninos e meninas. A estagiária apresentou um conjunto de dez pequenos vídeos, de cerca de 2 a 3 minutos cada um, sobre o tema da descoberta do Brasil, das grandes navegações e da população indígena. Os vídeos eram todos coletados da internet, em sua maioria amadores, e continham várias questões provocativas sobre os temas em estudo. Embora a escola tivesse notebook e datashow há cerca de seis meses, foi a primeira vez que ele foi utilizado numa aula, porque os professores não se animavam a mexer no equipamento. Levar os dois aparelhos para a sala de aula, montar, ligar e projetar provocou vivo interesse dos alunos.

Isso gerou uma enxurrada de perguntas sobre o tema da origem: quem inventou as caravelas? De onde vieram os índios? Quem inventou a bússola? Quando se inventaram as línguas no mundo? Quem inventou o computa-

dor? Quem inventou o datashow? Quem inventou a internet? Essas perguntas vieram misturadas com outras, também complicadas, do tipo como os portugueses conseguiam falar com os índios? Eles falavam a mesma língua? Por que os índios aceitaram ser convertidos ao catolicismo? A religião deles não era boa? Por que os índios são selvagens, e nós, civilizados? Os índios hoje em dia têm armas? Os índios hoje em dia querem viver nas cidades? Os índios trabalham? Com tal enxurrada de perguntas, um tanto estimulada pela minha presença, a estagiária se atrapalhou, e nitidamente privilegiou as questões que evitavam o tema da origem.

O tema da origem é uma obsessão da nossa sociedade. Em relação à sexualidade, todos querem saber a origem de comportamentos, a origem de certas práticas. Penso que esse imprevisto poderia servir para pensar se não é o caso de o professor enfrentar, em algum momento, essa tendência de saber das origens, mais do que dos seus desenvolvimentos atuais.

## 5 *Por que os alunos respondem certas coisas?*

Reproduzo do diário de campo a cena, abreviando partes que descrevem melhor a escola e a turma. Ensino noturno, educação de jovens e adultos, escola em bairro de periferia de Porto Alegre, inverno, sala muito fria, um grupo de quinze alunos, predominância de senhoras, e alguns guris bem novos. O estagiário tinha dois períodos, um antes e um depois do recreio.

As senhoras todas se conhecem, no intervalo do recreio colocaram sobre a mesa bolo e café, e ficaram conversando. Convidaram-me para comer bolo e tomar café, me sentei e conversamos. Perguntei a elas, no geral, porque tinham voltado a estudar. Na maioria dos casos, largaram a escola porque tinham que trabalhar, tiveram filhos muito jovens. Agora as coisas se aliviaram, e resolveram voltar a estudar.

Uma delas, com jeito e pronúncia de gente do interior, explicou que estava gostando muito de vir à escola. Ela tinha sido muito maltratada pela professora quando criança, na escola do interior, área rural da imigração italiana. Pedi para explicar melhor. Ela narrou alguns episódios. Um deles chamou a atenção, as outras mulheres já sabiam da história. Numa aula, a professora perguntou que número vinha depois do doze. Ela respondeu rapidamente, antes de todo mundo: “dezenove”. Uma parte da classe riu, e a professora bateu com a régua nela. Ela ficou muito envergonhada, não quis mais ir à escola. Disse que morava na Linha Doze, e que a linha seguinte, onde moravam suas tias, era a Linha Dezenove, então, para ela, o dezenove vinha logo depois do doze. Era assim que a realidade se apresentava. Essa questão foi a gota d’água. Ela sentia que tudo que trazia de casa era desvalorizado na escola, e então quis abandonar as aulas

e trabalhar na roça, e os pais concordaram. Hoje a aluna está feliz, diz que as professoras a respeitam, incentivam que estude, e ela convive com as outras senhoras, com histórias de vida parecidas. As outras senhoras riram muito, já conheciam a história, e uma delas disse que a professora de Matemática que lhes dá aulas, quando ficou sabendo da história, salientou uma coisa que alegrou a todos: de fato, o dezenove vem depois do doze, só não vem imediatamente depois, então a resposta não está totalmente errada, o que alegrou a senhora, que nunca tinha pensado isso, e estamos falando de uma cena acontecida 45 anos atrás em sua vida, e que ficou marcada.

Refiro aqui esta cena, semelhante a muitas outras que tenho no diário de campo, para discutir outro procedimento ligado ao imprevisto. Os alunos valorizam professores que investigam o porquê de suas respostas, o motivo de terem feito certas associações. Esse é um procedimento que deveria ser mais frequente nos professores: atentar para certas respostas, claramente erradas, e propor uma reflexão para saber de onde veio essa associação que produziu o erro. Para isso, o professor tem que interromper seu conteúdo, e precisa adquirir experiência em conduzir um diálogo que permita investigar a produção da resposta incorreta. Fazer isso não deve ser visto como perda de tempo, e sim como uma estratégia produtiva de produção de conhecimentos, bem como de respeito pelos alunos.

Junto com as respostas claramente “erradas”, uma aula é por vezes inundada por conexões entre o que o professor está falando e coisas ditas pelos alunos. Na maior parte das aulas a que assisto, os estagiários ignoram todas essas conexões, e eu penso que muitas delas, do mesmo modo como na cena citada envolvendo números, deveriam ser investigadas. Recolho do diário de campo, ao acaso, extraídas de várias aulas, muitas destas conexões, que seguem sempre o mesmo roteiro: o professor está explicando algo, e os alunos dizem (ou gritam) alguma coisa por cima, estabelecendo uma conexão inusitada, imprevista:

- a) ao falar em monopólio no mercantilismo, um aluno no fundo da aula grita “Monopólio é coisa da Globo”;
- b) ao falar em liberdade cambial, um aluno pergunta “Já tinha cambista naquela época?”;
- c) ao mostrar a gravura do Rei Sol, um aluno exclama “mas isso é uma bicha, ele se veste como uma bicha de carnaval!”;
- d) ao falar que o Estado francês estava falido, um aluno afirma e pergunta “A Yeda diz que o Rio Grande do Sul está falido também. É a mesma coisa?”;
- e) ao citar o título de Basileus na Grécia, um aluno exclama em voz bem alta: “Esse cara é do senhor dos anéis, eu vi!”;

- f) ao falar sobre o positivismo no Rio Grande do Sul, uma aluna diz que positivista é a pessoa que tem ideias positivas, um sujeito positivo, e um aluno emenda, dizendo que os computadores da escola tem a marca Positivo escrita neles, então devem ser bons computadores.

O relato desses comentários poderia ser interminável, tal a quantidade deles que se escuta nas salas de aula. Não estou dizendo que se deva interromper a aula a todo instante para dialogar com cada comentário. Mas ao que mais assisto é o comportamento oposto: os professores consideram tudo isso como um ruído de fundo da aula, não incorporam nada disso a sua aula. A definição de um novo território para o ensino de História deve incorporar de modo mais decidido essas intervenções dos alunos, deslocar a discussão ao encontro do que eles fazem de conexões, valorizar mais as perguntas do que o rigor da exposição. Penso que essas falas dos alunos buscam dar sentido ao conteúdo que está sendo abordado, buscam aproximar o que está sendo dito pelo professor de referências do mundo dos alunos, que é também o mundo em que vive o professor. Essas falas também revelam atenção dos alunos ao que está sendo dito pelo professor, pois todas elas guardam conexão com o que foi falado por ele. Ser sensível a essas contribuições dos alunos, sabendo interromper a aula em alguns momentos para acolher o comentário, fazer novas perguntas, explicar aquilo, e então retornar ao conteúdo estabelecido, ou até mesmo não retornar e seguir na trilha proposta pelo comentário não é algo fácil de ser feito. Tampouco existem regras claras; O que estou sugerindo é que apenas uma coleta, registro e discussão de cenas entre colegas docentes pode ensinar um professor a lidar com isso de modo produtivo, definindo também mais um traço de seu estilo.

Refiro ainda uma cena que me causou particular impacto. Turno da tarde, segundo ano do ensino médio, verão, escola pública central em Porto Alegre, prédio antigo muito lindo, sala com um pé direito enorme, uma classe em que predominavam claramente meninas. Eu estava sentado no fundo, cercado de meninas, cada uma delas fazendo uma coisa diferente e individual: uma lixava unhas; outra lia a seção “desneurando” de uma revista adolescente; outra olhava pela janela completamente ausente e roía as unhas; outra digitava uma mensagem no celular de modo discreto; outra folheava um catálogo da Avon escondido dentro do caderno; outra colava adesivos na parte superior de cada página de seu caderno, folha por folha, pacientemente. Um único rapaz ali ao fundo da sala dedicava-se a desmontar e remontar sobre a classe uma caneta daquelas que tem seis cores, seis tubos de tinta, cheia de pequenas molas, e o menino pacientemente desmontou aquilo tudo, e estava remontando. Lá na frente o estagiário projetava no retroprojetor algumas lâminas sobre o Egito Antigo. Os alunos da

frente estavam participando, os do fundo estavam “cada um na sua”, sem incomodar ninguém, mas ausentes da discussão. Vale dizer que os alunos da frente eram claramente mais jovens, com caras mais infantis, e os do fundo, em especial as meninas, já tinham um ar de mulheres. Em dado momento, ao projetar gravuras de Cleópatra, o estagiário comentou em voz alta e clara: “Cleópatra quando assumiu o trono no Egito casou com seu irmão Ptolomeu, e o irmão tinha quinze anos de idade”.

No grupo de alunos sentado na parte da frente da sala, esta afirmação não provocou nenhum impacto; o estagiário seguiu falando. No grupo sentado no fundo, ao meu redor, a frase caiu como uma bomba. Em segundos todas aquelas pessoas que estavam cada uma fazendo algo individual passaram a conversar entre si coisas do tipo: casar com irmão é pecado; será que ela fazia sexo com o irmão?; é verdade que os filhos nascem retardados quando é sexo entre irmãos?; como é que alguém pode gostar de um irmão seu e sentir tesão? O comentário mais interessante foi de uma aluna, que disse: essas coisas de casar entre irmãos e primos são de gente rica, com gente pobre isso não acontece. Outra emendou: gente rica não tem vergonha nem moral, faz o que bem entende e não liga para religião e nem para Deus. Nessa altura, o burburinho no fundo, ao meu redor, já era grande; muitas outras frases foram ditas, criou-se um ambiente de discussão sobre o tema, até mesmo a aluna que olhava a janela largou de roer as unhas e entrou na discussão, dizendo algo como “Conforme a pessoa vai ficando mais poderosa, ela vai deixando de respeitar Deus, e quer mais é aproveitar a vida.”, e outra disse: “Eles estão certos; a religião só atrapalha e reprime.” O aluno que estava montando a caneta largou a atividade, e ficou escutando as meninas discutirem, embora sem dizer palavra. Nesse momento o estagiário chamou a atenção das alunas, pedindo silêncio, e ficou olhando para elas. Uma das alunas, de modo pouco usual, disse então: “Nós estávamos discutindo esta coisa da Cleópatra casar com um irmão dela. Isso era permitido? Hoje em dia é proibido por lei, não é professor?” Várias outras alunas do fundo repetiram em voz alta coisas que tinham comentado sobre o tema, e fizeram perguntas, o que deixou o estagiário, um garoto bem jovem, completamente atrapalhado. Uma menina do grupo de alunos da frente disse então; “Segue a aula, professor, estas gurias estão sempre querendo perguntar coisas de sexo.”, mostrando que havia uma divisão importante entre dois grupos na aula.

Interrompo aqui a descrição. Não vale a pena analisar o encaminhamento que o estagiário deu ao incidente. Interessa mostrar como são difíceis as decisões para lidar com imprevistos. Acolher a discussão e as perguntas propostas pelas alunas do fundo da aula implicaria, no caso, desagradar uma parte da turma, a da frente, que até aquele momento havia se mantido atenta à exposição do estagiário, de certa forma fiel à aula. Não atender as

perguntas feitas pelas alunas do fundo implicaria consolidar esta posição delas na sala de aula, apenas de corpo presente, não participando da discussão. Acolher as perguntas também implicaria enveredar por temas complexos. Por outro lado, significaria também discutir questões que tinham uma relevância clara para estas alunas, basta ver que elas haviam interrompido as atividades individuais e iniciado uma discussão a partir da frase dita pelo estagiário.

## 6 Fazer o quê?

Não penso que exista uma regra definitiva sobre como lidar com os imprevistos em sala de aula. O que busquei defender no texto é que no território do ensino de História devem estar alojados não apenas os conteúdos, os conceitos, as teorias e as informações históricas, mas deve haver espaço para as perguntas imprevistas. Minha percepção é de que os professores, em sua imensa maioria, lidam mal com essas interrupções, consideradas muitas vezes como agressões à fala do professor. Talvez em algumas situações elas sejam mesmo agressivas. Mas isso não tira seu valor como tentativas de aproximar o conteúdo exposto da vida dos alunos. Se não há uma regra de como lidar com isso, há um procedimento que me parece saudável: anotar as cenas, refletir sobre elas, converter algumas delas em tema de discussão nas reuniões de professores. Somente assim poderemos achar as saídas mais produtivas, e estar preparados para dar o encaminhamento pedagógico mais adequado a essa enxurrada de comentários que parecem sempre “fugir da matéria” e levar a aula para terrenos espinhosos.

Certamente muitas dessas perguntas são feitas um pouco com este propósito: vamos ver como a professora reage a essa questão, como ela se sai dessa! Definir um estilo de ser professor passa por acolher este “entre lugar” proposto pelas perguntas imprevistas: nem o lugar da matéria, nem o lugar da piada que não se leva em conta. Trazer o comentário para o primeiro plano da aula, fazer perguntas exploratórias, entender melhor por que ele foi feito, qual seu sentido. Enfrentar a sua discussão, eventualmente remeter parte da discussão para uma aula futura, reconhecer que não se está preparado para sua abordagem naquele momento. Pode-se distribuir entre os alunos algumas tarefas de pesquisa em relação ao prosseguimento da discussão; não é necessário que apenas o professor saia da aula com a responsabilidade de achar coisas sobre o tema; afinal, a pergunta veio dos alunos. Isso ajuda a deixar mais clara a alteridade entre aluno e professor. A alteridade não está nos outros, está no deslocamento, na relação entre professores e alunos.

Duas citações me ocorrem para fechar este texto. A primeira delas lembra a boa-vontade em dizer sim para as perguntas imprevistas dos alunos. Em *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, está dito: “Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o quê, mas sei que o universo jamais começou.” Outra frase que nos ajuda a refletir sobre o tema vem de Michel Foucault: “De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição de conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?”<sup>347</sup> O que propomos aos professores, em particular os professores e as professoras de História, é andar um pouco no descaminho, aventurando-se a partir das provocações dos alunos. Mas isto não deve ser feito de modo irresponsável. Portanto, anote cenas, reflita sobre elas, discuta com seus colegas, estude a partir das cenas de sala de aula, valorize o que acontece na sala de aula. Faça sua formação pessoal dessa forma, e busque ocupar um papel de relevo nas discussões que hoje ocorrem no país acerca dos rumos da educação nacional, falando a partir da sala de aula, o lugar mais importante, onde tudo em educação verdadeiramente acontece.

---

347 Esta frase encontra-se no livro: FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1989. v. 2.





# História comparada em aula de História: Qual, por que e como trabalhar?

*Susana Schwartz Zaslavsky*

## 1 Introdução

Este artigo pretende colocar a História Comparada no âmbito da didática, entendida dentro de uma perspectiva crítica, nunca puramente instrumental. Vista como estratégia didática, sustenta-se em uma epistemologia interacionista, e numa visão dialética de História; procura uma coerência entre os valores que caracterizam essas posições. Inicialmente apresenta uma revisão do conceito de História Comparada e sua difusão, visto por diferentes autores, a partir de Marc Bloch. Em seguida, coloca-os numa perspectiva didática, da História como conhecimento, a partir do questionamento: por que ensinar História na escola? O que ensinar? Como ensinar? Essas questões levam a considerar qual o sentido da História para os alunos. A História Comparada como estratégia de ação didática vai ao encontro dessas questões e também leva em consideração as dificuldades de compreensão da História, apresentadas por muitos alunos, principalmente no ensino fundamental. Enfatiza os aspectos temporais da seleção dos conteúdos a serem comparados, relacionando presente e passado; evidencia uma concepção diferenciada de aulas de História, que se distancia das chamadas aulas tradicionais, sustentadas sobre uma concepção linear de História, bem como sobre uma epistemologia empirista. São apresentados exemplos de sua utilização em aula através do relato de dois alunos do curso de História, em suas experiências de estágio de práticas de ensino. As reflexões finais são feitas levando em conta as vantagens de sua utilização como estratégia didática.

## 2 História Comparada e as relações entre presente e passado

Praticar o método comparativo no marco das ciências humanas consiste, pois, [...] em buscar explicá-las, as semelhanças e as diferenças que oferecem duas séries de natureza análoga, tomadas de meios sociais distintos.<sup>348</sup>

Ao tratar-se de História Comparada, Marc Bloch é o nome de referência. Escreveu *Os reis taumaturgos*, em 1924, *A sociedade feudal* (1939-1940, 2 v.), em que aplica o método comparativo. Salienta a necessidade de se terem *critérios precisos na definição ou na escolha dos objetos a serem comparados – comparar o comparável*. Aponta duas formas de aplicação do método comparativo em História:

- a) *ponto de vista sincrônico*: a comparação se dá entre sociedades de *meios próximos* ou aparentados. Os aspectos semelhantes tomados dessas séries devem ser buscados pela mesma origem, por influências recíprocas, outras vezes por analogias no desenvolvimento, que explicam analogias profundas nas estruturas de seus sistemas;
- b) *ponto de vista diacrônico*: a comparação é entre *povos não próximos ou vizinhos no tempo e no espaço*, e as semelhanças que se pode descobrir têm um alcance de outro tipo.

A comparação é frequentemente usada, de modo instintivo, em várias áreas do conhecimento e no cotidiano. No entanto, seu uso como método, foi visto com reservas por muito tempo. Ao longo do século XX, várias versões de História Comparada podem ser encontradas, vinculando a História à economia, à demografia, e à antropologia, à sociologia, privilegiando, às vezes, aspectos quantitativos ou qualitativos, ou enquadrados em diferentes correntes historiográficas. A partir de Marc Bloch, diferentes historiadores se posicionam, interpretando, complementando ou criticando suas ideias. O ponto de embate parece estar nestas questões: O que comparar? O que é comparável? O que não é comparável?

Detienne<sup>349</sup> considera que a comparação, para Marc Bloch, é restrita, limitada a situações comparáveis, ou análogas. Para tanto, é preciso que seja feito, previamente, um estudo isolado de cada sociedade para identificar o que é e o que não é análogo, ou o que é ou não comparável. Para esse

---

348 BLOCH, Marc El método comparativo en historia. Comunicação apresentada na seção histórica do Centre International de Synthèse, em 8 de janeiro de 1930 e publicada na Revue de Synthèse Historique, tomo XLIX, Paris, 1930, pp.31-39. Tradução de Ciro Flamaron Cardoso (do francês para espanhol) In: CARDOSO, Ciro (Org.). *Perspectivas de la historiografia contemporânea*. México, Sep Setentas, 1976. p.27.

349 DETIENNE, Marcel. *Comparar o incomparável*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2004.

autor, comparar não implica uma definição prévia; ele entende que os comparáveis são construídos na medida de sua análise e não se restringem aos critérios básicos de seleção conforme Bloch:

Sim, comparamos [...] Comparamos entre historiadores e antropólogos para *construir comparáveis*, analisar microssistemas de pensamento, esses encadeamentos que decorrem de uma escolha inicial, uma escolha que temos a liberdade de apresentar ao olhar dos outros, escolhas exercidas por sociedades que, no mais das vezes, não se conhecem entre si. [...].<sup>350</sup>

Para Barraclough,<sup>351</sup> “a análise comparativa de modo algum substitui o estudo pormenorizado de casos precisos [...]. Inversamente, o estudo minucioso de fenômenos particulares não substitui a análise comparada”. Diz ainda o autor:

[...] o particular e o geral são complementares [...] é preciso ter tomado em consideração todos os elementos que explicam a singularidade de determinada situação histórica para se poder passar com segurança ao estudo do que tem de comum com outras situações aparentemente semelhantes.<sup>352</sup>

Guinzburg<sup>353</sup> faz uma reflexão sobre a comparação entre Estados Unidos e Itália. Diz que, inicialmente,

[...] comparar culturas tão diferentes como a italiana e norte-americana é [...] praticamente impossível. [...]. No entanto, apesar dos EUA serem um experimento gigantesco e único, ao menos uma de suas muitas questões é semelhante àquela com a qual a Europa está se confrontando agora, e a cada dia mais: a do conflito e coexistência de culturas diferentes. Sem dúvida: a escala é outra e as respostas terão de ser tb diferentes; *no entanto é comparável* [...].

Devoto,<sup>354</sup> ao escrever sobre o itinerário historiográfico da História Comparada, considera que, na perspectiva de Marc Bloch, ela é concebida

[...] mais como instrumento que como um método, que opera ao mesmo tempo sobre semelhanças e diferenças (e a ênfase maior ou menor em umas ou outras define seu posicionamento historiográfico) e que não aspira à rigidez que em sua utilização exibem as outras ciências sociais.

350 DETIENNE, op.cit. p. 64-65.

351 BARRACLOUGH, Geoffrey. *A história*. Lisboa: Bertrand; Amadora, 1976. p.166.

352 BARRACLOUGH, op. cit., p.159. v. 2.

353 Carlo Guinzburg, entrevistado por PALLARES-BURKE, M.L. *As muitas faces da história: nove entrevistas*. SP: Ed. UNESP, 2000. p.304-305. (Grifo nosso).

