

IZABEL AURORA BRANCO KILSZTAJN

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Izabel Aurora Branco Kilsztajn e aprovada pela Comissão Julgadora em 09/03/87

.....
.....
.....

HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS MANUAIS DIDÁTICOS

Esta dissertação foi aprovada com conceito A - excelente.

Munir Zuh

Prof. Dr. Newton Aquiles Von Zuber
COORDENADOR DE PÓS-GRADUAÇÃO
Faculdade de Educação - UNICAMP

11.387

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação (Filosofia e História da Educação) sob a orientação do Prof. Dr. Evaldo Amaro Vieira.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
CAMPINAS - 1987

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

.....
.....
..... 18
.....
.....
.....

Comissão Julgadora

Eduardo J. Vieira

[Signature]

[Signature]

quero deixar registrados meus agradeci-
mentos

aos professores que, direta ou indire-
tamente, contribuíram para a formação
das idéias subjacentes à elaboração des-
te trabalho

a Myriam e a Denise pela ajuda na sua
finalização

para Yara - minha filha
para meus alunos - grandes amigos

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - O HOMEM, A PRODUÇÃO E A HISTÓRIA	
1.1. O homem e a produção social	10
1.2. O intelectual e a sua produção na sociedade de classes	22
1.3. A neutralidade científica	25
CAPÍTULO II - A ESCOLA E SEUS EQUIPAMENTOS	
2.1. A escola e a transmissão de valores numa sociedade de classes	30
2.2. A condição humana do professor	38
2.3. Recursos oferecidos ao professor: milagres intelectuais	42
CAPÍTULO III - DA CRÍTICA DO PENSAMENTO AO PENSAMENTO CRÍTICO	
3.1. A verdade exposta a varejo	58
3.2. O manual didático nas escolas de 1º grau	65
3.3. O professor e a escolha do manual didático	71
3.4. O aluno e o consumo do livro didático	75
CAPÍTULO IV - MEMÓRIA E HISTÓRIA DE UM POVO	
4.1. O declarado e a vida	79
4.2. A linguagem do "Saber Histórico" e a figura do herói nos manuais didáticos	88
4.3. História e "Saber Científico".....	125
CONCLUSÃO	131
ANEXOS	136
BIBLIOGRAFIA	144

INTRODUÇÃO

Campinas - 1.982

Nome da livraria	Nome do livro	Nome do autor	Editadora	Série
Papirus I - Centro -	Estudos Sociais	Melhem Adas e José Dan- tas	Moderna	6 _a
	Estudos Sociais	Zoraide Vic torello Bel trami	Ática	6 _a
	Estudos Sociais	Arcênio, Ge raldo Marle ne e Silva	IBEP	6 _a
Papirus II - Centro -	Estudos Sociais	Melhem Adas e José Dan- tas	Moderna	6 _a
	Estudos Sociais	Julierme	IBEP	6 _a
	Estudos Sociais	Zoraide Vic torello Bel trami	Ática	6 _a
Van Rick I - Centro -	Estudos Sociais	Melhem Adas e José Dan- tas	Moderna	6 _a
	Estudos Sociais	Wanda Jaú Pimentel	IBEP	6 _a
	Estudos Sociais	Julierme	IBEP	6 _a

Nome da livraria	Nome do livro	Nome do autor	Editora	Série
Pontes - Centro -	Estudos Sociais	Melhem Adas e José Dan <u>t</u> tas	Moderna	6 <u>a</u>
	Estudos Sociais	Wanda Jaú Pimentel	IBEP	6 <u>a</u>
	Estudos Sociais	Arcênio, Ge <u>r</u> raldo, Mar- lene e Sil <u>v</u> va	IBEP	6 <u>a</u>
Glória - Centro -	Estudos Sociais	Wanda Jaú Pimentel	IBEP	6 <u>a</u>
	Estudos Sociais	Melhem Adas e José Dan- tas	Moderna	6 <u>a</u>
	Estudos Sociais	Julierme	IBEP	6 <u>a</u>
Dux - Centro -	Estudos Sociais	Melhem Adas e José Dan- tas	Moderna	6 <u>a</u>
	Estudos Sociais	Wanda Jaú Pimentel	IBEP	6 <u>a</u>
	Estudos Sociais	Arcênio, Ge <u>r</u> raldo, Mar- lene e Silva	IBEP	6 <u>a</u>

Nome da livraria	Nome do livro	Nome do autor	Editora	Série
Paulino - Centro -	Estudos Sociais	Melhem Adas e José Dan- tas	Moderna	6 <u>a</u>
	Estudos Sociais	Wanda Jaú Pimentel	IBEP	6 <u>a</u>
Cruzeiro - Centro -	Estudos Sociais	Zoraide Vic torello Bel trami	Ática	6 <u>a</u>
	Estudos Sociais	Julierme	IBEP	6 <u>a</u>
	Estudos Sociais	Melhem Adas e José Dan- tas	Moderna	6 <u>a</u>
Ulemá I - Centro -	Estudos Sociais	Melhem Adas e José Dan- tas	Moderna	6 <u>a</u>
	Estudos Sociais	Wanda Jaú Pimentel	IBEP	6 <u>a</u>
	Estudos Sociais	Julierme	IBEP	6 <u>a</u>
Campinas	Estudos Sociais	Melhem Adas e José Dan- tas	Moderna	6 <u>a</u>
	Estudos Sociais	Wanda Jaú Pimentel	IBEP	6 <u>a</u>
	Estudos Sociais	Julierme	IBEP	6 <u>a</u>

Em 1.983, interessada em complementar a pesquisa, fiz um levantamento dos manuais mais adotados nas escolas pertencentes à Delegacia de Ensino de Moji Mirim, órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Foram contatadas 34 unidades escolares, cuja relação está em anexo, no final deste trabalho, registrando-se o nome do autor e do livro adotado.

O quadro abaixo mostra os resultados gerais obtidos desse levantamento:

Nome do livro	Nome do autor	Nº de escolas
Estudos Sociais	Julierme	13
Estudos Sociais	Wanda Jaú Pimentel	7
Estudos Sociais	Melhem Adas e José Dantas	4
Estudos Sociais	Arcênio, Geraldo, Marlene e Silva	4
Estudos Sociais	Zoraide Victorello Beltrami	2
Estudos Sociais	Borges Hermida	1
Estudos Sociais	Francisco M. Teixeira	1
não adota livro didático		2

De posse dos dados (Campinas - Moji Mirim), selecionei, para estudo, os três manuais mais solicitados: o livro de Julierme, o livro de Melhem Adas e José Dantas e o livro de Wanda Jaú Pimentel.

Um outro tipo de pesquisa feita para este trabalho foi a bibliográfica, com a finalidade de dar embasamento teórico ao estudo.

Na medida em que o trabalho foi sendo desenvolvido, fatores relacionados ao uso do livro didático foram surgindo e exigindo um aprofundamento teórico dos mesmos o que concorreu para a abertura de um leque de discussões pertinentes ao assunto.

Assim, questões como: a dependência do professor em relação ao uso do manual didático; o tipo e a qualidade dos manuais distribuídos no mercado; o crescimento do mercado editorial no setor, condicionando o conteúdo dos livros a uma forma mais atrativa de apresentação; as condições de trabalho do professor e a "escolha" do material disponível para o seu trabalho; a estrutura e o funcionamento da escola pública no Brasil; a política educacional brasileira no período; etc., passaram a integrar este estudo.