354 DEVOTO, Fernando. La Historia Comparada entre el método y la práctica. *Prisma: Revista de história intelectual*, Univ. de Buenos Aires, n. 8, p. 242. 2004. (Tradução livre nossa).

O autor classifica a posição de Bloch como flexível diante da complexidade da História, importando reconhecer que não há apenas uma visão ou versão de História Comparada: há mudanças na sua perspectiva ao longo do tempo. Ele trata a História Comparada de um ponto de vista mais amplo de sua aplicação: não restrita à pesquisa *strictu sensu*, mas aberta a outros usos, como na economia e na sociologia.

A opção pelo comparatismo conduz necessariamente a reflexões sobre as relações entre passado e presente na História:

Sempre que as nossas sociedades [...], em perpétua crise de consciência, se põem a duvidar de si mesmas, verificamos que se perguntam sobre se fizeram bem em interrogar o seu passado ou se o interrogaram bem. [...]. Será que a História nos enganou?<sup>355</sup>

Bloch faz essa indagação, como ele mesmo diz, “em pleno drama”, lembrando a entrada dos alemães em Paris, em 1940, e as inquietações sobre o tempo presente. Nesse caso, trata-se de interrogar o passado, de buscar no passado as causas do presente, de procurar entender o que do passado persiste no presente.

A postura que adotamos com respeito ao passado, quais as relações entre passado, presente e futuro não são apenas questões de interesse vital para nós: são indispensáveis. É inevitável que nos situemos no continuum de nossa existência, da família e do grupo a que pertencemos. *É inevitável fazer comparações entre o passado e o presente* [...]. Não podemos deixar de aprender com isso.<sup>356</sup>

A postura de aprendizagem com o passado, como refere Hobsbawn, talvez seja a perplexidade de Bloch diante de mais uma guerra mundial, a 2<sup>a</sup>. Guerra. A busca de causas no passado é uma das opções da História Comparada, mas não a única. Uma vez que há abertura de seus usos na atualidade, ampliam-se as possibilidades de escolha de diferentes temáticas, que centralizem o problema a ser investigado, em diferentes tempos do passado e/ou no passado e no presente.

Para Barraclough,<sup>357</sup> a “História Comparada [é] definida como o estudo concreto de problemas e de elementos específicos no seio de todas as sociedades do globo”. Para esse autor, na seleção das sociedades a serem comparadas, importa reconhecer e respeitar as *especificidades estruturais* dessas sociedades:

355 BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Trad da edição original francesa: “Apologie pour l’histoire ou métier d’historien”, Librairie Armand Colin. Coleção Saber. [s.l.]: Europa – América, [s.d.] p.12.

356 HOBBSAWN, E. *Sobre o tempo*. São Paulo: Cia das Letras, 1998. p. 36. (Grifo nosso).

357 BARRACLOUGH, 1976. p. 169.

É tal a força da solidariedade das épocas que os laços de inteligibilidade entre elas se tecem verdadeiramente nos dois sentidos [do passado para o presente e do presente para o passado]. A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja mais útil esforçarmo-nos para compreender o passado, se nada sabemos do presente.<sup>358</sup>

### 3 História Comparada como estratégia didática: por que, como e o que comparar?

As estratégias de ação didática escolhidas para trabalharem-se determinados conteúdos em aula de História não são aleatórias; adquirem sentido quando orientadas a certos fins. Ou seja, trata-se de encontrar os meios mais apropriados para atingir os fins que se deseja atingir.<sup>359</sup>

Os fins são relacionados à concepção que temos de História, às razões de ensinar-se História na escola, e também da nossa concepção de conhecimento. Nesse caso, a História Comparada adequa-se muito bem a esse papel.

O sentido do ensino de História na escola existe “*se puder oferecer ferramentas para compreender a sociedade e para identificar-se com ela*”:<sup>360</sup>

Se quisermos contribuir para que existam indivíduos livres, autônomos e críticos, é muito importante que [as crianças] entendam os distintos aspectos da sociedade em que vivem, assim como seu próprio papel dentro dela. É, pois, enormemente importante que as crianças aprendam a analisar os fenômenos sociais e a vê-los com uma perspectiva crítica e histórica.<sup>361</sup>

Os alunos aprendem História para fazer-se perguntas sobre a realidade, para aprender a trabalhar com problemas, para aprender a elaborar respostas, para aprender sobre as novidades e aprender a buscá-las, para compartilhar o conhecimento em aula.<sup>362</sup>

358 BLOCH, M, op.cit, p. 42.

359 CAMILLONI, A. Epistemologia de la didactica de las ciencias sociales. In: AIZENBERG, B e ALDEROQUI, S, (Org.). *Didactica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: S. Paidós Educador, 1994.

360 BRASLAVSKY, C. apud AIZENBERG, B e ALDEROQUI, S, (Org.). *Didactica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós 1994, p. 20-21. Essa citação faz referência às ciências sociais, em geral, aqui tomada no âmbito da história. (Grifo nosso).

361 DELVAL, J. (1988) apud AIZENBERG, B, Para que y como trabajar em el aula com los conocimientos previos de los alumnos: um aporte de la psicologia genetica a la didactica de estudios sociales para la escuela primaria. In: AIZENBERG, B.; ALDEROQUI, S, (Org.). *Didactica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, 1994. p. 137.

362 AIZENBERG, B.; ALDEROQUI, S, (Org.). *Didactica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, 1994, p. 137, p. 20. Pensamento de Merchán Iglesias, F. e Garcia Perez, F., no artigo “Uma metodologia baseada en la idea de investigación para la enseñanza de historia”, colocado na introdução da obra.

É na articulação entre valores e ação que se define o “para quê” da proposta didática do professor, pois toda a didática está sustentada por valores, tanto nas questões epistemológicas gerais quanto nas atividades específicas, o que torna a ação didática uma ação intencional. Há um isomorfismo entre a História e a didática de História, pois os valores que definem meios e fins sobre os quais se sustenta a didática são os mesmos que presidem a História como conhecimento.<sup>363</sup>

Então, junto com a pergunta Por que ensinar História?, outras aparecem: Que História ensinar? Como?

Para Barraclough,<sup>364</sup> o alargamento do campo da História no século XX, tanto pelos progressos no estudo da Ásia, da África e da América Latina, quanto pelo alargamento da ação do historiador no tempo, promove novos conhecimentos e a necessidade de dar sentido a eles e colocá-los à disposição do saber, pois “o objetivo da História não é estabelecer os fatos com a maior precisão possível; ela deve também descobrir o sentido e o mecanismo dos acontecimentos – explorá-los e explicá-los.”

O comparatismo como estratégia didática em aulas de História é uma maneira de dar sentido à História ensinada, explorando e explicando, de maneira comparada, acontecimentos do passado e do presente e suas possíveis relações. Trabalhar com a História Comparada em aula de História tem como *objetivos*:

- a) aproximar o tempo passado, não vivido, do tempo presente, vivido, para conferir sentido à História ensinada na escola;
- b) favorecer a construção do *conceito de tempo histórico*, aqui entendido como uma construção do sujeito ao coordenar as noções de sucessão/ordenação, simultaneidade e duração. Compõe-se de múltiplas temporalidades coexistindo num espaço-tempo cronológico. Trata-se de tempo não linear que não está em constante progresso. Apresenta sucessões e simultaneidades, rupturas e continuidades em diferentes ritmos e durações.
- c) promover o interesse dos alunos ao aproximar a História estudada com o presente, através de uma visão problematizadora da História;
- d) levar os alunos a questionarem e buscarem ativamente respostas aos seus questionamentos através da comparação de situações históricas *entendidas em seus respectivos contextos*, tanto no passado quanto no presente;

363 CAMILLONI, A. op. cit. p. 36. A autora se refere às ciências sociais em geral; aqui a ideia é tomada no âmbito da história.

364 BARRACLOUGH, 1976, p. 119.

- e) promover reflexões comparativas tanto sobre semelhanças quanto sobre as diferenças, possibilitando tanto a realização de generalizações quanto a identificação de especificidades sobre as situações estudadas;
- f) possibilitar aos alunos o entendimento da causalidade histórica vinculada ao seu contexto temporal e histórico, através de conexões complexas, tanto em um mesmo tempo e espaços diferentes – nas relações em que povos contemporâneos, vizinhos ou não, possam ter desenvolvido entre si – quanto nas possíveis ligações entre povos que viveram em tempos e espaços diferentes.

A História Comparada em aula faz uso de uma comparação conceitual, que significa não ater-se apenas aos fatos, mas utilizar-se deles como elementos dinâmicos, de um modo problematizador.<sup>365</sup> Sustenta-se em uma base epistemológica interacionista, pois entende que o conhecimento não está nem no sujeito, nem no objeto, mas é resultado de uma construção, que ocorre na ação – na interação entre os sujeitos (alunos e professor) e o objeto de conhecimento; no caso, o conteúdo de História. Sendo assim, a proposta de uma estratégia comparativa implica que tanto professor quanto alunos sejam ativos em aula. Que o professor seja problematizador do conteúdo e promova diálogos questionadores e situações em que *os alunos* tenham que agir – ação motora e intelectual – na busca dos elementos que constituem as possibilidades comparativas tanto sincrônicas quanto diacrônicas. Faz parte dessa estratégia o uso de recursos variados, com diferentes linguagens, como trabalho com representações, imagens (cinema, vídeo, documentários, artes plásticas); material escrito (textos jornalísticos, literários, informativos, documentos, de diversos tipos); músicas, etc., disponíveis e/ou produzidas pelos alunos, bem como outras possibilidades que a imaginação sugerir.

Sabe-se que a disciplina de História apresenta certas dificuldades para os alunos, devido à complexidade do objeto em si, pela sua inconcretude, mas também pelas dificuldades que os alunos têm de entender um tempo passado, não vivido, e, portanto, de construir o conceito de tempo histórico.<sup>366</sup>

365 A problematização na história é referida por BARRACLOUGH, 1976; HOBBSAWN, 1998; e outros. A problematização no ensino de ciências sociais e de história aparece em AIZENBERG, B.; ALDEROQUI, S.; CAMILLONI, A.; MERCHÁN IGLESIAS, F.; GARCIA PEREZ, F. (1994), autores citados neste artigo, e em muitos outros.

366 Ver: PIAGET, J. Psicologia da criança e ensino de História. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (Org.). *Jean Piaget sobre a Pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. Para dificuldades de aprendizagem em história, alternativas de solução e sugestões de atividades nesse sentido, ver: ZASLAVSKY, Susana S. *Aprendizagem de História e tomada de consciência das relações espaço-temporais*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

A História Comparada constitui moderna resposta ao problema do sentido da História [...] ela não procura este sentido nem no relato contínuo da evolução da história da humanidade [...] nem na construção de um modelo global geral [...] mas na elucidação dos problemas concretos que o homem se depara ao longo de toda sua história [...].

O comparatismo como estratégia promove a *tomada de consciência das relações espaço-temporais*,<sup>367</sup> como meio de construir o conceito de tempo histórico, de extrema complexidade. Assim como o sujeito constrói as noções de tempo desde o nascimento, na ação, o conceito de tempo histórico também é uma construção que se efetiva na interação entre os alunos e o objeto de estudo: a História como conhecimento nas suas variações espaço-temporais. A aula de História é o “lugar” privilegiado para que essa construção possa acontecer; as relações espaço-temporais são tematizadas: tornam-se objeto de reflexão ao compararem-se diferentes acontecimentos e sua contextualização em tempos e/ou espaços diferentes.

Ao mesmo tempo em que se aproxima o aluno do objeto de estudo – identificando situações históricas, estabelecendo relações dos acontecimentos com seu próprio tempo (relações sincrônicas), procura fazê-lo estabelecer relações com outras situações, em outros contextos (relações diacrônicas). Não busca necessariamente encontrar semelhanças ou promover generalizações; pode salientar o que tem de genuíno em cada sociedade no momento estudado pela sua comparação, salientar as diferenças contextuais. O contraste entre as situações acentua e faz emergir as possibilidades de reflexão do aluno sobre cada uma, principalmente relacionar com o tempo presente, seu próprio tempo.

Não há uma preocupação prévia específica com o anacronismo. Apon-tá-lo durante a ação comparativa poderá constituir-se em uma variação da problematização com a qual o professor terá de defrontar-se, considerando-a uma situação problema a ser tratada em aula, em conjunto com os alunos, pois constitui-se também em aprendizagem. Assim como não está pré-estabelecido que situações são comparáveis ou não, na escolha inicial do professor, também não há um resultado prestabelecido das comparações. É um processo dinâmico que vai alterando-se conforme o interesse e o direcionamento que as aulas vão tomando: necessita flexibilidade.

Mesmo que o professor tenha de seguir a listagem dos conteúdos designados pela escola, ainda assim há possibilidades de comparações entre esses e outros conteúdos escolhidos por ele, pois o tratamento dado ao conteúdo é o de extrair dele os pontos mais interessantes, mais polêmicos para problematizá-los, e não trabalhar como sendo “todo” o conteúdo – como se isso fosse

---

367 A tomada de consciência das relações espaço-temporais é objeto de discussão na dissertação de Mestrado referida na nota anterior.

possível. Ainda que da comparação realizada se chegue à conclusão de que são situações muito diferentes, que os conceitos envolvidos também são diferentes nos seus contextos, e que, portanto, a comparação não resulte em aproximação, e somente em afastamento, ainda assim, vale a pena comparar. O que importa não é apenas o resultado dessa ação, mas a ação em si e as reflexões que ela exige tanto do professor quanto dos alunos, no esforço para organizar seu pensamento em torno da proposta. Importa salientar, mais uma vez, que o estudo comparativo, assim como pode conduzir a aproximações entre as situações analisadas, pode levar a um entendimento de afastamentos, de diferenciação e identificação das especificidades de certos processos em relação a outros.

Estudos comparados sistemáticos serviram de instrumento privilegiado para afirmar, nas diferentes áreas da História, as diferentes vias dos processos históricos.<sup>368</sup>

No exemplo de Guinzburg,<sup>369</sup> citado anteriormente, o foco está na questão do negro e sua situação na sociedade americana. Diz que “é só quando se olha para a História a partir da escravidão que a situação atual [do negro] tem sentido e é possível entender por que a situação dos negros norte-americanos é bem diferente da dos outros grupos étnicos”.

Então, o que é aparentemente incomparável, conforme o autor, torna-se comparável dependendo do enfoque ou do conceito a privilegiar, dentro do conteúdo que se pretende comparar, ou das perguntas problematizadas que faz. E ainda, que relacionar o presente ao passado (ou vice-versa) e entender o processo de transformação que a situação enfocada traz para o presente, comparando com outra(s) série(s),<sup>370</sup> traz possibilidade de novas indagações, reflexões e entendimentos.

## 4 Relato de experiência com História Comparada em aula de História

A seguir, apresento o relato de dois alunos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de História, 2009,<sup>371</sup> convidados por mim a exporem

368 DEVOTO, Fernando. La Historia Comparada entre el método y la práctica. *Prisma: Revista de história intelectual*, Univ. de Buenos Aires, n. 8, 2004. (Tradução livre nossa).

369 PALLARES-BURKE, M.L. op.cit., p.304-305.

370 Séries de acontecimentos com os quais comparamos o tema proposto; não se trata de série escolar.

371 Os alunos são André Damas e Alexandre Fragoso, atualmente graduados, mas, na ocasião, em estágio, formandos do curso de História – licenciatura da FAPA, onde leciono a disciplina citada. Minha solicitação foi posterior ao encerramento do ano letivo, e a resposta foi espontânea. Ambos autorizaram a publicação, inclusive a citação de seus nomes. A eles, meu especial agradecimento pelo interesse e pela disponibilidade.

uma experiência de História Comparada, realizada no estágio de prática de ensino desta disciplina. Fizeram um *recorte de sua prática*, escreveram sobre o que gostaram de fazer, e em que observaram receptividade, interesse e interação nos alunos na atividade proposta.

O primeiro relato é de André Damas:

A comparação entre o Brasil Colônia e a contemporaneidade foi realizada durante todo o estágio no Ensino Fundamental. O eixo norteador foi trabalhar a *questão da escravidão colonial*, amparada em três aspectos: a monocultura, o latifúndio e a escravidão. Concomitantemente, eram trabalhadas as questões da *'escravidão' hoje*, representada pelos cortadores de cana de açúcar no nordeste brasileiro. O principal objetivo dessa estratégia era que os alunos pudessem identificar permanências da mentalidade escravocrata no cotidiano brasileiro. A relação entre o passado e o presente foi realizada a partir de uma problematização, para questionar os mecanismos do funcionamento da *'escravidão' hoje*: *Como funciona a 'escravidão' contemporânea?* Complementada com outras perguntas, tais como *É possível dizer que existe 'escravidão' hoje? Como se evidencia? Onde?* Seguindo a estratégia de ensino planejada, iniciei a aula distribuindo balas aos alunos. Durante a degustação, perguntei-lhes sobre a origem do açúcar daquelas balas, a plantação da cana, sua colheita e seu processamento. Durante o diálogo, distribuí fotos atuais de trabalhadores rurais da cana-de-açúcar, no plantio e na colheita, mas também retratando sua vida em geral, suas habitações, etc., para serem observadas e discutidas. Percebi certo desconforto em alguns alunos. Após as colocações e discussão sobre as imagens, distribuí uma história em quadrinhos mostrando uma escrava inclinando o corpo contra uma moenda de açúcar. Perguntei o que era e qual o significado daquelas imagens. Depois de algumas colocações dos alunos, viu-se que a imagem mostrava uma cena de suicídio, que muitos negros realizavam para libertar-se da opressão. Era uma forma de resistência à escravidão colonial, o que gerou perguntas e discussões. As imagens apresentadas provocaram certo desequilíbrio, e a ideia era essa. Minha intenção foi de aproveitar a sensação de desconforto para provocar a reflexão. A principal finalidade da aula era utilizar os sentidos (o paladar e a visão) para relacionar o trabalho dos cortadores de cana com parte do conteúdo de Brasil Colônia já trabalhado nas aulas anteriores. E ainda comparar aspectos do trabalho escravo contemporâneo com aspectos do trabalho escravo no Brasil Colônia. Os alunos trouxeram suas ideias e fizeram comentários interessantes a respeito das condições de trabalho nos dias de hoje, fora e dentro do Brasil. Fizeram relações entre o passado e o presente. Ao final, grande parte dos alunos se manifestou, aprovando a metodologia. Acredito que meu objetivo geral para o ensino de História tenha sido atingido: estimular a construção de um cidadão crítico e cômico dos problemas sociais e do seu complexo papel no mundo atual.

## O segundo relato é de Alexandre Fragoso:

O conteúdo a ser trabalhado no estágio de Ensino Fundamental era "O ciclo do ouro no Brasil Colônia". Estabeleci esta problematização inicial: *Passados mais de duzentos anos do ciclo da mineração, como estão as relações de trabalho, o pagamento de impostos e a exploração de recursos naturais no Brasil? Como se davam essas relações no século XVIII e como lidamos com elas no século XXI?*

O objetivo era que os alunos comparassem esses aspectos no Brasil contemporâneo e no século XVIII. A introdução à comparação espaço-temporal ocorreu já na primeira aula. Distribuí para cada pequeno grupo duas notícias tiradas de jornais das semanas anteriores à aula. Ao distribuir as notícias, expliquei que se tratava de textos atuais que abordavam três temas importantes para o nosso país e que afetam a vida de todos nós: *impostos, ouro e trabalho*. Disse também que esses temas foram escolhidos porque norteariam as aulas posteriores, em que estudaríamos o Ciclo do Ouro no Brasil Colônia. Portanto, poderíamos verificar de que maneira os mesmos temas eram tratados no período colonial brasileiro e nos dias de hoje. Expliquei que, após a leitura, deveriam discutir as notícias, levantar questões, problematizando-as. Em seguida, deveriam escrever sobre o que leram □ o conteúdo □, o que discutiram, e, por fim, dar sua opinião. Enquanto trabalhavam, passei pelos grupos, explicando dúvidas quando necessário. No quesito *impostos*, as notícias tratavam sobre a redução do IPI nos eletrodomésticos; no quesito *trabalho*, as notícias eram sobre o aumento do salário mínimo, as disputas pelas vagas nos concursos públicos, e duas falavam sobre os salários de jogadores de futebol; sobre *ouro*, as notícias explicavam a importância do ouro ao longo dos tempos, sua importância para o lastro monetário, etc. Observei que conseguiam compreender rapidamente do que tratavam os textos sobre a redução do IPI nos eletrodomésticos e suas implicações. Ao serem questionados sobre o conteúdo das notícias, alguns explicaram que a redução do imposto se refletia no preço final dos produtos; outros ainda relacionaram com a crise mundial. Sobre trabalho, o que mais chamou atenção do grupo foi o salário dos jogadores de futebol, qualificado como "um absurdo", comparando-se com que recebem os trabalhadores comuns de outras profissões. Sobre ouro, leram, analisaram o conteúdo da notícia, porém sem muita empolgação. O que mais motivou os alunos foram as notícias que estavam próximas da realidade deles: a redução do IPI e o salário dos jogadores de futebol. A atividade com o contexto atual serviu como contraponto para procederem ao estudo dos aspectos relativos a *impostos, trabalho e ouro* no Brasil Colônia.

A comparação continuou em cada aula, a cada novo assunto abordado, através de variadas atividades, como o vídeo do programa "A Cor da Cultura", do Canal Futura, em vários capítulos. Um deles abordava o início da escravidão, a trajetória até o Brasil, etc., com animações, linguagem acessível e atraente. Apareciam os locais onde se instalaram os africanos em nosso país, mostran-

do o trajeto desde a região originária na África. Era discutida a questão do preconceito e da falta de oportunidades nos dias atuais. Após a projeção, foi feita uma roda de discussão, com a comparação entre os períodos, quando se destacou a participação do negro na música e nos esportes. Outra atividade comparativa foi na aula sobre os bandeirantes. A comparação deu-se entre uma reportagem da revista *Superinteressante*, com um enfoque crítico sobre esses personagens de nossa história, e o Hino de São Paulo, com uma visão heroica. Nessa discussão, levei quadros com imagens dos bandeirantes vistos pelas duas perspectivas. Nas duas situações, a participação dos alunos era tímida, de início, tornando-se intensa a partir dos questionamentos que fiz. Para encerrar essa parte, eles produziram textos sobre o que foi discutido, nos quais emitiram opiniões e justificaram seu pensamento.

Estes exemplos se constituíram em *fragmentos* das aulas dadas pelos dois estagiários em 16 horas/aula cada um. Importa observar, principalmente, alguns aspectos: as relações temporais expressas pela problematização inicial e pela escolha do enfoque a ser dado, a valorização de atividades variadas e com recursos diversificados, que usam os sentidos como “ponte” para provocar a reflexão: balas e imagens, no primeiro relato, e diferentes linguagens, no segundo. Essas são possibilidades entre tantas outras opções.

## 5 Conclusões

Devoto<sup>372</sup> diz que há uma pluralidade de formas de fazer-se, e a História Comparada pode ser considerada como um fazer legítimo.

São várias as vantagens do uso da História Comparada, conforme os autores aqui apresentados. Entre elas, de romper com a herança da historiografia do século XIX, de tomar o quadro das fronteiras políticas como definição de unidades naturais de análise.<sup>373</sup>

Para Cardoso e Brignolli,<sup>374</sup> “não se pode alcançar uma generalização sociológica a partir de um único fato ou processo. A possibilidade de generalizar implica, pois, comparação”.

Para Devoto,<sup>375</sup> a história comparada serve para formular melhor as perguntas sobre o tema que se vai investigar e para explicá-lo. Ela permite encontrar áreas de coerência em determinados conjuntos de fenômenos, em diferentes contextos sociais, ao longo do tempo. Diz ainda o autor que estudos

---

372 DEVOTO, 2004, p. 241-242.

373 BARRACLOUGH, 1976.

374 CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLLI, H.P. Os métodos da História: introdução aos problemas, métodos e técnicas da história demográfica, econômica e social. Rio de Janeiro: Graal, 2002, p. 411.

375 DEVOTO, 2004.

comparados sistemáticos serviram de instrumento privilegiado para afirmar, nas diferentes áreas da história, as diferentes vias dos processos históricos.

Tanto possibilidades de generalização quanto de valorização das especificidades de cada processo são possíveis de realizar, dependendo das intenções, dos objetivos do professor, e, portanto, das escolhas tanto dos temas centrais quanto das variáveis sincrônicas e diacrônicas a serem comparadas. Depende então de que aspectos privilegiar, em que contextos espaciais e temporais, e no preparo de aulas dinâmicas, com combinações variadas de atividades e recursos.

Para trabalhar com História Comparada em sala de aula, é necessário lembrar que a ênfase está em certos aspectos da História considerados significativos, escolhidos pelo professor, ou por ele com os alunos; aspectos esses que estarão expressos através da problematização, que é importante por instigar os alunos a buscarem respostas e a fazerem novas perguntas. Não importa começar pelo presente ou pelo passado, mas fazer esse “jogo”.

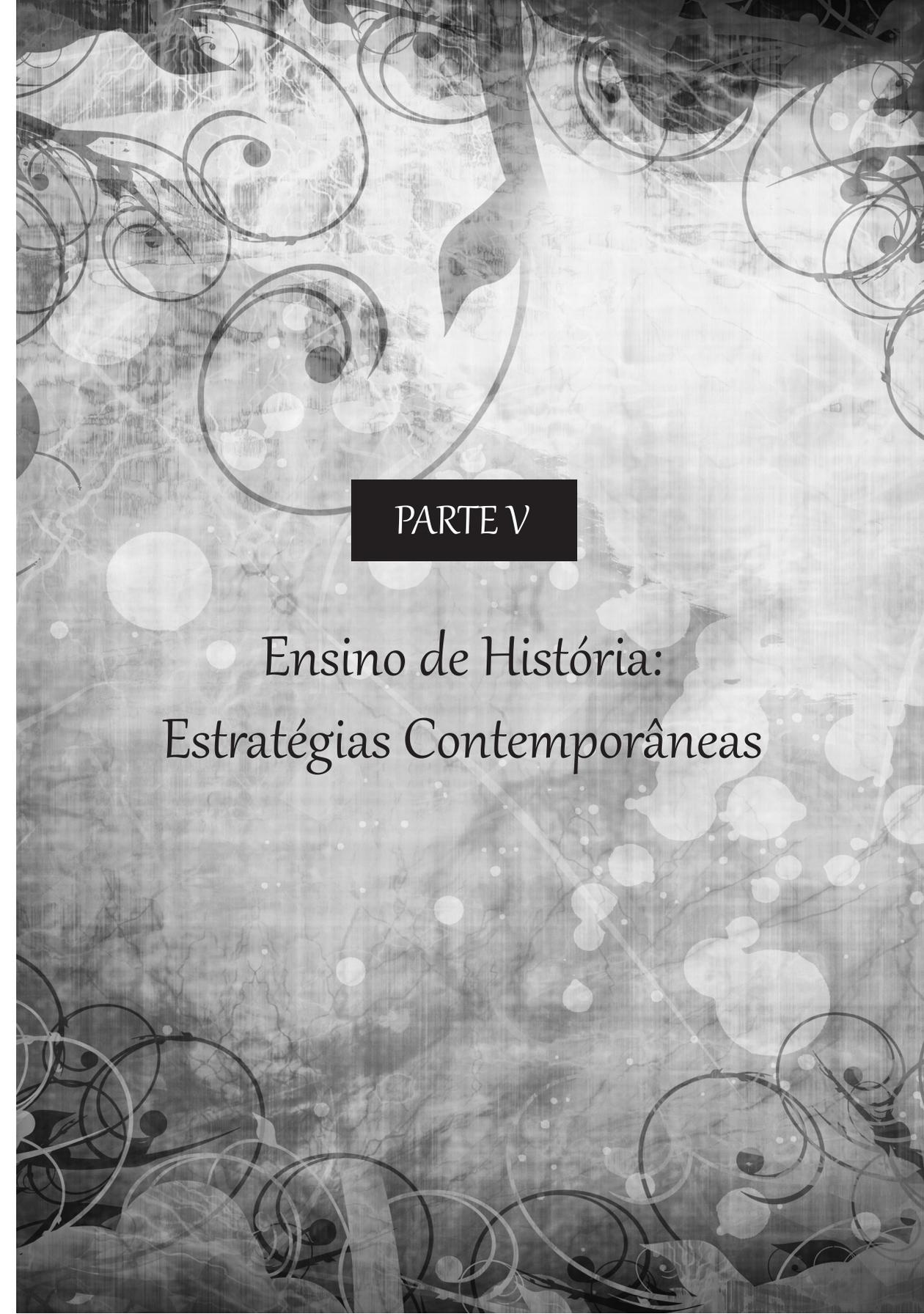
Dependendo da série, o conhecimento que o professor tem de seus alunos permite que defina a proposta: trabalhar com dois termos de comparação, um do presente e outro do passado, ou três: um aspecto do presente comparado com aspectos de dois tempos diferentes do passado, este último mais complexo.

Em síntese, a História Comparada problematiza questões que aparecem no passado e na atualidade, tomadas como grandes eixos ou conceitos, examinando-as em diferentes tempos e espaços, contextualizando-as. A comparação sobre dois planos, um sincrônico e outro diacrônico:

- a) permite o entendimento da História como processo que articula passado e presente, conferindo sentido à História estudada na escola;
- b) possibilita tematizar as relações espaço-temporais, ou seja, tornar as relações espaço-temporais objeto de reflexão, o que possibilita a construção do conceito de tempo histórico;
- c) oportuniza ao aluno reconhecer a História de seu tempo e refletir sobre ela, comparando-a com a história de outros povos, em diferentes tempos e espaços.
- d) contribui para o interesse do aluno pela História;
- e) exige uma ação pedagógica consciente, tendo em vista a organização de uma aula não tradicional, tanto do ponto de vista didático (metodologia de ensino) quanto no olhar sobre a História.

A estratégia comparada nas aulas de História possibilita, através da ação e da reflexão na dinâmica temporal dos acontecimentos estudados, não a simples memorização, mas a compreensão da História.



The background is a complex, monochromatic abstract design. It features a dense network of thin, dark, swirling lines that create a sense of movement and depth. Interspersed among these lines are numerous circular bokeh-like shapes of varying sizes, some appearing as soft, out-of-focus light spots and others as more defined, dark circles. The overall effect is a rich, textured pattern that serves as a backdrop for the text.

PARTE V

Ensino de História:  
Estratégias Contemporâneas





# Imagem e construção do conhecimento histórico

*José Alberto Baldissera*

## 1 Introdução

A palavra “imagem” traz consigo também outras palavras que não necessariamente, significam a mesma coisa. Por exemplo: figura, ícone,<sup>376</sup> gravura, ilustração, pintura, fotografia. Pode, para muitos, remeter a uma escultura. A palavra “imagem” vem do latim, *imago*. O seu significado, e, portanto, a sua origem, está ligada ao aspecto do sagrado, pois se refere a uma máscara de cera feita à semelhança do morto, à qual triunfa sobre a morte, perpetuando assim, a sua existência terrena. Não cabe aqui, abordarmos cada uma das modalidades da imagem, nas suas especificidades, mas o faremos num aspecto de refletir sobre suas possibilidades, em geral, para a História, e tentando propor possíveis leituras que exemplificaremos com a leitura de duas imagens (pinturas).

Uma imagem é rica, potencialmente, em informações em diversos níveis. Nos proporciona, quanto ao imaginário, apoio e referências no campo da História das mentalidades, do cotidiano, da cultura material, etc. Apesar de sua riqueza quanto às suas potencialidades, ainda não está definitivamente assegurada na historiografia atual. No entanto, cada vez mais, a História, além dos documentos escritos, oficiais ou não, lança mão de fontes diversas, como a literatura, os depoimentos orais, e hoje, sobretudo, a imagem.

Sabemos que cada imagem tem uma história para contar. Todas elas podem ser lidas e traduzidas em palavras, mesmo por um público não especializado. Claro que isso tudo está ligado às circunstâncias da criação de

---

376 Geralmente relacionado ao divino ou ao sagrado, o ícone não é jamais um fim em si, mas sempre um meio. Adaptado de: CHEVALIER, Jean, GHEERBRANT, Alain. *Dictionnaire des symboles: mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*. Paris: Bouquins, 1982. p. 518. Conforme *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 1562, “Pessoa ou coisa emblemática do seu tempo, do seu grupo, do modo de agir, de pensar, etc. Signo que apresenta uma relação de semelhança ou analogia com o objeto que representa.”

cada obra, à vida pessoal dos artistas, ao conhecimento e às referências do imaginário de quem vê. A imagem sempre foi de suma importância na vida do homem. Hoje consumimos imagens mais do que nunca; por isso, é necessário compreendermos melhor como as mensagens são comunicadas e transmitidas pela imagem.

Peter Burke<sup>377</sup> nos alerta, porém, que a imagem, com seu testemunho, nos traz alguns problemas. Entre eles, temos que traduzi-las em palavras. É necessário perceber que a evidência que as imagens podem proporcionar-nos pode ser alterada por outras leituras nas entrelinhas. Isso acontece muito comumente. Estamos ou somos preparados para os documentos escritos, mas não na mesma proporção para a leitura dos documentos visuais. Temos de lembrar-nos também que, “independentemente de sua qualidade estética, qualquer imagem pode servir como evidência histórica”.<sup>378</sup> O que devemos evitar é utilizarmos-nos de imagens como muitos historiadores têm feito, ou seja, de tratá-las como meras ilustrações, sem comentários que abranjam características e implicações da imagem, no espaço e no tempo. A Arte, em geral, como evidência para a História, foi valorizada a partir da década de 1980.

Se as imagens nos rodeiam constantemente, ainda somos, porém, praticamente, analfabetos visuais, ou seja, sabemos entender o seu significado explícito, mas ainda estamos, em geral, pouco qualificados para ler os seus significados implícitos, causados, por exemplo, pela tensão entre forma e conteúdo. Acostumados à função puramente ilustrativa das imagens, nos esquecemos de que elas também são fontes de informação, que podem dizer muito sobre o imaginário da época em que foram confeccionadas, ou sobre o entendimento que a sociedade, da qual o autor faz parte, tem sobre o assunto retratado.

Além disso, a imagem nos dá a possibilidade de visualizar o próprio imaginário do autor da imagem, sobre o fato e sua época. Dessa forma, procuramos, nas imagens, através de suas mensagens icônicas, o que podem falar-nos de sua época. Fazemos parte, uns mais, outros menos, de uma geração que é dominada por imagens virtuais. Imagens essas que nos propõem mundos ilusórios e ao mesmo tempo perceptíveis.

Como é amplamente atestado, a imagem está presente desde o início da História da Humanidade, como com pinturas e desenhos nas cavernas. Está presente na origem da escrita, pois esta também se desenvolve a partir de figuras imagéticas. A imagem também influencia as religiões e as manifestações artísticas:

---

377 BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru, EDUSC, 2004.

378 Idem. p. 20.

[...] a imagem também é um núcleo de manifestação filosófica desde a Antiguidade. Em especial Platão e Aristóteles vão defendê-la ou combatê-la pelos mesmos motivos. Imitadora, para um, ela engana; para o outro, educa. Desvia da verdade, ou, ao contrário, leva ao conhecimento.<sup>379</sup>

Joly também lembra que a imagem assemelha-se ou confunde-se com o que representa, sendo um importante instrumento de educação. Por isso, conclui, como os filósofos gregos citados, que, por ser visualmente imitadora, a imagem pode enganar ou educar; e, se considerada reflexo, pode levar ao conhecimento.

Normalmente, para a maioria das pessoas, a imagem visual é lembrada por seu caráter analógico, icônico, ou seja, referente e significante são muito próximos; em alguns casos, como no cinema, na fotografia ou na pintura realista, eles são idênticos. Em função desse caráter, acaba-se desconsiderando o fato de que uma imagem produz mensagens e, por isso, descarta-se a tarefa de analisá-la. Afinal, para que analisar o que já é em si suficientemente compreensível? Daí a necessidade de romper com o naturalismo imposto pela imagem icônica.

Segundo Joly,

Interpretar uma mensagem; analisá-la, não consiste certamente em tentar encontrar ao máximo uma mensagem preexistente, mas em compreender o que essa mensagem, nessas circunstâncias, provoca de significações aqui e agora, ao mesmo tempo em que se tenta separar o que é pessoal do que é coletivo.<sup>380</sup>

No meio acadêmico, em geral, e aqui especificamente no campo do conhecimento histórico, como já foi salientado, reluta-se muito em aceitar a imagem como um documento tão importante quanto um documento escrito, principalmente para fins de estudo e pesquisa. Quando se usa a imagem, é, na maioria das vezes, como ilustração, apenas. Isto é, a imagem não é estudada e explorada devidamente com todas as suas potencialidades. A relutância no uso da imagem também se atribui às limitações advindas do caráter polissêmico da mesma, isto é, dos vários significados que dela podem advir. Assim, a comunicação humana é polissêmica. A imagem, sendo um dos produtos da comunicação humana, também é polissêmica.

Por outro lado, alguns afirmam que a imagem não é polissêmica, mas o espectador (aquele que olha a imagem) é que é polissêmico. E, se juntarmos

379 JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Trad. Marina Appenzellor. Campinas: Papirus, 1996. p. 19.

380 Idem, p. 44.

as idéias de que a imagem é polissêmica e o espectador também, é claro que somos enredados num dos aspectos mais complicados da comunicação. Como lembra Costella:

Cada geração, cada ambiente, cada momento cultural, enfim, acrescenta mentalmente à obra, algo que não está na obra, mas sim na cabeça dos observadores. Quando analisamos uma produção artística sob ponto de vista atualizado, trazemo-la à força, portanto, para a nossa óptica cultural. Essa noção de existência de um conteúdo atualizado nos auxilia a compreender o porquê de o valor atribuído a uma obra de arte variar no tempo e no espaço [...].<sup>381</sup>

Dessa forma também, a palavra, pela qual nos expressamos, também é polissêmica. Isso bem ressalta, entre outros, Martine Joly. Além dos vários sentidos que podemos constatar em dicionários, uma palavra pode ter várias significações, segundo o contexto em que ela aparece. A polissemia, portanto, não é específica da imagem. Insistindo que a imagem é polissêmica, parece, à primeira vista, que a palavra, tanto falada, quanto escrita, não tenha essa característica. Está mais do que provado que a palavra também é polissêmica. Temos aqui, portanto, um texto escrito e um texto visual, que temos que “decifrar”.

Os dois são textos para serem lidos, com suas implicações quanto às interpretações que deles advêm. E é lógico que o entendimento das interpretações é complexo e precisa ser organizado com certas categorias de análise e, de alguma forma, com uma metodologia adequada. Adiante tentaremos exemplificar esse aspecto, tentando uma leitura (análise) a partir de elementos que formam a imagem, considerando sua contextualização histórica. Dessa forma, procuramos, nas imagens, através de suas mensagens icônicas, o que podem nos falar de sua época.

As palavras escritas vão muito além dos limites da página, mas uma imagem existe no espaço que ocupa e, conforme Manguel:<sup>382</sup> “Com o correr do tempo podemos ver mais ou menos coisas em uma imagem, sondar mais fundo e descobrir mais detalhes, associar e combinar outras imagens, emprestar-lhe palavras para contar o que vemos”.

Portanto, uma leitura definitiva sobre uma imagem será praticamente forçada e limitada, não dando margem às possibilidades de acréscimos, concordâncias, discordâncias, e do próprio debate que pode suscitar. E é

---

381 COSTELLA, Antônio F. *Para apreciar a arte: roteiro didático*. São Paulo: SENA; Campos do Jordão: Mantiqueira, 1997. p. 54.

382 MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 25.

justamente nisso que reside a riqueza (e também a complexidade) de uma imagem na direção de uma aprendizagem maior.

Aspecto importante a considerar, segundo Panofsky,<sup>383</sup> é que imagens são parte de uma determinada cultura, e não podem ser compreendidas sem o conhecimento dessa cultura. A interpretação da mensagem que nos é dada através de uma imagem exige a nossa familiarização com códigos culturais que a envolvem. Necessariamente, uma imagem não precisa estar contextualizada em determinada cultura, mas também pode se referir a uma determinada época. Então teremos que estar de posse das características e de nuances, pelo menos as mais facilmente identificáveis, de uma determinada época.

Peter Burke afirma que, dentre as evidências em que se apoia o conhecimento histórico, as imagens têm o seu lugar garantido ao lado de textos literários e dos testemunhos orais. O autor nos lembra ainda de que “independente de sua qualidade estética, qualquer imagem pode servir de evidência histórica”.<sup>384</sup> É lógico que vários problemas se oferecem para tentarmos ler uma imagem. Elas são testemunhas mudas, e é bastante difícil traduzir em palavras o que elas querem dizer. Burke ainda nos avisa que “há perigos evidentes nesse procedimento. Para utilizar evidências de imagens de forma segura, e de forma eficaz, é necessário como no caso de outros tipos de fonte, estar consciente de suas fragilidades”.<sup>385</sup> Outra advertência do autor nos lembra que “certas imagens oferecem mais evidência confiável do que outras”.<sup>386</sup>

Também se pode ver a imagem no do âmbito da História Cultural, ou seja, como representação que carrega o imaginário de sua época. Isso é possível porque, segundo Chartier<sup>387</sup>, as representações atuam em dois níveis: o individual e o coletivo.

As representações individuais justificam o nosso modo de ser e de agir, e as representações coletivas conciliam nossas imagens individuais com as imagens comuns que um povo tem de si mesmo, ou seja, harmonizam “as imagens mentais claras [...] com os esquemas interiorizados, as categorias incorporadas, que as geram e estruturam”.<sup>388</sup> Essas categorias de que o autor fala, no entanto, não surgem do nada. Elas são geradas nas próprias divisões da sociedade concreta, que separa e classifica os grupos e as pessoas reais.

Há historiadores que ainda têm dúvidas sobre a evidência das imagens para a História. Mas isto não ameaça o seu uso para auxiliar-nos a compre-

383 PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

384

385 Idem. p. 18.

386 Idem. p. 18.

387 CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

388 CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990. p. 19.

ender aspectos importantes dela, da imagem. Mesmo que certas limitações se interponham entre a imagem e a nossa compreensão sobre elas e que algumas leituras da imagem sejam perturbadas por aspectos complexos dessa mesma imagem, isso não nos impede de usufruirmos delas para levarmos mais adiante a nossa compreensão da História. Esse aspecto também se faz presente em várias outras fontes históricas.

Em tempos atuais, a maioria dos livros didáticos de História é repleta de imagens, o que reflete uma tendência atual de nossa sociedade, que é de ser dominada cada vez mais pelo visual. O apelo aos olhos chega de todos os lados: cinema, televisão, *outdoors*, internet, etc. Isso modificou o contato com o mundo à nossa volta, obrigando os meios de comunicação escritos – jornais e revistas – a se adaptarem às novas perspectivas, a fim de evitar que o leitor ache o texto cansativo. O mesmo acontece com os livros didáticos. Afinal, o público para o qual ele se destina já nasceu nessa sociedade visual por excelência.

Um documento tão rico em leituras, portanto, deslocado para outro contexto sem a devida análise, ou indicação de análise, torna-se um documento morto. É igual a um registro de escrita que ainda não foi traduzido, decifrado. Muitas vezes, por essa falta de esclarecimento acerca do registro imagético, o autor do texto didático não se dá conta de que aquela ilustração, às vezes com ar tão inocente, pode estar justamente negando tudo aquilo que o seu discurso escrito apresenta; outras vezes, ela revela justamente o que se pretendia esconder. Falar dos textos imagéticos sem localizá-los no contexto em que são produzidos e em que estão reproduzidos, é simplesmente negar a relação entre forma e conteúdo, a que já fizemos alusão anteriormente.

Em alguns livros didáticos de História ainda se percebe a falta de cuidado quanto à referência completa da imagem mostrada (ou da referência correta). Também é importante salientar o pouco cuidado na impressão da maioria das figuras, sejam elas de qualquer ordem (fotos, desenhos, pinturas). Como a maior parte das ilustrações se repete de livro para livro, observa-se como as cores mudam, bem como muda o recorte que é feito na gravura. Às vezes é quase impossível acreditar que se está olhando a mesma obra. Se pensarmos que num texto imagético a cor faz parte da composição do conteúdo, nos daremos conta de quão aviltante é modificar por completo aquilo que foi criado para ser de um jeito e não de outro.

Somos, em geral, muito mais atenciosos com textos escritos. Procuramos reproduzir corretamente as palavras impressas no papel, citar corretamente a obra utilizada, a fim de que outros possam facilmente identificar ou localizar aquilo que estamos citando. No entanto, quando se refere a textos imagéticos, em geral, a displicência chega ao ponto de não conferirmos quem é o autor correto de uma obra, e nem sequer citá-la por completo.

Isso demonstra ainda um certo ranço de alguns historiadores em considerar que apenas as palavras servem como nossas fontes fidedignas para a História. Às imagens, caberia, segundo eles, apenas o papel de ilustrar, confirmar aquilo que dissemos. Não nos damos conta de que muitas vezes elas podem estar negando o nosso discurso escrito, ou, o que também é comum, apontando para sentidos velados; afinal, a escolha do que irá “ilustrar” o nosso texto não se dá inocentemente. Mesmo que por intuição, procuramos aquilo que melhor expressa a nossa postura perante a História.

Embora as representações de uma sociedade busquem a universalidade, no fundo elas estão ligadas aos interesses locais que as forjam, pois são essas representações que influenciam os nossos atos, bem como justificam a organização do mundo em que vivemos. É, portanto, com a compreensão de como se dá a produção dos sentidos no campo das representações que vai trabalhar a História Cultural. Isso significa analisar práticas culturais, e aí se enquadra a imagem visual como produtora de discursos portadores de sentido.

A imagem e seu potencial se desenvolvem em todos os campos científicos. O termo *imagem* pode fazer-nos pensar em tipos bem diversos de imagens (visuais, mentais, virtuais). Aqui nos referimos àquelas imagens que foram grafadas em e por diferentes suportes (pintura, fotografia, etc.), produzindo mensagens visuais que chamaremos de imagens visuais.

O que a maioria dos historiadores faz, quando se propõe a analisar a imagem, é em geral, descrevê-la, ou contar como são usadas as imagens nos livros didáticos. Não existe até o presente momento, uma maneira ideal, isto é, uma metodologia ou um único enfoque para ler uma imagem. O que tentaremos fazer mais adiante é sugerir uma possível proposta de análise, alicerçada em algumas metodologias e enfoques, todos eles como possíveis caminhos para a leitura de uma imagem.

É importante salientar que, se a imagem analisada for de caráter mais complexo, ou que nos remeta a uma cultura menos conhecida, ou mais sofisticada, e que exija certos conhecimentos mais aprofundados no tema em questão, é preciso que se façam maiores pesquisas sobre ela (imagem). Outro aspecto a salientar é se ela é figurativa ou abstrata; realista ou “expressionista” – não nos remetendo aqui ao estilo expressionista, principalmente ao alemão do século XX, mas quando não há uma preocupação de naturalismo das formas estéticas na maneira de expressarmos algo.

Outro ponto a considerar é quanto à sua construção, isto é, no seu aspecto plástico, sua forma, suas cores, sua iluminação e sua composição – ou seja, distribuição dos elementos componentes dentro do limite físico da obra. É necessário também apontarmos os ícones presentes nela, o máximo que pudermos, pois nos oferecem principalmente conotações que nos reme-

tem à interpretação da obra. Também temos que dar atenção à mensagem linguística, se houver, que nos orienta na interpretação de uma imagem e seu conjunto, pois sem a mesma poderia produzir muitas significações diferentes, que, nesse caso seriam canalizadas e direcionadas pela mensagem linguística – por exemplo, título, frases, entre outros elementos.

Mas é preciso lembrar que a análise, a leitura, ou o estudo de uma imagem, está sujeita a parâmetros que não transmitem somente o que ela quer dizer. Devemos também levar em consideração outros aspectos importantes, e que interferem na visão que ter-se-á sobre determinada imagem: o que a obra retrata, em que época ela foi realizada e em que época está sendo analisada. Isso porque sabemos que cada época é carregada de pontos de vista, valores, conceitos, e preconceitos, que não são exata, nem necessariamente, os da época da obra (imagem), e isso, sem dúvida, interfere, de alguma forma, na tentativa de leitura e compreensão da mesma. Segundo Manguel, quando tentamos decifrar uma imagem,

[...] construímos nossa narrativa por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho. Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva [...].<sup>389</sup>

## 2 Possibilidades quanto à análise e interpretação de uma imagem

Os termos “iconografia” e “iconologia” apareceram, ao que se sabe, pela primeira vez, antes do séc. XX. “Iconologia” era o título de um livro publicado por Cesare Ripa em 1593. O termo “iconografia” é usado há pouco mais de duzentos anos.

O grupo mais relevante que propunha que a imagem (a pintura, em particular) não seja feita apenas para ser observada, mas também para ser lida, é da Escola de Warburg, em Hamburgo, na Alemanha, nos anos 1920 e início dos 1930. Em 1939, Erwin Panofsky, o nome mais conhecido para nós, publica um ensaio em que sintetiza o pensamento do grupo de Warburg sobre a leitura da imagem. Propõe o autor três níveis de “interpretação” da imagem. O primeiro é a pré-iconografia, uma descrição que identifica os objetos, como árvores, pessoas, prédios, etc. Já no segundo nível está a análise iconográfica, que detalhava um pouco mais os elementos presentes

---

389 MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 28.

na composição, chegando a uma identificação mais pormenorizada e personalizada. O terceiro nível é o de interpretação iconológica, em que se atinge o significado subjacente à imagem e que revela atitudes, valores, de um período de uma determinada sociedade, de uma época, de uma classe social, de uma determinada ideologia, etc. É o nível mais profundo da análise, o de utilidade para os historiadores culturais, em especial.

Para Panofsky, imagens são parte de uma cultura, e não são compreendidas sem conhecimento da referida cultura. Como um índio interpretaria um crucifixo cristão, quando os portugueses aqui chegaram? À primeira vista, o máximo seria identificá-lo como um homem preso a dois pedaços de madeira. E a mensagem subjacente do que significaria para o mistério cristão, é claro, não seria reconhecida.

Esse método chamado iconográfico, nos lembra Burke, recebe críticas por conta de uma especulação muito vasta, e de ser marcado por uma intuição também sem controle. E quanto a representar o “espírito da época”, é um tanto irreal que uma época determinada represente uma homogeneidade cultural. Portanto, é contraproducente afirmar que uma imagem represente toda uma época. Tomar aqui a parte pelo todo pode ser uma armadilha comprometedora. Peter Burke lembra que é necessária uma complementação a tudo isso, afirmando que “os historiadores precisam da iconografia, porém devem ir além dela”.<sup>390</sup>

Quanto à iconologia, diz o mesmo autor, é necessário praticá-la de uma forma mais sistemática, isto é, mais aprofundada, justamente prestando atenção a uma especulação demasiada, assim como à intuição sem controle algum. Isso poderia ser auxiliado pelo uso da psicanálise, do estruturalismo,<sup>391</sup> e também pelo que Burke chama de uma “História Cultural da Imagem”, ou “Antropologia Histórica da Imagem”.<sup>392</sup>

Segundo o autor, os estruturalistas são criticados, pois não se atêm a imagens específicas, reduzem-nas a padrões, e não analisam ou se atêm às mudanças que implicam a leitura da própria imagem. Esse enfoque conhece uma reação dos chamados “pós-estruturalistas”, que relevam a polissemia e a indeterminação, aberta a demasiadas especulações.

Burke chama a atenção para o fato de que o significado das imagens depende do seu “contexto social”. Essa expressão “contexto social”, ele usa,

390 BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004. p. 52.

391 O estruturalismo é também conhecido como “semiologia” ou “semiótica”. Exemplos de estruturalistas são o antropólogo Claude Lévi-Strauss, o crítico Roland Barthes e Martine Joly com a sua proposta no campo da semiologia. Dentre os vários ramos da semiótica, uma linha interessante é a proposta de análise de Charles S. Peirce.

392 Por “História Cultural da Imagem” ou “Antropologia Histórica da Imagem”, pretende-se “reconstruir as regras ou convenções, conscientes ou inconscientes, que reagem a percepção e a interpretação de imagens numa determinada cultura”. In: BURKE, 2004. p. 227.

[...] num sentido amplo, incluindo aí o “contexto” geral, cultural e político, bem como as circunstâncias exatas nas quais a imagem foi encomendada e também seu contexto material, em outras palavras, o lugar físico onde se pretendia originalmente exibi-la. Nesta visão, resumida de enfoques mais ou menos novos para a imagem, há um lugar para a História social e cultural.<sup>393</sup>

Há, por outro lado, os que como Stephen Bann,<sup>394</sup> creem que a imagem visual não prova nada, e que não acrescenta um interesse maior para auxiliar a análise no campo histórico.

Vimos, portanto, que a proposta metodológica de Panofsky e algumas outras propostas, como as da psicanálise, do estruturalismo (semiótica), do pós-estruturalismo, e mesmo a da “História Cultural da Imagem”, não se esgotam em si mesmas, e até podem completar-se, podendo auxiliar-nos, sobremaneira. Todas elas nos oferecem aspectos relevantes na leitura da imagem.

Na proposta da leitura das três imagens a seguir, não nos orientamos por uma só dessas propostas, mas lançaremos mão de um possível roteiro que procure contemplar aspectos dessas propostas, traçando alguns parâmetros, para auxiliar-nos numa maior compreensão e numa possível leitura da imagem.

### 3 Possibilidade de análise de uma imagem: um estudo

Sobre alguns aspectos a serem enfocados sugerimos aqui um roteiro abordando os seguintes itens: *o quê?* (identificação da obra), *tema* (explicitação além do título), *quem?* (autor(s), escola, etc.), *onde?* (lugar de origem e onde se encontra), *quando?* (data, época), *por quê?* (motivo pelo qual a obra foi criada, objetivo a ser alcançado), *como?* (as circunstâncias em que foi feita a obra, técnicas utilizadas...), *para quem*, *contextualização histórica* (a partir da época já indicada), *análise* (por exemplo, quando seu conteúdo é de fácil leitura e compreensão com elementos que não exijam a leitura complexa de signos, símbolos, etc.).

---

393 BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004. p. 225.

394 BANN, Stephen. *Under the Sign*. John Bargrave as Collector, Traveller and Witness. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1994.

### 3.1 Mês de Agosto do Livro de Horas As Riquíssimas Horas do Duque de Berry



Musée Conde, Chantilly Les très riches heures du Duc de Berry London, Thames and Hudson Ltd; 1993 (Reprinted) página 9. Disponível em: <<http://www.wikiwak.com/image/Les+Tr%C3%A8s+Riches+Heures+du+duc+de+Berry+aout.jpg>>. Acesso em: 15 maio 2010.

*O que é tema:* iluminura sobre o mês de agosto do calendário que faz parte do livro *As riquíssimas horas do Duque de Berry*.

O tema de agosto é, como em vários outros meses do calendário, a valorização da vida rústica e pastoril, idílica ao ar livre. Está representado aqui através da “caça ao voo” (expressão francesa que define a habilidade das aves de rapina em caçar durante o voo). A ave utilizada pela aristocracia, nesse esporte, era o falcão. Está destacado também o trabalho da colheita, feita pelos camponeses, com um dos castelos do Duque de Berry como destaque ao fundo.

*Quem (autor(es)):* foi pintada pelos irmãos Limbourg (Paul, Jean e Herman), flamengos, e outros auxiliares, e completada por Jean Colombe (francês), pois a obra ficara inacabada pela morte dos três irmãos antes de finalizá-la.

*Onde:* França e Flandres – atualmente, o original encontra-se no museu Condé-Chantilly, França.

*Quando:* o Livro de Horas *As riquíssimas horas do Duque de Berry*, foi composto principalmente entre 1410 e 1416, e finalizado em 1485 (século XV).

*Por quê:* os irmãos Limbourg foram contratados pelo Duque de Berry para confeccionar o Livro de Horas, para uso próprio. Era costume na época a confecção deste tipo de livro, principalmente pela aristocracia.

*Como:* por tratar-se de uma série de iluminuras, ou seja, uma complexa e detalhada técnica, muito utilizada no período medieval, envolveu uma equipe de trabalho a partir de uma maquete inicial que sofreu modificações, e que envolvia: calígrafos, copistas, decoradores das iniciais (letras capitulares), pintores de pequenas e grandes iluminuras (ilustrações de livros, em imagens e letras iniciais) e decorações marginais. Os irmãos Limbourg e o próprio Duque morreram antes da obra estar finalizada. Esta foi completada pelo francês Jean Colombe, e outras partes por pintor anônimo.

*Para quê:* para rezar, para acompanhar o desenvolver do ano, e de alguma forma para sustentar e fazer visível um determinado “status” social

*Para quem:* mais ou menos ilustrados, os Livros de Horas eram comuns a grande número de pessoas. Mesmo para aqueles que não sabiam ler, que decoravam as orações. Era um livro que ficava limitado à leitura privada não aparecendo em cerimônias públicas e coletivas.

*Contextualização histórica da época (século XV):* no início do século XV, ainda se desenvolve, episodicamente a Guerra dos Cem Anos entre França e Inglaterra (já entrando no seu período final à medida que se aproxima o meio do século). A pré-renascença já iniciava na Itália, destacando-se em Florença. Portugal já começava a explorar o litoral africano. E a Igreja cristã do ocidente resolveu, a partir de 1415, a crise que a envolvia, chegando a ter simultaneamente “três Papas”. A imprensa começava a impor-se, a partir dos caracteres móveis de metal de Gutenberg. Quando o livro de horas do Duque de Berry era finalizado por Jean de Colombe, por volta do de 1485, a França procurava consolidar a sua unidade nacional conquistada a partir do fim da Guerra dos Cem Anos. A Itália já estava, então, em plena efervescência Renascentista. Com o crescimento da burguesia, a nobreza não descuidava do seu “status” nos novos tempos.

*Análise da imagem (mês de agosto):* a ilustração do mês de agosto, dos irmãos Limbourg, não chega a ser exatamente uma obra didática, mas é de fácil compreensão. Os motivos, e os ícones presentes, não apresentam uma complexidade hermética, nem apresentam uma cena que não seja natural, cotidiana na época.

É uma obra figurativa, com os elementos que a compõe, sendo bem delineados. O seu realismo aparece nele misturado com idealismo, tanto da paisagem, quanto das pessoas.

Em primeiro plano, está uma das atividades preferidas pela nobreza, a caça com falcões. Está representada a partida para a caça. Diante de cortejo está um homem com dois falcões, que parece perguntar ao cavaleiro logo atrás dele o que deve fazer. O homem veste roupa cinza, camisa com mangas dobradas, uma espécie de saia cortada em partes, uma meia vermelha e outra escura. Na mão direita carrega um longo bastão e, no antebraço esquerdo, os dois falcões. O bastão servirá para bater nas moitas e árvores para assustar a caça a facilitar o trabalho do falcão. Ser falcoeiro não era um trabalho humilhante; ao contrário dava, um certo destaque entre as pessoas que não eram da nobreza. E ao que se sabe, pela literatura medieval, os falcoeiros eram muito bem considerados pelos seus príncipes. Sem eles a caça ficava prejudicada, ou, quem sabe, dificilmente aconteceria.

O cavaleiro atrás do falcoeiro está soltando um falcão. Veste um manto azul cinzento e um chapéu claro. No mesmo cavalo, agarrada a ele, está uma dama com um vestido negro com mangas vermelhas por baixo da veste, e com um lenço branco na cabeça. O cavalo é cinzento e tem os arreios avermelhados.

No segundo cavalo, há um só cavaleiro, com um manto azul escuro, um lenço brando na cabeça, arranjado de forma diferente ao da dama no primeiro cavalo. Este cavaleiro – que, ao que parece, é o Duque de Berry – está prestes a soltar seu falcão. O cavalo desse único cavaleiro é branco, e ele está montado numa sela avermelhada e com bordados, apontando a distinção deste nobre. Os arreios do cavalo são azuis, do mesmo manto do cavaleiro, com desenhos dourados. Os cavalos estão em movimento, o que é explicitado pela posição de suas pernas.

Sobre um terceiro cavalo, que é marrom e não aparece totalmente, em parte ocultado pelo cavalo branco e seu cavaleiro, estão um homem e uma mulher conversando. Ele também tem um falcão na mão esquerda. O homem tem uma vestimenta em parte cinza, em parte preta e em outra parte verde; seu chapéu é preto. A mulher que conversa com ele, sobre o mesmo cavalo marrom, tem um lenço branco na cabeça e um vestido longo, vermelho claro.

Desde as cores dos cavalos às vestimentas dos cavaleiros e das damas, devem, possivelmente, denotar posicionamentos sociais diferentes, com destaque para o próprio Duque de Berry no seu cavalo branco. O cavalo não é somente para montar. É, nesse tipo de sociedade, um emblema da Nobreza, um signo que vai identificar o plano social, o moral e o material. Ele é um instrumento que dá prestígio, e um camponês, por exemplo, não tem renda suficiente para tê-lo. O cavalo, nesse sentido, não deixa de ter a mesma função que um brasão da família do nobre que o identifica como membro de um grupo, o que é, extremamente relevante na sociedade medieval. Os cavalos de São Jorge e São Miguel, patronos das cavalaria, eram brancos, assim como o do Duque de Berry. E o branco é

um signo de superioridade e de excelência. O branco também está ligado à soberania, ao maravilhoso e ao sobrenatural. Seguindo o cortejo, estão dois cães, um marrom-claro e outro marrom-escuro, que têm a função de buscar e levar a caça obtida pelos falcões para o cortejo de nobres que está caçando.

O falcão, por sua coragem e beleza, oferece, no contexto, um símbolo da nobreza e da boa educação, de relações pacíficas e de concórdia.

A caça ao voo, que conota poder e riqueza, favorece a sociabilidade e as alegrias da nobreza e dos bons costumes. Ela manifesta também a elegância e a cortesia dos senhores. Faz parte da convivência aristocrática. Ela é, enfim, um dos pontos altos da vida na corte.

Os rostos dos personagens descritos não foram pintados segundo um detalhamento realista e minucioso, mas tendo, ao que parece, alguns modelos como referência.

No segundo plano, há pessoas que se banham num rio ou riacho – completamente nuas, como era costume da época. Algumas pessoas estão nadando, outra já tirou a roupa e está pronta para atirar-se na água, e uma quarta pessoa está dela saindo. Camponeses ou nobres? A que está para banhar-se é uma mulher que tem ao seu lado uma roupa, que, pela cor, arroxeadada, não parece ser camponesa, mas, ao que tudo indica, seriam mesmo camponeses, pois, nobres, é provável, não estariam, normalmente, banhando-se nas águas do rio ou riacho.

Além da água, num terceiro plano, camponeses trabalham num campo. À direita, dois deles amarram em feixes a colheita. À esquerda há uma carroça já cheia de feixes. A carroça é puxada por dois cavalos: um branco, outro marrom escuro. E um camponês está recolhendo feixes para colocá-los na carroça. Nesse plano os motivos outros, que não os aristocráticos, parecem uma espécie de moldura para vida dos aristocratas que estão em primeiro plano na figura.

No quarto e último plano, descortina-se o Castelo d`Etampes – mais um dos Castelos do Duque de Berry; outros aparecem em outros meses do calendário. Neste distinguem-se as muralhas, as casas mais baixas e comuns, possivelmente de serviçais, a capela, e, entre as torres, a maior, a torre Guinette. Nesta representação, a vida rústica, o trabalho do camponês, e o destaque à caça, à qual se dedicam os aristocratas, não deixa de ser idílica e idealizada, como se tudo transcorresse em bons termos. Aqui aparece o gosto pelo espaço ao ar livre, como o cenário de jogos e passatempos. Percebe-se também um entremear-se da vida do camponês com a vida mais idílica da rude aristocracia. Enfim, uma representação que nos remete à época, que nos facilita compreendê-la nas suas características e nuances, porém com atenção para não se deixar levar pelo engano de que aqui está

retratada a realidade tal e qual. É apenas mais uma representação e interpretação, através dos olhos dos artistas da época.

Encerrando a paisagem, e logo acima do castelo, está o céu com as estrelas. Aqui não aparecem as faixas com as horas e os dias do mês e de cada semana. Aparece o carro que conduz o Sol. O signo que inicia o mês é o de Leão. Mas a maior parte do mês é ocupada pelo signo de Virgem.

É interessante notar, como diz Umberto Eco,<sup>395</sup> que o azul torna-se uma cor apreciada a partir do século XII, principalmente no azul dos vitrais e nas rosáceas das catedrais, e também vai ser uma cor bastante usada pelos nobres, principalmente o azul escuro. O mesmo autor ainda afirma que o gosto pelas cores também aparecia na vida e nos hábitos cotidianos. As cores artificiais que derivam de minerais ou vegetais representam riqueza. Os pobres vestem-se apenas com tecidos de cores mais pálidas e modestas. Os camponeses vestem tecidos brutos, em que predominam o cinza e o marrom. A cor preta também vai ser uma cor usada como uma distinção entre a nobreza.

Os outros dez meses restantes do calendário que constam na obra *As riquíssimas horas do Duque de Berry*,<sup>396</sup> é interessante para estudar-se e perceber o tempo da sementeira, o da colheita, o da caça, o das festas no castelo. Portanto, trata-se um roteiro muito válido para instigar quem aprende a familiarizar-se, por exemplo, com o imaginário medieval. Mesmo que isso tenha que ser filtrado, pois este imaginário, como vimos, está repleto de idealizações da sociedade da época, mas que não perde seu caráter de documento, pois foi elaborado, na própria época, vendo-se a si própria.

#### 4 Aspectos gerais da iconografia sobre a Independência do Brasil (Pedro Américo e François-René Moreaux)

Quanto ao quadro de Pedro Américo, tomamos por base algumas referências, bastante conhecidas, a fim de caracterizar uma leitura do referido quadro, sem a pretensão de esgotá-la, mas apenas de esboçá-la com a possibilidade de continuarmos na tarefa. Essa pintura já foi bastante estudada, e vários pesquisadores já a interpretaram de formas diversas em todos os aspectos. Mesmo assim, extraindo o que há de comum nessas análises, pode-se avaliar a possibilidade de compreendermos mais uma determinada obra, e o muito que ela pode informar-nos sobre sua época.

Ao contrário do descobrimento do Brasil, que foi bem mais representado por pintores e desenhistas, a Independência do Brasil é bastante pobre

395 ECO, Umberto. *História da beleza*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

396 DUFOURNET, Jean.. *Les très riches heures du Duc de Berry*. França: Mame Imprimeurs à Tours, 1995.

em figurações. O que mais se encontra é um óleo mostrando Dom Pedro I levemente de perfil, e que aparece em quase todos os livros didáticos que abordam o tema. Outros dois quadros mais conhecidos que se referem ao “Grito do Ipiranga”, um é de Pedro Américo, que retrata o “exato” momento do Grito, e outro é de François René Moreaux, que se refere ao momento em que Dom Pedro é aclamado pelas ruas após a proclamação da Independência, além de pinturas de Jean-Baptiste Debret e de Taunay.



*Dom Pedro aclamado pelas ruas após a proclamação da Independência.* François-René Moreaux. Óleo sobre tela. Cerca de 1844. Disponível em: <<http://www.mc.unicamp.br/app/webroot/files/rf4acdeb3e81e3b/independencia16.jpg>>. Acesso em: 15 maio 2010.

À guisa de uma breve comparação, podemos dizer aqui que o quadro de Moreaux (2,44 m de comprimento por 3,83 m de altura, que se encontra no Museu Imperial de Petrópolis, no Rio de Janeiro), e que é bem anterior (1844) ao de Pedro Américo, parece não ressaltar tanto “atos heroicos”. D. Pedro I aparece montado em um cavalo na atitude menos oficial, com a mão direita erguida, segurando seu chapéu, e ao que tudo parece, saudando o “povo” ao seu redor, representado aqui por gente mais simples (o que se pode deduzir pela própria maneira de vestir) por personagens da corte, por alguns militares e também por algumas crianças.

Não há aqui a ênfase em um ato heroico, destacando-se sobremaneira um personagem, mas um clima de festa, congraçamento e comemoração. Até mesmo porque a obra não teve por objetivo retratar o “momento” da Proclamação da Independência, e sim a aclamação posterior do “povo” a esse ato, como bem fica identificado pelo título da obra, e também pela menor relevância dos membros do exército, se comparada com a obra de Pedro Américo.



Independência do Brasil. Pedro Américo. Concluída em 1888. Museu Paulista – São Paulo-SP. Disponível em: <[http://api.ning.com/files/93OGdYgPhulwEjSR38MG81eTXnFSqDBk5IG6lHn8ZDktRyAMWa\\*fR5\\*Aa9eIIh6Wz8o8btODagAqgXIje2QoYPt2gEEODiCZ/independencia.jpg](http://api.ning.com/files/93OGdYgPhulwEjSR38MG81eTXnFSqDBk5IG6lHn8ZDktRyAMWa*fR5*Aa9eIIh6Wz8o8btODagAqgXIje2QoYPt2gEEODiCZ/independencia.jpg)>. Acesso em: 15 maio 2010.

O quadro de Pedro Américo (7,60 m de comprimento por 4,15 m de altura), em exposição permanente no Museu Paulista da Universidade de São Paulo, “transformou-se” na representação mais conhecida do Episódio.

Reproduzido à exaustão nos livros escolares e tendo servido até de inspiração para produções cinematográficas ufanistas, é a imagem que vem à lembrança da maioria dos brasileiros toda vez que a data é comemorada. A cena equivale quase a uma fotografia do *Grito do Ipiranga*<sup>397</sup> – fotografia aqui no sentido de reprodução, e não quanto à interpretação, pois uma foto também não é neutra, assim como qualquer imagem.

No quadro de Pedro Américo, o caráter heroico do personagem de D. Pedro I, endossado por aqueles que o acompanham, tanto do exército quanto de outras camadas sociais superiores de então, fica em evidência. Também é evidente o caráter de iconicidade,<sup>398</sup> representado pela figura de D. Pedro I com o braço direito levantado, empunhando uma espada, simbolizando desafio e heroísmo, tomada de posição – o que, a princípio, mais nos chama a atenção, pois está em destaque, e também por causa do tema.

397 LOPES, Cláudio F. *Grito maquiado: o que esconde a tela de Pedro Américo*. *Galileu*, a. 9, n. 10, p. 29, Set. 2000.

398 “Propriedade que tem o símbolo icônico, de representar por semelhança o mundo real, ou de ser a imagem do objeto real”. HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

Oliveira,<sup>399</sup> na sua obra *O Brado do Ipiranga*, chama a atenção, entre outras coisas, para idealizações de Pedro Américo, como soldados em uniforme de gala (usados apenas em dias de festa), o príncipe D. Pedro engalanado à própria paisagem “rearranjada” pelo autor e a disposição das figuras no quadro, que contribuem para dar ao painel um tom solene e dramático. Outro gesto dramático, que quase sempre não aparece nas reproduções, é a dos soldados da comitiva do imperador tirando as insígnias (portuguesas de seus uniformes) e jogando-as ao chão, num gesto de obediência, de agora em diante, a um novo líder, D. Pedro I, e não mais à antiga metrópole, Portugal, tudo isto convergindo, por obra dos próprios conservadores, para dar brilho e vigor a uma monarquia já em decadência (o painel foi terminado em 1888).

De fora do centro de movimentação da cena, aparece no lado direito do quadro, em primeiro plano, um homem conduzindo uma carroça com toras de madeira, olhando o que acontece, mas ao mesmo tempo, não participando da comemoração da cena principal. Não poderia esse personagem conotar, em tal contexto, o “povo brasileiro”? Seguindo-se a esse personagem, aparecem mais dois personagens que não são militares, um a cavalo, e um atrás, mais ao fundo, conduzindo um muar (animal de carga – seria um jumento?).

Embora renegado no seu nascimento, o quadro de Pedro Américo é hoje um dos mais conhecidos sobre a Independência do Brasil. Nele o pintor republicano, que era amigo e protegido de D. Pedro II, procurou retratar o “Grito do Ipiranga” mais nobremente, dando ao fato um ar de galhardia e pompa que na realidade não teve, como é bastante atestado por pesquisadores. Terminado em 1888, o imenso painel foi idealizado para decorar o prédio construído pelos monarquistas conservadores a fim de immortalizar o local da Independência, mas foi conhecido apenas em 1895, quando foi inaugurado o Museu Paulista, onde se encontra até hoje.

Apesar de suas pesquisas sobre o lugar e sobre a comitiva que acompanhava D. Pedro I, nota-se que o pintor alterou não apenas montarias e vestimentas, como a própria topografia do local: o famoso riacho não é visto daquele ângulo. No entanto, como afirmou Pedro Américo, tentando defender-se dos ataques às alterações cometidas, “a realidade inspira, e não escraviza o pintor”. E essa é a constante nas representações sobre a Independência do Brasil.

Pode-se, como vimos, apresentar uma análise da imagem organizada em tópicos, exatamente como foi feito com a análise da imagem do Livro de Horas. Também podemos solicitar, para a análise de uma imagem, que, a partir de dados já estabelecidos ao longo do texto, como aqui, com a imagem da Independência do Brasil de Pedro Américo, se usem as informações para

---

399 OLIVEIRA, Cecília H. de S; MATTOS, C. V. de. *O Brado do Ipiranga*. São Paulo: EDUSP: Museu Paulista da USP, 1999.

organizá-las em tópicos. Também podemos acrescentar outros dados que aqui não foram considerados. Por exemplo, pesquisar mais sobre o contexto histórico da época em que o quadro foi feito, ou outros ícones, que por ventura se sobressaíam.

## 5 Algumas considerações finais sobre o uso de imagem em sala de aula

É claro que, para usar-se a imagem como mais um elemento para o ensino e aprendizagem de História, deve-se levar em conta a idade do aluno. É preciso lembrar sempre que na exploração de uma imagem, por exemplo, em uma quinta ou oitava série do ensino fundamental, e no final do ensino médio, há uma escala de complexidade, indo de um pensamento mais concreto para um pensamento mais abstrato, como nos lembra Piaget<sup>400</sup> quanto a um pensamento concreto e abstrato, e que um professor deve levar em consideração, da mesma forma, que isso afeta o próprio nível de compreensão do texto escrito.

Portanto, para a leitura e o aproveitamento das imagens, é necessário que numa quinta, ou sexta série, por exemplo, não se explorem signos e ícones muito abstratos ou difíceis para a elaboração e a compreensão dos alunos em questão. "O que vai ajudar os alunos a aprender, é uma reconstrução da civilização estudada [...] não é a realidade desta civilização".<sup>401</sup>

Na dosagem de como isso pode ser trabalhado, o professor, acostumado com a sua turma, é o melhor indicado para estabelecer até onde é possível ir do que alguém a dar-lhe uma receita um tanto quanto pronta. É bom lembrar que o estudo e a leitura de uma obra imagética não se esgota, e que sempre há a possibilidade de outras e novas leituras, bem como de outras interpretações, lembrando que uma imagem é também uma obra de Arte, é uma visão de mundo que transcende a realidade. Ela não é simplesmente a reprodução desse mundo, pois ela o reconstrói.

Em qualquer análise, a cada vez que se retorna à imagem, fazemos acréscimos e observamos elementos que antes não nos chamavam a atenção.

---

400 PIAGET, Jean. *Epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia, problemas da psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores). Conforme Piaget, os estágios do desenvolvimento cognitivo são o *sensorio-motor* (0 a 2 anos); o *operacional concreto* (2-12 anos), e este está dividido em dois subperíodos que são: o *pré-operatório* (2-7 anos) e o das *operações concretas* (7-12 anos); e o *estágio operacional formal* (12-15/16 anos e vida adulta).

401 Tradução nossa, de: "Ce que l'on va aider les élèves à acquérir, c'est une reconstruction de la civilisation étudiée [...] ce n'est pas non plus la réalité de cette civilisation" In: BAQUÈS, Marie-Christine. *Art, histoire et enseignement*. Paris: Hachette, 2001. p. 42.





# Quinze canções para compreender a Ditadura Militar Brasileira: a música como prática pedagógica em História no Ensinos Básico e Superior

*Luís Guilherme Ritta Duque*

## 1 Introdução

A música tem-se constituído como um recurso pedagógico precioso em sala da aula, assim como uma excelente fonte de pesquisa sobre o passado. A ideia deste artigo é apresentar algumas possibilidades relacionadas com a utilização de canções na sala de aula, tendo como foco o passado do Brasil através da produção musical nacional.

A utilização de canções é muito frequente em atividades que visam a retratar um período histórico, assim como em algumas atividades relativas às muitas “efemérides” (ainda muito cobradas em escolas com perfil mais tradicional) que se espalham através do ano letivo ou mesmo por professores que levam instrumentos musicais para a sala de aula e, acompanhados pela voz, elaboram atividades que misturam canções com os temas curriculares.

O meu envolvimento inicial com a Música Popular Brasileira na sala de aula se enquadra na segunda possibilidade listada acima. Ele teve como ponto de partida a comemoração de uma “efeméride”; no caso, a comemoração dos 500 anos da chegada dos portugueses no Brasil (ou a descoberta do Brasil, de acordo com o ponto de vista, que inclusive pode abordar esse “encontro” com títulos mais incisivos).

A situação que se apresentava era a seguinte: que projeto o professor de História do ensino fundamental iria apresentar na grande comemoração da escola sobre os 500 anos da “descoberta do Brasil”? A música partiu na frente como primeira opção. O valioso patrimônio histórico incluso no cancionário nacional faz com que as canções brasileiras se constituam numa

fonte gigantesca de informações sobre o passado, com obras que falam de uma época através não só das suas letras, como também da própria música, que, por meio de ritmos e estilos, apresenta tendências de diferentes épocas.

Essa visão mais ampla da utilização da música, e mais especificamente da canção, não era tão clara para mim e para os meus colegas de empreitada da época, que comigo compunham um grupo de três pessoas: o professor de Música, que fazia o arranjo, tocava violão e cantava; o professor de Informática, que começava a aventurar-se nos instrumentos percussivos e que naquele momento se utilizava do pandeiro para o trabalho desenvolvido (na ordem, meus ex-colegas do Colégio ACM – Centro, Iuri Correia Soares e Luiz Fernando Ladeira Ribais); e o professor de História, no caso, eu, que alinhavava as canções com a História do Brasil. Como já mencionei, a visão das canções como fonte era mais limitada, ela partia de uma noção superficial que privilegiava essencialmente as letras, considerando a música como um veículo para casar letra e voz. Era basicamente o trabalho de um professor de História que naquele momento aprofundava seus conhecimentos no passado da música popular brasileira, na base do ouvido e da curiosidade, e de dois outros professores que toparam a proposta. Não havia, portanto, um olhar e, principalmente, uma audição mais elaborada sobre o material selecionado. Se por um lado os músicos do grupo tinham um ouvido mais apurado para avaliar o valor musical das canções, por outro não tinham claro o contexto histórico delas. De outra parte, se para mim era possível ter mais claro como contextualizar e utilizar as letras das canções, faltava uma noção maior do valor das obras como um todo, de como outros elementos além da letra tinham valor histórico e estavam envoltos num determinado contexto. Nesse sentido, a frequência do trabalho desenvolvido nesses últimos anos, o acréscimo de bibliografia específica nas áreas de História e Música<sup>402</sup> e, principalmente, o trabalho interdisciplinar foram dando qualidade e refinando a proposta.

## 2 A trajetória da experiência

O ponto de partida para o trabalho foi um modelo de oficina que, de fato, não era uma oficina. Na verdade, passamos a chamar assim uma apresentação comentada que tinha como tema o samba, e listava algo em torno de 15 canções que abrangiam um período que iniciava nos primeiros anos do século XX, fechando na década de 1980. O critério de escolha das obras era extremamente simples: canções que possuíam letras que dissessem, praticamente de maneira literal, algo sobre a História do Brasil. A dinâmica

---

402 Para o trabalho com música em sala de aula, um bom porto de partida é: NAPOLITANO, Marcos. *História & Música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

da apresentação se organizava da seguinte forma: canções apresentadas ao vivo ou através de gravações, comentários situando historicamente o que era apresentado e espaço para perguntas e debate, tanto no fim como durante a apresentação.

A adoção da “oficina” se deu por conta da estrutura da atividade, que discutia os 500 anos na escola. A proposta era que as diferentes áreas do saber que faziam parte do currículo escolar apresentassem oficinas que relacionassem as suas disciplinas com os 500 anos do Brasil, comemorados naquele ano.

Uma situação peculiar fez com que a primeira apresentação da nossa oficina (que não era oficina) ocorresse numa atividade sobre os 500 anos do Brasil em 2001; portanto, um ano depois do fechamento do quinto centenário. O planejamento bianual da escola acabou incluindo a festividade em dois anos em sequência, reflexos de uma espécie de burocracia administrativa que no momento não nos interessa. O fato é que, naquele mesmo ano, a história da nossa apresentação musical passou a relacionar-se com as Jornadas do GT de Ensino e História da Educação da Anpuh. Incluímos nossa apresentação musical na 7ª Jornada de Ensino de História e Educação, ocorrida na UPF (Universidade de Passo Fundo). Apresentamos nosso levantamento musical para um público de estudantes e professores de História, o que acrescentou muito na troca de informações, através das perguntas e dos debates. No ano seguinte, nossa apresentação fez novamente parte da jornada anual, na Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos). Posteriormente, participei de um painel que tinha como tema “Ensino de História: Cinema, Música e Fotografia”, na XII Jornada, ocorrida na Unisc (Universidade de Santa Cruz do Sul).

Nosso trabalho também se realizou em atividades pontuais promovidas em prefeituras, numa agência de publicidade, além de transformar-se num curso de extensão com a duração de vinte horas na Faculdade Cenequista de Osório (Facos), que abordava a música brasileira do século XX em 2004.

### 3 Os objetos da experiência

Mas como a música pode ser usada como recurso em sala da aula? O primeiro passo é ter clara a importância de utilizar a canção como um todo, letra e música. Um grande número de professores de História que começam a utilizar canções como recurso didático têm a tendência a centrar o seu trabalho nas letras. Evidentemente que isso é importante, mas limita bastante a utilização da fonte. A música, assim como a letra, também é um retrato de época; ela bebe de um tempo e reflete, de alguma forma, tendências, estilos, ritmos e modismos que, em algum momento do passado, estiveram em voga.

Por exemplo, o samba-canção da década de 1950 tem uma profunda influência do bolero,<sup>403</sup> que era um modismo mundial no mesmo período. Essas canções podem ser utilizadas como referências para a influência cada vez maior da música estrangeira no Brasil no período pós-Segunda Guerra Mundial. Aliás, uma audição mais apurada pode mostrar que, de samba, o samba-canção tem muito pouco, sendo na verdade um bolero cantado em português. Os exemplos para ilustrar essa relação entre a música e determinados períodos históricos são muitos: a chamada “canção de protesto” da década de 1960 não expressava a sua insatisfação político-social só através das letras, as músicas carregavam fortes elementos de cultura regional,<sup>404</sup> ou popular, naquilo que parecia ser uma busca da identidade nacional através da canção. Outro exemplo interessante é a relação do movimento tropicalista com toda a movimentação cultural, ou contracultural, da segunda metade dos anos 1960.<sup>405</sup>

Ter esses elementos em vista quando da utilização da canção como recurso pedagógico pode ampliar em muito o alcance da fonte trabalhada. Digo isso porque não tinha muito claramente o alcance disso nos primeiros anos de trabalho com música. Tal alcance foi atingido com audições mais apuradas, muita leitura e principalmente muito debate nas oportunidades em que as apresentações foram feitas – além, é claro, do papel do próprio exercício de sala de aula.

Uma alternativa aparentemente prática e proveitosa para um iniciante no uso de canções em sala de aula pode ser a utilização de sambas-enredo. Mas não é preciso fugir deles. Muitas vezes os enredos de escolas de samba são propostos a compositores que não têm uma ideia muito clara do que eles tratam. Por conta disso, cometem verdadeiras atrocidades históricas nas letras.<sup>406</sup> Não é sempre, mais isso ocorre com alguma frequência. Por outro lado, os sambas-enredo podem ser utilizados em exercícios que envolvam

403 Dois bons exemplos entre dezenas de canções são “Ninguém me ama”, de Antônio Maria, e “Demais”, de Tom Jobim e Aloysio de Oliveira.

404 Mais uma vez, os exemplos são muitos, como “Ponteio”, de Edu Lobo e Capinam; e “Disparada”, de Geraldo Vandré e Theo de Barros.

405 As semelhanças entre “Domingo no parque”, de Gilberto Gil, e as músicas dos Beatles desse período não são meras coincidências, assim como “Divino maravilhoso” e “Proibido proibir” de Caetano Veloso são o 1968 em sua essência. Uma obra interessante para uma compreensão mais profunda do movimento tropicalista é NAVES, Santuza Cambraia. *Da bossa nova à tropicália*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

406 Um exemplo disso é a canção “Quilombo dos Palmares”, samba-enredo de 1960, da Acadêmicos do Salgueiros, composto por Noel Rosa de Oliveira e Anescar Rodrigues. Os versos iniciais do samba dão uma ideia razoável da confusão (“No tempo em que o Brasil ainda era/Um simples país colonial/Pernambuco foi palco da história/Que apresentamos neste carnaval./Com a invasão dos holandeses/Os escravos fugiram da opressão/E do julgo dos portugueses./Esses revoltosos/Ansiosos pela liberdade/Nos arraiais dos Palmares/Buscavam a tranquilidade”). Por outro lado, na canção “Samba do crioulo doido”, de Sérgio Porto, o compositor propositalmente transforma na letra da canção a história do Brasil num emaranhado desconexo, satirizando a dificuldades de alguns compositores com a história do país.

espécies de jogos de sete erros, nos quais os alunos possam apontar nas canções os tropeços cometidos contra nosso passado histórico. Não utilizei ainda essa prática, mas é uma ideia que ainda pretendo aplicar algum dia.

## 4 O espaço da experiência

Para alunos de ensino básico, a utilização de canções do passado exige uma espécie de negociação. É muito frequente, quando são propostas atividades em aula com esse tipo de música, parte considerável dos alunos torcer um pouco o nariz. Ora, a música dos dias atuais é muito diferente da de dez, vinte e, ainda mais, quarenta anos atrás. Não vem ao caso se canções dos dias de hoje são melhores ou piores do que as que eram produzidas no passado; essencialmente são diferentes, tanto no estilo das músicas quanto nos conteúdos das letras. Na maioria das vezes, o trabalho com canções do passado passa pela busca de um meio-termo em termos de opção musical (o rock brasileiro dos anos 1980, por exemplo, que tem uma capacidade de agradar diferentes gerações).<sup>407</sup> No geral, o exercício mais interessante e importante a ser feito com os alunos é uma sensibilização dos ouvidos (e, por que não dizer, da vontade) dos presentes, no sentido de fazer com que eles se permitam ouvir algo diferente.

## 5 A escolha do tema

Por que estudar música do passado? Essa pergunta será ouvida muitas vezes em sala de aula. A resposta é óbvia, mas mesmo assim cabe um reforço: somos professores de História, trabalhamos com o passado. As canções são como retratos de época, já foi colocado. As letras e a música, por conta disso, se constituem em fontes riquíssimas desse passado; elas podem falar de como a comunidade dos morros cariocas encarou o censo de 1940 através de “Recenseamento”, de Assis Valente; como se dá o esforço do governo Vargas de transformar o trabalho braçal em algo aceitável para a sociedade da época com a ajuda do rádio e da música, como em “O bonde São Januário”, de Ataulfo Alves e Wilson Batista; ou como alguns bossanovistas começam a envolver-se com as canções engajadas, como em “Zelão”, de Sérgio Ricardo.<sup>408</sup> Além disso, a própria forma de cantar de artistas diferentes de

407 Uma nota pessoal: senti-me quase como um espectador dos primeiros shows dos Beatles quando, uns anos atrás, uma adolescente ficou impressionada ao saber que eu tinha assistido ao vivo um show da Legião Urbana nos anos 1980. O fato de isso não ser nada espetacular naquele tempo parece não ter tido muito efeito sobre o imaginário da menina.

408 DUARTE, Paulo Sérgio, NAVES, Santuza Cambraia (Org.). *Do samba-canção à tropicália*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; FAPERJ, 2003.

épocas diferentes está contextualizada em condições históricas e tecnológicas que podem explicar, por exemplo, por que foi possível para João Gilberto criar o estilo de cantar *cool* da Bossa Nova no fim dos anos 1950 e por que isso seria tecnicamente impossível nos anos 1920.<sup>409</sup>

No ensino superior, o foco é um pouco diferente: sons e imagens se constituem em recursos didáticos que ampliam as possibilidades de compreensão de temas inicialmente trabalhados a partir de bibliografia. Como compreender a fundo o nível de confronto entre o nacional-popular e o tropicalismo<sup>410</sup> ocorrido na segunda metade dos anos 1960 sem assistir a registros visuais dos Festivais de Música Brasileira da TV Record?<sup>411</sup> Ali temos as canções como fontes primárias preciosas, não só para o entendimento de períodos históricos, mas também como possível material para pesquisa e futuro recurso didático em sala de aula.

## 6 A proposta

Por que o período da ditadura militar como objeto desse artigo? Primeiro porque a arte, representada fortemente pela canção, se apresentou como um forte elemento de crítica e resistência contra o regime de exceção. Em segundo lugar, os anos 1960 provavelmente marcam o momento mais criativo da produção musical brasileira, assistindo inclusive à formação da moderna música popular brasileira, conhecida como MPB. Por conta disso, as canções da época, além de apresentarem um panorama político e cultural do período, servem também como fonte histórica de um momento marcado por uma produção musical riquíssima, que viu aparecer para o grande público compositores e intérpretes, como Chico Buarque, Paulinho da Viola, Geraldo Vandré, Elis Regina, Jair Rodrigues, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Os Mutantes, Edu Lobo, Roberto Carlos e mais uma infinidade de artistas que até hoje têm destaque na MPB.<sup>412</sup>

---

409 CASTRO, Ruy. *Chega de saudade: história e as histórias da bossa nova*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

410 RIDENTI, Marcelo. Cultura e política: os anos 1960-1970 e sua herança. In.: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neve. (Org.). *O tempo da Ditadura: regime militar e movimentos sociais do fim do Século XX (O Brasil Republicano)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003. v. 4.

411 Entre as várias obras existentes que analisam o fenômeno que foram os festivais da canção dos anos 1960, uma muito interessante é MELLO, Zuza Homem de. *A era dos festivais: uma parábola*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

412 Para uma visão panorâmica de autores e gêneros, algumas enciclopédias sobre a música brasileira são de muita utilidade, como MARCONDES, Marcos; MELLO, Zuza Homem de *Enciclopédia da Música Brasileira: Popular*. São Paulo: Art; Publifolha, 2000. MARCONDES, Marcos; MELLO, Zuza Homem de *Enciclopédia da Música Brasileira: Samba e choro*. São Paulo: Art; Publifolha, 2000.

## 7 As canções, suas mensagens e seu contexto histórico: seguem alguns comentários de canções

### 7.1 *Marcha de quarta-feira de cinzas* (Carlos Lyra e Vinícius de Moraes - 1963)<sup>413</sup>

O clima de fim de festa da “Marcha de quarta-feira de cinzas” parece antever os duros tempos que estavam por vir, se considerarmos o ano em que foi composta e levamos em consideração o que aconteceria com o Brasil no ano seguinte. Ainda assim, mesmo que possa haver dúvidas em relação ao conteúdo contestatório da letra dessa canção, vinculá-la com músicas com um fundo social não pode ser colocado como algo gratuito. Desde o começo dos anos 1960, um dos seus autores, Carlos Lyra, mostrava um constante engajamento com os temas sociais em suas obras, inclusive sendo um dos fundadores do Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes em 1961 (junto com Oduvaldo Viana Filho e Ferreira Gullar). A título de curiosidade e de contextualização histórica da composição, “Marcha de quarta-feira de cinzas” foi composta no mesmo dia em que os mesmos autores (Lyra e Vinícius de Moraes) concluíram o hino da UNE (União Nacional dos Estudantes).

### 7.2 *Opinião* (Zé Ketí - 1964)<sup>414</sup>

Clássico do samba de protesto, “Opinião”, ao mesmo tempo em que defende a liberdade de expressão, denuncia a situação das favelas cariocas, que enfrentavam um processo de remoção colocado em prática pelo governo da Guanabara. A canção foi título de um show de muito sucesso no Teatro de Arena em meados da década de 1960, no qual além do autor, também participaram João do Vale e Nara Leão.

### 7.3 *Quero que vá tudo para o inferno* (Roberto Carlos e Erasmo Carlos - 1965)<sup>415</sup>

Essa canção traz Roberto Carlos em ritmo de rock´n roll, o que é marcante na primeira fase de sua carreira. Primeira faixa de “Jovem Guarda”,

413 TOQUINHO; VINÍCIUS. *Pérolas*. Som Livre, 2000. 1 disco compacto: digital, estéreo.

414 ZÉ KETI. *MPB compositores*. Ed. Globo. 1 disco compacto: digital, estéreo. n. 32.

415 ROBERTO CARLOS. *Jovem Guarda*. CBS/Columbia. 1965. 1 disco compacto: digital, estéreo.

terceiro disco do cantor/compositor, “Quero que vá tudo para o inferno” marca um momento de afirmação da carreira daquele que seria conhecido como “o Rei”. No mesmo ano do lançamento da canção, Roberto Carlos passa a ter um programa semanal na TV Record, também chamado de “Jovem Guarda”. Seria o início de uma temporada de sucesso que dura até hoje, ainda que o estilo do cantor tenha mudado significativamente desde a década de 1970. Uma curiosidade: por questões religiosas, Roberto Carlos não canta mais a canção aqui citada, pelo fato dela conter a palavra *inferno* no título e na letra. Pela importância de Roberto Carlos no cancioneiro popular nacional e pelo fato de que nem só de canções de protesto foram feitos os anos 1960 na cultura musical brasileira, essa canção está incluída na lista.

#### 7.4 Ponteio (Edu Lobo e Capinan – 1967)<sup>416</sup>

Composta a partir de uma frase pensada por Edu Lobo (“Ah, quem me dera agora/eu tivesse a viola pra cantar”), “Ponteio” inicialmente seria uma ideia para uma parceria de Edu com Dori Caymmi. Dori propôs que Edu fizesse a letra para uma música que ele havia composto para o III Festival da TV Record (1967). Posteriormente, a composição de Dori foi entregue a Néelson Motta e se tornou a canção “Cantador”, defendida por Elis Regina no mesmo festival. Com a “ideia da viola na cabeça”, Edu Lobo compôs uma nova música e propôs a Capinan uma letra para a sua criação. Posteriormente, convidou para os arranjos e os ensaios da canção o grupo instrumental Quarteto Novo, o grupo vocal Momento Quatro e a cantora Marília Medalha. Com uma letra com um tom bastante político (“Certo dia que sei por inteiro/eu espero, não vá demorar/este dia estou certo que vem/digo logo o que vim pra buscar [...]”), que inflamou a plateia, e um ritmo que lembra um baião, Edu Lobo venceu a terceira edição do festival da Record, derrotando fortes candidatos como “Domingo no parque” (Gilberto Gil), “Roda Viva” (Chico Buarque), “Alegria, Alegria” (Caetano Veloso), além da já citada “Cantador”.

#### 7.5 Roda viva (Chico Buarque – 1967)<sup>417</sup>

Com melodia soturna e letra pessimista, “Roda viva” dá o clima do fechamento do regime militar em processo já no ano de 1967. A canção foi tema-título de uma peça montada por José Celso Martinez Corrêa (encena-

416 LOBO, Edu. *Edu Lobo: minha história*. Phillips/Polygram. 1994. 1 disco compacto: digital, estéreo. v. 14.

417 BUARQUE, Chico, VANDRÉ, Geraldo. *A arte do encontro*. RGE 1994. 1 disco compacto: digital, estéreo.

da em 1968) que falava da carreira de um artista criado e triturado pela mídia. A maneira ousada como a peça foi montada gerou uma reação violenta de grupos de extrema-direita ligados ao governo militar, que agrediram os atores da peça nas cidades de São Paulo e Porto Alegre.

### 7.6 Caminhando (Pra não dizer que não falei de flores) (Geraldo Vandré – 1968)<sup>418</sup>

Se fosse necessário escolher uma canção específica para ilustrar de forma didática o estilo nacional-popular, sem dúvida alguma, essa canção seria a obra de Geraldo Vandré aqui citada. Com uma estrutura musical simples, baseada em dois acordes, a canção tem seu foco principal na letra, de teor fortemente político. Composta e apresentada num momento em que o regime de exceção se fechava, “Caminhando (pra não dizer que não falei de flores)”, ao mesmo tempo em que foi um grande sucesso desde sua apresentação inicial, no Terceiro Festival Internacional da Canção da TV Globo, tornou a vida de Geraldo Vandré insustentável no Brasil, por conta da ameaça constante de prisão patrocinada contra ele pelos órgãos de repressão. No ano seguinte ao lançamento da canção, Vandré partiria clandestinamente para o Paraguai e de lá para o Chile, dando início à sua vida de exilado.

### 7.7 Sinal fechado (Paulinho da Viola – 1969)<sup>419</sup>

Com música sufocante, letra pesada e propositalmente desconstruída, nada mais é adequado para o ano em que foi feita, logo após o AI-5. Segundo o autor, Paulinho da Viola, o clima da canção era uma influência dos contatos travados com músicos como Caetano, Gil, Chico e Edu. “Sinal fechado” daria a Paulinho da Viola o primeiro lugar no V Festival de Música Popular Brasileira da TV Record.

### 7.8 2001 (Sérgio Dias, Arnaldo Baptista, Tom Zé e Rita Lee – 1969)<sup>420</sup>

Inclusa no segundo LP dos Mutantes (*Mutantes*, 1969), “2001” tem de tudo, desde viola até a menos improvável guitarra elétrica. Enquanto a letra descreve o passeio de um astronauta pelo espaço desconhecido, a música alterna rock e música caipira (inclusive com a participação de uma dupla não

418 BUARQUE, Chico, VANDRÉ, Geraldo. *A arte do encontro*. RGE 1994. 1 disco compacto: digital, estéreo.

419 PAULINHO DA VIOLA. *Meus momentos*. EMI, 1994. 1 disco compacto: digital, estéreo.

420 MUTANTES. *Mutantes*. Phillips/Polygram. 1969. 1 disco compacto: digital, estéreo.

creditada). Profundamente influenciada pelo clima do fim dos anos 1960, “2001” é um exemplo claro de como a Tropicália buscou produzir uma nova sonoridade a partir do casamento do internacional com o regional (na busca de um som universal, como falava Gilberto Gil), ao mesmo tempo misturando o tradicional com o contemporâneo, colocando em prática a antropofagia proposta por Osvald de Andrade.

### 7.9 *Apesar de você* (Chico Buarque – 1970)<sup>421</sup>

Com a posse do general Médici, o período mais duro da ditadura militar brasileira teve início. “Apesar de você” traça um panorama daquele momento, sendo composta por um Chico Buarque recém-chegado do exílio e que, por conta daquilo que encontrou, logo voltaria a deixar o Brasil. É interessante lembrar que o “você” descrito por Chico Buarque (autor e intérprete) ao que tudo indica é o próprio general Médici, motivo que ocasionaria a proibição da canção e a perseguição sistemática por parte da censura às composições de Chico Buarque.

### 7.10 *Nada será como antes* (Milton Nascimento e Ronaldo Bastos – 1972)<sup>422</sup>

“Nada será como antes” tem em sua letra uma característica muito comum das canções da época em que foi composta: a ideia de jogar para o futuro a esperança de dias melhores. Essa característica aparece em diversas canções do período da ditadura militar de forma variada, com frases como “Amanhã há de ser outro dia” (em “Apesar de você”), “Esse dia estou certo que vem” (em “Ponteio”) ou em versos que constam da própria letra da música aqui tratada – como, por exemplo, o próprio título. Segundo Jairo Severiano e Zuzana Homem de Mello, “Nada será como antes” é uma canção política, tendo a ideia da letra surgido, curiosamente, quanto o autor, Ronaldo Bastos, lia um artigo sobre a questão do “amanhã” na música brasileira. Então, transferindo o enfoque da área musical para a política, ele expôs, em versos metafóricos, o drama dos que se preocupavam com o destino imprevisível dos exilados pela ditadura, entre os quais estava o seu próprio irmão.<sup>423</sup>

421 BUARQUE, Chico. *Chico 50 anos: o político*. Phillips/Polygram, 1994. 1 disco compacto: digital, estéreo.

422 ELIS REGINA. *Nada será como antes*. Phillips/Polygram. 1988. 1 disco compacto: digital, estéreo.

423 SEVERIANO, Jairo, MELLO, Zuzana Homem de. *A canção no tempo: 85 anos de músicas brasileiras, 1958-1985*. São Paulo: Ed. 34, 1998. v. 2.

### 7.11 Tanto mar (Chico Buarque – 1978)<sup>424</sup>

“Tanto mar” se constitui ao mesmo tempo em um elogio e uma crítica: elogio à Revolução dos Cravos, que em 1974 deu fim em Portugal a uma das mais longas e cruéis ditaduras que o mundo já viu, e crítica à ditadura militar brasileira, que, apesar de passar por um momento de “distensão”, não dava uma noção clara de quando acabaria. Na letra da canção, Chico Buarque fala do “tanto mar” que separava o Brasil de Portugal naquele momento (país que vivia nas ruas uma festa popular, comemorando uma liberdade nunca antes vista) e dá ênfase ao quanto era “preciso navegar”, acompanhada pelo ritmo do fado.

### 7.12 O bêbado e a equilibrista (João Bosco e Aldir Blanc – 1979)<sup>425</sup>

Um dos maiores sucessos da dupla de compositores João Bosco e Aldir Blanc, o samba “O bêbado e a equilibrista” tem na sua letra muito da época em que foi composta, ao criticar de forma lírica e figurada a situação política vivida pelo Brasil no fim dos anos 1970. Na canção aparecem personagens reais, como “Clarice”, viúva do jornalista Vladimir Herzog (morto numa prisão de São Paulo por agentes da repressão política) e o sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, citado na música como o “irmão do Henfil” – na época, exilado político e posteriormente, famoso por sua campanha contra a fome. A primeira versão dessa canção foi gravada por Elis Regina e se constituiu em um dos maiores sucessos do seu trabalho de estreia pela gravadora WEA, o disco “Essa mulher”.

### 7.13 Virada (Noca da Portela e Gilpert – 1981)<sup>426</sup>

No período que vai do fim dos anos 1970 até o começo da década seguinte o Brasil passa por um momento de muitas mudanças. A partir da segunda metade dos anos 1970, o sindicalismo brasileiro se reorganiza – após um longo período de repressão –, o movimento pela anistia e a luta contra a carestia passam a entrar na ordem do dia. A canção “Virada” (interpretada por Beth Carvalho) pode ser considerada um retrato dessa época. Em sua letra os autores conclamam a mobilização popular contra a situação de desigualdade social através de um típico samba de roda, de ritmo forte, melodia fácil e apelo popular.

424 BUARQUE, Chico. *Chico 50 anos: o político*. Phillips/Polygram, 1994. 1 disco compacto: digital, estéreo.

425 ELIS REGINA. *Essa Mulher*. WEA. 1979. 1 disco compacto: digital, estéreo.

426 APOTEOSE AO SAMBA vol.2 (3 CD's). EMI, 1997. 1 disco compacto: digital, estéreo.

### 7.14 Vai passar (Chico Buarque e Francis Hime – 1984)<sup>427</sup>

“Vai passar” pode ser considerada outro bom documento de época. Ela retrata toda a movimentação que tomou conta das ruas brasileiras durante a campanha das diretas. A canção consegue com muita fidelidade descrever o clima de esperança que tomava conta da população brasileira, que naquele momento acreditava que a decadência do regime militar traria dias melhores para todos e que o período de opressão vivido desde 1964, as “páginas infelizes da nossa história” seriam, sem dúvida, páginas viradas.

### 7.15 Bem Brasil (Premeditando o Breque – 1986)<sup>428</sup>

Certamente o grupo Premeditando o Breque não se deixou levar pelo clima da “Nova República” e do “Plano Cruzado”, que provocava rompantes de nacionalismo e patriotismo no Brasil, em meados da década de 1980 (é bom lembrar, por exemplo, os *fiscais do Sarney*). Num tom extremamente irônico, a canção procurava evidenciar a “vocação” do Brasil para país de maravilhas e de constante festa, mas que parecia não ir para frente. Tudo isso em ritmo de samba-exaltação, lembrando clássicos do período getulista, como “Canta Brasil”, de Alcyr Pires Vermelho e David Nasser, e “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso.

## 8 Conclusão

O artigo aqui apresentado teve como objetivo traçar alguns comentários sobre a utilização das canções em sala de aula como recurso didático no ensino de História. A riqueza da produção musical brasileira no período proposto poderia proporcionar listas de dezenas, até centenas, de canções. Leituras, audições, assim como a repercussão que as obras elencadas tiveram na época em que foram lançadas serviram de critérios para a elaboração da lista aqui apresentada. Buscou-se pensar em conjunto os parâmetros poéticos e os parâmetros musicais que formam as canções, assim como os elementos textuais e contextuais das obras, considerando o que letra e música buscam dizer, assim como em que contexto e para qual contexto as canções foram criadas. Espero que esse artigo tenha contribuído com elementos para se conhecer e compreender melhor a História do Brasil através da música.

427 BUARQUE, Chico. *Chico 50 anos: o cronista*. Phillips/Polygram, 1994. 1 disco compacto: digital, estéreo.

428 PREMEDITANDO O BREQUE. *O melhor dos iguais*. EMI, 1986. 1 disco. 33 1/3 rpm, microsulco, estéreo.



# Leitura midiática na sala de aula e nos cursos de extensão: interpretando e construindo conhecimento através de imagens em movimento

***Nilo André Piana de Castro***

Ler é decodificar, decifrar, organizar, encontrar o sentido oculto das aparências e dos fragmentos dos seres, dos objetos, do mundo. Ler é perceber, num primeiro nível, o que está acontecendo diante de nós e, num segundo nível, organizá-lo, situá-lo dentro de um conjunto maior, dentro de um espaço e tempo determinados, dentro de uma evolução histórica concreta. Ler é perceber, sentir, entender e compreender. Ler e sentir, é emocionar-se, sensibilizar-se com esse mundo que se desvela diante de nós. <sup>429</sup>

## 1 Introdução

A ideia deste texto é realizar uma defesa da necessidade de uma abordagem pedagógica do uso das imagens em movimento nas práticas de sala de aula: a leitura da mídia. Além disso, o texto traz um pequeno relato reflexivo de uma experiência envolvendo diferentes tecnologias que lidam com imagens, a qual foi desenvolvida ao longo de alguns anos.

As crescentes preocupações com as possíveis influências da mídia em relação ao comportamento e à aprendizagem das crianças colocam a questão da leitura da mídia no centro dos debates que envolvem a esfera da educação. Do videogame à internet, das revistas juvenis às figurinhas de personagens japoneses, mas principalmente pelo grande predomínio das imagens e discursos veiculados pela televisão, o impacto da mídia tem de-

---

429 MORAN, José Manuel. *Leituras dos meios de comunicação*. São Paulo: Pancast, 1993. p. 21.

notado a atenção de autoridades, pais e professores, preocupados em como lidar corretamente com esse fenômeno.

No caso dos professores, principalmente, urge desenvolver ou aprimorar mecanismos capazes de atender às necessidades que são colocadas quando procuram dar conta dos problemas e das consequências relacionados ao poder “pedagógico” das imagens. Aliás, cada vez torna-se mais evidente para os próprios professores a necessidade de formação e de capacitação para lidar com questões que envolvem o impacto da mídia e da pedagogia das imagens. Portanto, é necessário construir soluções adequadas e ao mesmo tempo criativas, principalmente sabendo-se que o estatuto de verdade das imagens invade, como nunca visto, o espaço escolar, forçando-nos a reconhecer e responder a esta realidade.

## 2 A realidade imagética

A lógica da realidade imagética vem sendo apontada por intelectuais de peso, como Ramonet, que argumenta que só se constitui como informação o que é visível – assim, o que não é televisável não existe;<sup>430</sup> Giovanni Sartori, e que faz duras críticas ao império da imagem e, sobretudo à TV, que forma crianças e influencia os adultos;<sup>431</sup> Bordieu, que diz que a televisão opera, de fato, com o monopólio da formação das cabeças de uma parcela muito importante da população.<sup>432</sup>

O primeiro difusor de imagens em movimento apontado como prejudicial em termos educacionais foi o cinema. Posteriormente, essas denúncias se deslocaram para a TV, e já alcançam a internet. De fato, existe potencial negativo no uso das tecnologias, na medida em que não são compreendidas, decifradas, e são exploradas apenas dentro de uma lógica comercial, e não voltada para promoção da cidadania. Porém, ao mesmo tempo, devemos lembrar Hegel e a autonomia dos meios.<sup>433</sup> A própria tecnologia ou os veículos criados no seu seio pode voltar-se contra os interesses menos nobres, ou seja, pode cumprir um papel relevante para a educação e a cidadania. Para que isso ocorra, é preciso inteirar-se dela, de seus métodos, de suas construções, de seu formato e de sua história, num permanente esforço para seu controle, pois a tecnologia só existe para servir ao homem.

430 RAMONET, Ignacio. *A tirania da comunicação*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 27.

431 SARTORI, Giovanni. *Homo videns: televisão e pós-pensamento*. Bauru: Edusc, 1997. p. 49.

432 BORDIEU, Pierre. *Sobre televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 23.

433 HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Filosofia da História*. Brasília: Ed. UnB, 1999. p. 31.

Tudo indica que adentramos em um período marcado pela predominância de um novo padrão de mídia<sup>434</sup> que é quantitativamente e qualitativamente diferente dos anteriores, disponibilizando a capacidade de combinar esses elementos e produzir uma percepção da realidade totalmente diferente. Como já havia constatado Dizard Jr. sobre a interação e os computadores: “Estão remodelando a sociedade dos EUA e por extensão do mundo”.<sup>435</sup>

A intenção é perceber que os meios de comunicação de massa ocupam com destaque o espaço destinado às atividades de lazer, com o que se tornam importantes agentes de socialização, mediadores de realidades, e por isso precisam ser vistos como agentes determinantes na elaboração das sociedades contemporâneas, com seus vários efeitos econômicos, políticos e sociais.

Uma pedagogia das imagens em movimento deve concentrar sua abordagem na forma como foram lidos e determinados os processos tecnológicos relacionados com a evolução dos meios de comunicação, ter a noção clara de que as imagens levam a uma releitura da realidade através do plano visual.<sup>436</sup> Tais fenômenos permitem materializar, pelas imagens, realidades e valores, de forma rápida e prazerosa, e justamente aí se manifesta seu caráter educativo ou pedagógico.

A intenção pedagógica é preparar o aluno/professor/cidadão para ver a mídia (a notícia, o filme, a telenovela, o anúncio, etc.) como uma mediação, uma aproximação da realidade, que exige uma apreciação crítica e um esforço para relacionar o que vê ou ouve com seus próprios conhecimentos e valores pessoais. O filme, o telejornal, ou a telenovela não são formas acabadas de expressão da realidade. Mas meras aproximações, substituições da realidade por interpretações, muitas vezes simplificadas e empobrecidas. Nem por isso se pode transigir com a ultrassimplificação, pois significa, por exemplo, reti-

---

434 Caminhamos em passos rápidos para o desenvolvimento de produção, armazenagem e distribuição de informação e entretenimento estruturada em computadores. Por sua vez, essa realidade vai ser construída sobre duas tecnologias básicas: computadores de última geração e circuitos de telecomunicações de alta capacidade. A capacidade de produzir um único aparelho (multimídia) que combina PC e TV irá permitir um acúmulo de funções (CD, TV, Jogos, Vídeo, DVD, telefone, etc.) e uma nova mídia interativa. Também como novo padrão frente a esse horizonte de imagens parece que irá perder-se o estatuto entre o ficcional e o original. Podemos estar assistindo à descorporificação da realidade para preparar a guerra digital, na qual a comunicação virtual substitui os sentidos humanos.

435 DIZARD, Wilson Jr. *A nova mídia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p. 56.

436 Ao interpretar o papel dos meios de comunicação em relação à política Luis Felipe Miguel diz que mesmo a realidade física não é simplesmente captada pelos nossos sentidos, mas reconstruída em nossas representações, com muito mais razão se pode dizer o mesmo do mundo social. Recortamos alguns aspectos da realidade e ignoramos o resto. A história recontada não é história de fato. As representações que temos do mundo e de como o vemos, e o incorporamos, são socializadas desde a infância – porém, nem todas as representações são iguais ou igualmente válidas. MIGUEL, Luis Felipe. *Mídia e Opinião Pública*. In: AVELAR, Lúcia; CINTRA, Antônio. *Sistema político brasileiro: uma introdução*. Rio de Janeiro; São Paulo: 2004. p. 404.

rar do filme e da telenovela sua dimensão artística de retratar ou interpretar realidades; e do jornalismo, sua capacidade de gerar conhecimento.

Nesse sentido, no Brasil, as bases que apontavam para a necessidade do desenvolvimento de uma abordagem minuciosa dessa leitura foram pautadas pelo Fórum Nacional Pela Democratização da Comunicação (FNDC), tendo à frente o jornalista Daniel Herz que disse: “Difícilmente surgirão seres dotados de autonomia intelectual – em meio a este mundo de emoções pré-determinadas – se não existir, por exemplo, um processo de alfabetização audiovisual para leitura e interpretação da mídia”.<sup>437</sup> Dentro da mesma perspectiva estão Guareschi e Biz: quando dizem que: “É preciso desafiar nossas escolas. Não se trata apenas de aprender a ler e escrever as palavras. Os alunos devem aprender também, a ler a imagem e escrever a imagem”.<sup>438</sup>

Ver os produtos culturais e de mídia como expressões “naturais” é um erro, pois eles têm cunho perfeitamente ideológico e vinculam-se à retórica, às culturas, a programas e ações políticas em vista de seu significado e de seus efeitos políticos. É importante aprender a interpretar a cultura da mídia politicamente, a fim de decodificar suas mensagens ideológicas.<sup>439</sup>

O uso dos meios audiovisuais deve ser algo para além de ilustrar um período. Materialização para a aula de História é algo muito útil e apreciável, porém, mais importante é produzir reflexões críticas sobre a mídia a partir de sua contextualização e historicidade. A realização dessa parte se dá com o desenvolvimento e a aquisição de um alfabetismo crítico no domínio da aprendizagem da leitura da mídia imagética, principalmente televisiva, que envolve aprender habilidades de desconstrução, isto é, de compreender como os programas e anúncios funcionam, como eles significam e como produzem significado, como eles influenciam e moldam sua assistência.<sup>440</sup>

Faz-se necessário mostrar que o cinema, os produtos da TV e a publicidade estão muitas vezes ligados a uma técnica sugestiva, não necessariamente explícita, mas muito funcional. Pois sugerir é significar sem dizer. Evidenciar que o ritmo, cada vez mais veloz do encadeamento de imagens, tem um efeito hipnótico, pelo grau de atenção que exige do espectador, trabalhando inclusive no plano inconsciente. Para além da sala de aula o desafio é fazer desse uso pedagógico uma atividade que envolva a reinterpretação do cotidiano dominado pelas mídias.

Instrumentalizar alunos e exercitá-los a partir das imagens em movimento é usar a mídia e as teorias a seu respeito como fontes para serem exploradas, interpretadas, decodificadas, criticadas e medidas quanto ao seu

437 HERZ, Daniel. Comunicação e dignidade humana. *Jornal Gente Nova*, Porto Alegre, n.1, p. 4. dez. 1999.

438 GUARESCHI, Pedrinho; BIZ, Osvaldo. *Mídia & democracia*. Porto Alegre: Evangraf, 2005. p. 87.

439 KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. Bauru: EDUSC, 2001. p. 123.

440 Ver: KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 104-131.

papel ideológico e pedagógico. Assim como a leitura de textos não é apenas juntar as letras, mas compreender seu significado, ler imagens não é apenas olhar para elas de forma complacente e inocente, mas questioná-las.

Em 1993, Moran já apontava para uma análise mais complexa dos meios de comunicação como espaços pedagógicos a serem percebidos através de uma leitura crítica:

Leitura crítica é um processo que relaciona diversos processos pedagógicos, tanto os formais quanto os informais, os oficiais e os não oficiais, os que se propõem a sistematização por finalidade explícita – como a escola – e os que não se propõem a fazê-la explicitamente, mas a realizam na prática, pela sua contínua relação com as pessoas, como os meios de comunicação. Leitura crítica é desenvolver a capacidade de relacionar todos esses momentos e processos diferenciados, situá-los dentro de um conjunto, caracterizá-los, descrevê-los, avaliá-los, diferenciá-los, compará-los.<sup>441</sup>

Importante também é exemplificar e discutir a evolução da linguagem através da comparação de produtos feitos em épocas diferentes, como se deu o desenvolvimento da percepção e a educação visual que hoje nos permite omitir partes da narração linear (o vídeoclip), evidenciando desde técnicas de filmagem, montagem e roteiro<sup>442</sup> (quem faz o roteiro, e que tipo de ordem é estabelecida por ele).<sup>443</sup> A ideia é transformar o estudante de mero espectador em um participante ativo, atento e formulador de questões e de diferentes leituras sobre os filmes, os anúncios, os jogos, os programas de televisão, etc. Ainda que as mídias, em sua maioria, tenham um viés de mão única, a sala de aula deve ser o espaço para dialogar com elas e constatar suas intenções ou possibilidades.

Para tanto, é premissa ter noção que a maior parte do que é exibido ou veiculado nas diferentes mídias foi concebido como produto, pois tanto a informação como o entretenimento têm por objetivo atingir o maior número de pessoas. Ao mesmo tempo em que a mídia tenta estabelecer em conjunto os nexos que tenham uma ligação com a realidade ou com as aspirações e fantasias de sua época para se tornar atraente, o professor de ensinamentos fundamental e médio deve fazer o mesmo no caminho inverso, observando e desvelando essas estratégias em níveis diferentes quanto ao interesse do públi-

441 MORAN, José Manuel. *Leituras dos meios de comunicação*. São Paulo: Pancast, 1993. p. 35.

442 O “roteiro decupado” ou “roteiro técnico”, último estágio do planejamento do filme, em que todas as indicações técnicas (posição e movimento de câmara, lente a ser utilizada, personagens e partes do cenário que estão em quadro, etc.) eram colocadas no papel para organizar e facilitar o trabalho da equipe. A partir dos anos 1940, a palavra *decupagem* migra do campo da realização para o da crítica, passando a designar a estrutura do filme como conjunto ordenado de planos, tal como percebido pelo espectador atento.

443 Sobre o discurso do cinema uma referência importante é CARRIÉRE, Jean Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1994. Sobre evolução social do cinema: SKLAR, Robert. *História social do cinema americano*. São Paulo: Cultrix, 1975.

co. O entretenimento também educa, consolida padrões, e gera desconforto e estranhamento em relação às abordagens que fogem ao seu encadeamento predominante. Ao mesmo tempo, a informação se espetaculariza em busca de audiência, e os produtos de comunicação se relacionam cada vez mais com o campo emocional, dificultando processos racionais.

Discutir percepções pode ser um trabalho fascinante, porém, muitas vezes isso fica apenas no sensorial, e é absorvido apenas como deleite visual ou o prazer. É preciso desnaturalizar para compreender o encadeamento e a intenção do fazer, ao mesmo tempo em que a imagem materializa – o que tornaria mais fácil a abstração posterior –, muitas vezes ela é usada pra evitar essa abstração. Assim, cada vez mais a comunicação restringe-se a causar uma sensação, em vez de contar histórias, ficando exposta a uma lógica predominante da propaganda e publicidade que conduzem para o consumo e não para a interpretação.

Mais importante do que o certo ou o errado em um filme ou programa de TV são os processos que comunicam e geram significados para sua audiência. Não se trata de apreender ou ensinar apenas por imagens, pois isso pode tomar um viés reducionista, limitando a imaginação, que, por sua vez, não se liberta de uma única imagem. O ideal seria construir caminhos associativos e reflexivos para a imagem; assim, ela serve de referência, mas não absoluta.

Para dar uma demonstração de como isso pode ser realizado, passo a relatar duas experiências desenvolvidas em sala de aula e, posteriormente, em cursos de extensão.

### 3 Deep Purple, Beethoven, Napoleão: um diálogo de diferentes

Uma aula sobre História da Arte? Uma interpretação sobre reflexos da Revolução Francesa? Uma digressão sobre política e arte? Prefiro pensar na construção de um modelo explicativo baseado num ir e vir através do qual se ilustra a elaboração da imagem como objeto de análise do passado ao presente, do lazer à manipulação e influência política, da estética ao cotidiano, da informação à guerra; o que nasce do contato entre um passado e um presente igualmente específico, condensado em um pouco tempo tudo aquilo que é história; uma tentativa de demonstrar e perceber que o presente encontra-se saturado de passados.

O início da atividade se dá com show da banda Inglesa Deep Purple,<sup>444</sup> destacando o trecho em que é executada a 9<sup>a</sup> Sinfonia de Beethoven<sup>445</sup> numa

---

444 O DVD *Come Hell or High Water*, dir. Hugh Symonds, Inglaterra, 1994, cores. Show gravado em 1993. Capítulo seis, aos 34 minutos e 03 segundos.

445 Para todas as referências históricas sobre Beethoven e suas obras: KERMAN, Joseph; TYSON, Alan. *Beethoven*. Porto Alegre: LP&M, 1989. TRANCHEFORT, François. (Org.). *Guia da música sinfônica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. LOPEZ, Luiz Roberto. *Sinfonias e catedrais*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1996. SQUEFF, Enio. *A música na Revolução Francesa*. Porto Alegre: LP&M, 1989.

versão rock.<sup>446</sup> No pano de fundo do palco é perceptível uma projeção por laser da imagem da silhueta do célebre compositor alemão, assim como da Via Láctea. Todas as vezes em que essa atividade foi realizada, existiam recursos disponíveis, a sala estava completamente escura, tendo som muito forte, perto do perigoso, o que, ao mesmo tempo em que aumenta o efeito da proposta, evita dispersão. A intenção é recriar um ambiente o mais próximo de um cinema, inclusive mencionando que o cinema é feito para absorver a atenção dos espectadores.<sup>447</sup>

Diminuo o volume do som e chamo atenção para os efeitos, aproveito para perguntar se alguém conhece a música; quase sempre algum aluno identifica o tema. Em seguida, quando os demais músicos retiram-se do palco, deixando apenas o tecladista John Lord, ele executa vários trechos de música clássica, o que serve para destacar um elo entre o rock e a dita música erudita, ou entre o início do século XIX e os anos setenta do século XX, mostrando os músicos de rock como fãs de compositores clássicos, uma união de dois tempos e estilos distintos. Ainda é possível salientar outras construções ou variações, temporais como uma banda formada nos anos sessenta, que ficou famosa nos anos setenta, tocando uma versão dos anos oitenta nos anos noventa. Lembro que Deep Purple segue em atividade ainda hoje.

Em seguida troco o DVD e passo para o filme *Minha Amanda Imortal*<sup>448</sup> – uso diretamente as cenas do início do filme. Ao som de sua 5ª Sinfonia, Beethoven falece: “o gênio está morto”. Um breve destaque do compositor e de sua fama é apresentado, com ênfase para seu concorrido enterro em Viena, mostrando que naquela altura já existiam artistas famosos (1827) ao ponto de gerar comoção pública (pode-se pausar ou diminuir o volume do DVD e deixar imagens rolando). Como no filme, a 5ª Sinfonia é anunciadora: as quatro notas iniciais deveriam soar como a morte batendo na porta, não na porta do autor, mas na porta do Velho Regime, do absolutismo da Europa. A composição tinha uma conotação política. A arte passou a integrar com a política, não é apenas ornamental, ou um deleite, mas tem sim uma intenção de leitura e interpretação sobre a realidade.

Composta em 1805, e mostrada em público em 1806, a 5ª Sinfonia soava poderosa, surpreendendo o maior ícone do romantismo alemão, Goethe,

446 A versão recebeu o título de *Difficult To Cure*, e foi adaptada pelo guitarrista Ritchie Blackmore no disco de sua banda solo, Rainbow, de 1981.

447 Não posso esquecer-me de relatar as condições materiais do CAP/UFRGS, que me permitem usar todos esses recursos, embora bastante disputados, o que nos coloca diante de um dilema: as salas de aula no futuro deverão contar com uma amplitude de recursos, pois conseguir marcar hora em uma sala com datashow, sistema de som e computador torna-se uma batalha cotidiana.

448 *Minha amada imortal (Immortal Beloved)*, EUA/ING, 1994, dir. Bernard Rose. 115 min. Cores. Europa Filmes).

que, ao escutá-la, fez o seguinte comentário: “É imensa, é completamente louca! Tem-se até medo que a casa desabe!” Isso dá oportunidade para o professor proporcionar um ir e vir pela História. Chamo a atenção para Beethoven como provavelmente o primeiro metalheiro da História, o primeiro a construir o motivo de uma sinfonia a partir de três acordes e quatro notas. Partindo da simplicidade para atingir o público, como o Rock e o Heavy Metal, não raras vezes, baseados em três acordes.

Em seguida, depois de deixar um espaço para questionamentos, adianto o DVD para o capítulo 6,<sup>449</sup> quando Beethoven estaria apresentando em público a 3ª Sinfonia, a Heroica. As cenas são bem conduzidas, embora não exista um registro histórico desse incidente, a surdez do músico é exibida. Ao realizar a performance, Beethoven perde-se, tenta conduzir a orquestra aos gritos, e, pouco depois, tenta reiniciar novamente, sendo ridicularizado por parte da assistência – uma dramatização para acentuar a narrativa e seduzir a audiência. Essa é uma necessidade dos filmes que pode e deve ser explorada em sala de aula, assim como deve ser explicada. Nesse ponto faz-se um questionamento sobre a eficiência do cinema, o roteiro pensado para causar um efeito sobre sua audiência – e assim transportá-la, descorporeificá-la e levá-la junto com sua narrativa –, pois parte da magia do cinema está na capacidade de colocar-nos no lugar do personagem, ou de fazer-nos perceber ouvindo como o personagem, som diegético.<sup>450</sup> Então, por segundos ouvimos como Beethoven, ou melhor, não ouvimos. Podemos escutar os batimentos cardíacos acelerados,<sup>451</sup> mas não a música. O contorno dramático está claro: um músico que perde a audição e cada vez mais se tornará introspectivo e avesso às relações de interação com outras pessoas.

Por outro lado, voltamos à discussão sobre arte e política. A 3ª Sinfonia trazia a intenção do compositor de homenagear Napoleão Bonaparte, a quem ele enxergava como um difusor dos ideais da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade. Porém, quando Bonaparte declarou-se, e coroou-se Imperador, Beethoven rasgou seu nome da partitura original, e, na versão final publicada, constava somente Sinfonia Heroica, dedicada à memória de um grande homem.

449 Aos 41 minutos e 27 segundos.

450 Em *Cinema e outras linguagens audiovisuais*, diz-se que algo é diegético quando ocorre dentro da ação narrativa ficcional do próprio filme. Por exemplo, uma música de trilha sonora incidental que acompanha uma cena faz parte do filme, mas é externa à diegese, pois não está inserida no contexto da ação. Já a música que toca se um personagem está escutando rádio é diegética, pois está dentro do contexto ficcional. A diegese é a realidade própria da narrativa (“mundo ficcional”, “vida fictícia”), à parte da realidade externa de quem lê (o chamado “mundo real” ou “vida real”). O tempo diegético e o espaço diegético são, assim, o tempo e o espaço que decorrem ou existem dentro da trama, com suas particularidades, limites e coerências determinadas pelo autor.

451 Técnica usual para suspense. No filme *Coração Satânico* (*Angel Heart*, 1987), o diretor Alan Parker sublinhou toda a duração da película com o som de batimentos cardíacos quase imperceptíveis com um intuito de realçar o suspense.

Pelo viés pedagógico, ainda se pode fazer o destaque sobre a surdez. Uma vez que a música não podia mais ser ouvida por Beethoven e, mesmo assim, ele seguia produzindo, pois ela podia ser pensada e sentida – a abstração é maior que a materialidade. Embora ele pudesse formalizá-la escrevendo; na verdade, ela se realizava pela representação mental no compositor, por sua capacidade imaginativa e racionalidade musical. Isso não nos impede de imaginar a intensidade do drama de ser um profissional muito talentoso e ao mesmo tempo prejudicado do ponto de vista físico.

Estudos recentes apontam que a surdez de Beethoven poderia ter sido consequência de contaminação por sífilis herdada de seu pai, e exames feitos em cabelos do músico apontaram altos índices de chumbo (metal pesado), fato explicado pelo encanamento de sua casa em Viena ser todo de chumbo. Encontramos espaço para fazer links com outras disciplinas, como, por exemplo, química e biologia, abordando doenças hereditárias e contaminação por metais pesados. De outro lado, por ironia, a contaminação por metal pesado reforça a ideia de que Beethoven foi mesmo o primeiro metaleiro.

Seguimos para uma das últimas cenas que representam a estreia da 9ª Sinfonia em Viena.<sup>452</sup> Em um belíssimo teatro lotado, com pano de fundo composto de estrelas (link com Deep Purple), e novamente, por um instante, o som diegético nos permite adentrar na mente de Beethoven e perceber sua interpretação ou narrativa completa, ou ainda a história que a música pretende contar. Através de cenas montadas de forma expressiva, focando o velho Beethoven no palco do teatro e em sua infância, na qual ele foge da violência paterna e busca refúgio, como todo bom romântico, na natureza. Depois de desabalada corrida pelos campos ao som de partes da sinfonia, o jovem deita dentro de um lago sob a luz do luar e das estrelas, de onde seu reflexo funde-se com o universo, na menção perfeita da criação. O silêncio diegético nos atinge novamente, o público aplaude extasiado no teatro, e a ausência do som nos coloca no lugar de Beethoven por segundos, de novo completando sua “viagem”. A sequência é belíssima e emocionante, e essa emoção deve ser aproveitada para a construção de um sentido ou de uma racionalização do presente composto de passados, assim como o elo entre Beethoven e Deep Purple ou entre tempos diferentes.

Em seguida, coloco a faixa nove do Cd *Come Hell o High Water*,<sup>453</sup> do mesmo Deep Purple. Essa faixa começa com um dedilhado de guitarra que

---

452 Capítulo 11, há 1 hora 31 minutos e 14 segundos.

453 *Compact Disk* do mesmo show do DVD gravado ao vivo em 16 de outubro, no *Hans-Martin-Scheleyer-Halle*, em Stuttgart, e em 09 de Novembro de 1993, no NEC de Birmingham. Lançado em CD em 1994. Também serve também para destacar e discutir a multiplicidade de mídias ocasionadas pelo processo de digitalização.

lembra música clássica (cerca de 2 minutos). Enquanto esse tempo corre, procuro um link na internet usando o Youtube,<sup>454</sup> o tópico é “Ritchie Blackmore em entrevista a CNN.”<sup>455</sup> O Cd é executado até o início inconfundível de *Smoke on the Water*, o maior clássico da banda inglesa. Depois exibimos a parte da entrevista em que o guitarrista explica de onde veio sua inspiração quando escreveu um dos *riffs* de guitarra mais famosos da História do rock. Na entrevista em inglês, entre trechos de shows antigos, o músico explica que ele pegou as quatro notas da 5ª Sinfonia de Beethoven e as tocou de trás para frente. Poderia ser um final perfeito, porém o cacoete de historiador leva a tentar uma segunda opção, uma vez que a História não usa uma única fonte. Existe também a semelhança muito grande com a introdução da música *Maria Moita*,<sup>456</sup> composta por Carlos Lyra e Vinícius de Moraes para o musical *Pobre Menina Rica*, em 1962.<sup>457</sup>

Por fim pego o CD de dentro do aparelho e o exibo para os alunos, perguntando sobre suas ideias a respeito do *Compact Disk*, de sua invenção e utilidade. Constitui-se espaço para mencionar que antes dele existia o disco de vinil, que tinha uma capacidade menor de duração, menos de trinta minutos de gravação por lado, e que a primeira ideia sobre a duração de um CD foi de 60 minutos. Porém, através de uma consulta de Akio Morita, fundador de Sony, ao maestro Herbert Von Karajan, foi constatado que um grande número de obras clássicas excediam essa duração. A obra escolhida como referência foi a 9ª Sinfonia de Beethoven, cuja duração variava conforme a interpretação dos 66 minutos até a mais longa, gravada no Festival de Bayreuth, dirigida por Wilhelm Furtwängler e que durava exatamente 74 minutos e 33 segundos. O compact disk foi concebido ainda com uma margem de segurança de cinco minutos. Portanto, algo que povoa nosso cotidiano, algo que eles usam em seu dia a dia tem como referência básica a obra de Beethoven, mostrando-se mais uma vez que o presente é um conjunto de vários passados.

---

454 Youtube – transformou-se em memória coletiva do que aparece na TV, e do que é captado por pessoas comuns, como os alunos em suas câmeras e celulares, inclusive de alguns aspectos que não seriam voluntários. A mediação pelo computador além da multiplicidade de aplicações atesta que o universo de imagens só é ampliado.

455 *Quest for rock 'n' roll* - Ritchie Blackmore on CNN disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=z8HEbO11yrg>>. Acesso em: 04 abr. 2009.

456 Uma matéria do Marca Diabo explica a semelhança e os prováveis fatos por trás delas, relatando que o promotor de shows em Motreux, na Suíça, onde o disco *Machine Head* do Deep Purple (1972) foi gravado, era um grande fã de música brasileira, e talvez ele tivesse apresentado a obra de Carlos Lyra e Tom Jobim ao Deep Purple. Disponível em: <<http://www.gardenal.org/marcadiabo/materias08.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2009.

457 Clip de uma versão mais recente disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=tPE-kDr-QA2g>>. Acesso em: 04 abr. 2009.

## 4 Continuidade com variação

Num próximo encontro, como sequência dessa abordagem da História em relação às imagens, pauto o estabelecimento entre os nexos do que estava ocorrendo na Europa no início do século XIX com o Brasil, ou seja, da história europeia (tida como geral) para a nacional. A abordagem recai sobre o programa de TV concebido como seriado e disponível em DVD, *A Cidade dos Homens* – mais especificamente o episódio *a Coroa do Imperador*.<sup>458</sup> Além de estabelecer um link com o Brasil, a História é mostrada como uma fonte para construir relações e leituras do presente. No caso, partindo de uma aula de História sobre as Guerras Napoleônicas e a vinda ou fuga da família real para o Brasil, intercalando duas linhas paralelas entre momentos de sala de aula de História com o cotidiano de dois meninos moradores de uma favela do Rio de Janeiro e estabelecendo relações entre o que é “ensinado” e o que é “aprendido”.

A qualidade de produção e o primor do roteiro ajudam muito no intuito de manter a atenção dos alunos, uma vez que o programa foi produzido para TV, o padrão de montagem e edição é rápido e ágil – uma necessidade do meio que compete com tudo que está a sua volta –, curto e direto, e isso também deve ser explicado. Também a trilha sonora é interessante e combina estilos musicais diferentes e populares. Tudo isso deve ser trabalhado, desde a câmera subjetiva que toma o lugar dos personagens e confere um ar de realismo às cenas, até o ritmo fragmentado, que exige mais atenção.

Produzida para a Globo pela O2 Filmes, é modelo em produção de televisão que estabelece um diálogo entre as linguagens do cinema que buscam referência na TV e na publicidade. *Cidade dos Homens* e *Cidade de Deus* (grande sucesso de cinema em 2002),<sup>459</sup> mais do que filhos de uma mesma agonia, do flagelo de milhões de brasileiros à margem do cartão postal, eles são filhos de uma linguagem comum, foram produzidos com técnicas similares e, em parte, pelos membros de uma mesma equipe.

Os protagonistas são dois pré-adolescentes negros, Acerola (Douglas Silva) e Laranjinha (Darlan Cunha), que, além de um protagonismo negro,<sup>460</sup> trazem para a TV as dificuldades da vida cotidiana de quem enfrenta as ma-

458 Esse foi o episódio de estréia do seriado, em 05 out. 2002. Roteiro: Cesar Charlone, Fernando Meireles e Jorge Furtado. Direção: Cesar Charlone. 34 min. A série teve, ainda no ano de 2002, outros três episódios, e, nos anos seguintes: 2003, 2004 e 2005, cinco episódios por temporada. Foi ainda adaptada para o cinema, em *Cidade Dos Homens, o Filme*, 2007, dir. Paulo Morelli.

459 Ao mesmo tempo em que foi rodado o longa *Cidade de Deus*, foi realizado o curta *Palace II*, com parte do elenco do longa metragem.

460 Os personagens são extremamente simpáticos e atraentes, e, mesmo quando cometem um pequeno ilícito, não se trata de maldade, mas jogo de cintura para sobreviver.

zelas da pobreza. Também pode ser destacada a síntese de dois mundos de uma mesma cidade, a fronteira entre o lá (zona sul carioca) e o aqui (favela):

Pelo dinheiro que eles gastam para não ser roubados, você pode imaginar o dinheiro que eles têm para ser roubado. Pelo dinheiro que eles acham que não é nada, você imagina o dinheiro que eles acham que é muito. Eles ganham muito, mas pagam pouco. Eles pagam pouco e por isso ganham muito. (Voz em *Off* ou pensamento de Acerola).<sup>461</sup>

Ao mesmo tempo em que o roteiro explica a lógica do tráfico e a ausência do Estado na favela, utiliza técnicas interessantes. Por exemplo, nas sequências em que os meninos apelam para o “pessoal do movimento” (traficantes) para comprar o remédio da avó de um deles. Enquanto Laranjinha entra no barraco para falar com os traficantes (muito armados e consumindo maconha), Acerola espera do lado de fora, olhando para ratos no meio do lixo, enquanto o movimento dentro do barraco se intensifica com o relato “exagerado” de Laranjinha sobre a provável invasão do morro pelos “alemães” (grupo rival), as imagens são entrecortadas com o movimento dos ratos. Não se trata de mensagem subliminar, é explícita e serve de gancho para discutir por que elas foram postas ali: é evidente que são para causar um desconforto em relação aos traficantes e ao tráfico.<sup>462</sup>

Mais ou menos no meio do episódio, os dois protagonistas encontram-se impossibilitados de entregar o remédio da avó de Laranjinha, pois o morro está em guerra, e suas passagens são controladas. Na casa de um amigo eles conversam sobre notícias do Jornal Nacional, tentam estabelecer um nexos entre a guerra de traficantes na favela e o conflito entre israelenses e palestinos que é mostrado pela TV. Em seguida, não são mais os personagens que falam, mas os atores que dão relatos do seu cotidiano e da vida nas favelas do Rio de Janeiro: a ficção é fundida com a realidade através de testemunhos.

De volta à aula de História, uma excursão da turma ao Museu Imperial de Petrópolis estava marcada, na qual poderiam ver uma das coroas do Imperador do Brasil. Porém, para a viagem acontecer, precisam atender à exigência da professora de que alguém explique a aula anterior. Lembrando que na aula (primeira cena do episódio) a “matéria” foi descarregada quase automaticamente sobre eles, com slides (num mau exemplo do uso da imagem), um desfile de fatos e personalidades históricas (no caso espe-

461 A COROA do Imperador. Direção: Cesar Charlone. Roteiro: Cesar Charlone, Fernando Meireles e Jorge Furtado. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2002. 34 min, preto e branco e em cores. DVD.

462 Trata-se de uma técnica sugestiva usada geralmente em propaganda, posteriormente muito usada no mundo da publicidade.

cífico, Guerras Napoleônicas e a fuga da corte portuguesa para o Brasil, em 1808). A solução é dada por Acerola através de uma comparação dos morros cariocas e da disputa pelo controle da venda de drogas com as guerras europeias e o controle do comércio de mercadorias. Acerola faz uma brilhante analogia entre o bloqueio continental de Napoleão e a disputa pelo ladeirão, passagem de acesso do asfalto até a parte alta da favela. Resumindo rapidamente a história das Guerras Napoleônicas com suas conquistas, usando morros no lugar de países e controle das bocas de fumo para ilustrar a forma de administração napoleônica de distribuição de cargos aos parentes, ele faz uma leitura lógica até a invasão de Portugal e a consequente fuga da família real para o Brasil.<sup>463</sup>

A *Coroa do Imperador* mostra que a produção de conhecimento se dá a partir de uma medição com a cultura do menino, o conhecimento não é um produto acabado mas a relação que ele estabelece entre sua realidade e, no caso, a História. O conhecimento só tem valor quando relacionado com a nossa própria experiência, a História não é uma sucessão de datas e fatos mortos ou decorados, é sim uma base para compreensão do mundo.

Além dessas qualidades em termos de ritmo e abordagem, resta ainda a duração reduzida (34 min) do episódio, que possibilita a sua utilização em apenas um período de aula. O tempo restante pode ser utilizado para produzir reflexão, discutir o que foi visto e realçar os aspectos percebidos pelos alunos, assim como propor uma tarefa, de preferência de redação.

As atividades devem ser completadas por outras mais tradicionais ou que remetam para o uso da leitura de livros e polígrafos (apostilas), e principalmente para a redação, ou seja, exercitar a capacidade do aluno em transpor o que ele está absorvendo num ato reflexivo na produção textual. Não apenas trabalhar no plano da imagem, mas explorar as reflexões proporcionadas pelas imagens em diálogo com outras fontes e com o próprio conhecimento de cada um deles.

Não existe um receita infalível para o uso de imagens em movimento em sala de aula, mas existe uma busca constante por experiências que tratem as imagens de uma forma reflexiva. Não importa o quanto exato e científico seja um filme; importa como ele significa junto ao público; e importa ainda mais destacar as técnicas usadas para realçar determinados aspectos sociais, políticos, históricos ou generalizantes. A tarefa do professor é desmaterializar a imagem, buscando abstração.

---

463 Em uma sequência anterior, a hierarquia do tráfico é apresentada como uma organização militar, tal qual o exército napoleônico, na qual os jovens entram com esperanças de alcançar o posto de general, mas dificilmente chegam com vida aos 25 anos de idade.



## Os autores

- ◆ **Alessandra Gasparotto**, professora de História do CAVG/IFSUL. Graduada e mestre em História/UFRGS, vice-coordenadora do GT Ensino de História e Educação da ANPUH-RS.  
✉ [sanagasparotto@gmail.com](mailto:sanagasparotto@gmail.com)
- ◆ **Berenice Corsetti**, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Graduada em História/UCS, mestre em História/UFF, doutora e pós-doutora em Educação/UNICAMP. É bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq.  
✉ [cor7@terra.com.br](mailto:cor7@terra.com.br)
- ◆ **Carla Beatriz Meinerz**, professora de Didática e Ensino de História/UFRGS. Graduada em História, mestre e doutora em Educação/UFRGS.  
✉ [carlameinerz@gmail.com](mailto:carlameinerz@gmail.com)
- ◆ **Cleusa Maria Gomes Graebin**, professora e coordenadora do Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais e professora do curso de História da UNILASSALE-Canoas, coordenadora do Museu e Arquivo Histórico La Salle de Canoas. Graduada, mestre e doutora em História/UNISINOS.  
✉ [cleusagr@terra.com.br](mailto:cleusagr@terra.com.br)
- ◆ **Eliana Ventrini**, técnica em Assuntos Educacionais /UFRGS. Licenciada em História e Mestre em Educação/UFRGS.  
✉ [eliana.ventorini@gmail.com](mailto:eliana.ventorini@gmail.com)
- ◆ **Enrique Serra Padrós**, professor do Departamento de História e dos PPGs de História e de Relações Internacionais/UFRGS. Graduado em História, mestre em Ciência Política e doutor em História/UFRGS.  
✉ [lola@adufrgs.ufrgs.br](mailto:lola@adufrgs.ufrgs.br)

- ◆ **Eunice Sueli Nodari**, professora do Departamento de História, do PPG em História e do PPG Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC. Graduada em História/UPF, mestre em História/University of California e doutora em História/PUCRS. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Líder de Grupo de Pesquisa do CNPq e de Laboratório de Imigração, Migração e História Ambiental.  
✉ eunice@cfh.ufsc.br
  
- ◆ **Fernando Seffn** História na Faculdade de Educação/UFRGS. Graduado em História/UFRGS, mestre em Sociologia/UFRGS e doutor em Educação/UFRGS. Atua na área de formação continuada de professores.  
✉ fernandoseffner@gmail.com
  
- ◆ **Flávia Eloisa Caimi**, professora de Prática de Ensino e Estágios em História/UPF. Graduada em História/UPF, mestre em Educação/UPF e doutora em Educação/UFRGS. Coordenadora do GESPE/Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação.  
✉ caimi@upf.br
  
- ◆ **Gerson Wasen Fraga**, professor de História/UFFS, Campus Erechim. Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais/PUCRS, graduado, mestre e doutor em História/UFRGS.  
✉ gwfraga@terra.com.br
  
- ◆ **José Alberto Baldissera**, professor Titular de Estágios Docentes de História, de História e Arte, de Ensino e Pesquisa e de História e Imagem/UNISINOS. Graduado em Filosofia e Letras/UNISINOS, mestre e doutor em Educação/PUCRS.  
✉ jbaldissera@gmail.com
  
- ◆ **Katani Maria Nascimento Monteiro**, professora de Estágios Docentes em História da UCS. Graduada em História/UCS, mestre em História/PUCRS e doutoranda em História/UFRGS.  
✉ kmmonte@ucs.br
  
- ◆ **Luis Guilherme Ritta Duque**, professor das áreas de História da América e História do Brasil/FACOS. Graduado e mestre em História/UFRGS.  
✉ lg.duque@uol.com.br

- ◆ **Marcos Gerhardt**, graduado em História/UNIJUI, mestre em História/UEL, doutorando em História/UFSC e bolsista do CNPq. Integrante do Laboratório de Imigração, Migração e História Ambiental/UFSC e do GT Ensino de História e Educação e do GT História Agrária da ANPUH-RS.  
✉ marcos@gerhardt.pro.br
  
- ◆ **Maria Aparecida Bergamaschi**, professora de História na Faculdade de Educação/UFRGS. Graduada em História, mestre e doutora em Educação/UFRGS, com pós-doutorado em Educação na UNICAMP. Coordenadora do GT Ensino de História e Educação da ANPUH/RS.  
✉ cida.bergamaschi@gmail.com.
  
- ◆ **Maria Beatriz Pinheiro Machado**, professora de Estágio em História e História Medieval/UCS. Graduada em História/UCS e mestre em Educação/UFRGS.  
✉ mbpmacha@ucs.br
  
- ◆ **Nadir Emma Helfer**, professora de Estágio e Prática de Ensino do Curso de História/UNISC, Assessora Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação e Coordenadora do Fórum das Licenciaturas da UNISC. Graduada em Estudos Sociais e mestre em Desenvolvimento Social/UNISC.  
✉ nhelfer@unisc.br
  
- ◆ **Nilo André Piana de Castro**, professor de História do Colégio de Aplicação/UFRGS, Graduado em História/UFRGS, mestre em História/PUCRS e doutorando em Ciência Política/UFRGS.  
✉ nilusandres@gmail.com
  
- ◆ **Nilton Mullet Pereira**, professor de Estágios Docentes em História/UFRGS. Graduado em História/UFRGS, mestre e doutor em Educação/UFRGS, com Pós-doutorado em Estudos Medievais/UFRGS. Coordenador do GT Estudos Medievais da ANPUH/RS.  
✉ niltonmp.pead@gmail.com
  
- ◆ **Paulo Afonso Zarth**, professor visitante/UFFS - CAPES. Graduado em Estudos Sociais e Geografia/UNIJUI, mestre e doutor em História/UFF.  
✉ p.zarth@uol.com.br
  
- ◆ **Silvia Regina Canan**, professora de Didática e Planejamento e Gestão Educacional/URI, Campus de Frederico Westphalen, chefe do Departamento de Ciências Humanas/URI. Graduada em Pedagogia/UFMS, mestre em Educação/UFRGS e doutora em Educação/UNISINOS.  
✉ silvia@fw.uri.br

- ◆ **Sirlei Teresinha Gedoz**, professora de Estágios Docentes e História Contemporânea da UNISINOS. Graduada em História/UNISINOS, Mestre em História/UNISINOS e doutora em História/PUCRS.  
✉ [sgedoz@gmail.com](mailto:sgedoz@gmail.com)
  
- ◆ **Susana Schwartz Zaslavsky**, professora de Estágio Curricular Supervisionado em História e de Metodologia do Ensino na Pós-Graduação em História/FAPA. Graduada em História/UFRGS, Especialista em Psicopedagogia/PUCRS, mestre e doutoranda em Educação/UFRGS.  
✉ [susanazasla@yahoo.com.br](mailto:susanazasla@yahoo.com.br)
  
- ◆ **Vanderlise Machado Barão**, arqueóloga/LEPAN/FURG. Graduada em História/ UFRGS, mestre e doutoranda em História/ PUCRS.  
✉ [vandermbya@yahoo.com.br](mailto:vandermbya@yahoo.com.br)
  
- ◆ **Véra Lucia Maciel Barroso**, professora de Graduação e Pós-Graduação em História/FAPA e Historiógrafa do Centro Histórico-Cultural Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre. Graduada em História/UNISINOS e em Ciências Sociais/PUCRS, Especialista em História do Rio Grande do Sul/FAPA e em Cultura Brasileira/PUCRS, mestre e doutora em História do Brasil/PUCRS.  
✉ [verabarroso@terra.com.br](mailto:verabarroso@terra.com.br)

Alessandra Gasparotto  
Berenice Corsetti  
Carla Beatriz Meinerz  
Cleusa Maria Gomes Graebin  
Eliana Ventorini  
Enrique Serra Padrós  
Ernesta Zamboni  
Eunice Sueli Nodari  
Fernando Seffner  
Flávia Eloisa Caimi  
Gerson Wasen Fraga  
José Alberto Baldissera  
Katani Nascimento Monteiro

Luís Guilherme Ritta Duque  
Marcos Gerhardt  
Maria Aparecida Bergamaschi  
Maria Beatriz Pinheiro Machado  
Nadir Emma Helfer  
Nilo André Piana de Castro  
Nilton Mullet Pereira  
Paulo Afonso Zarth  
Silvia Regina Canan  
Sirlei Teresinha Gedoz  
Susana Schwartz Zaslavsky  
Vanderlise Machado Barão  
Véra Lucia Maciel Barroso



**anpuhrs**

GT Ensino de História e Educação

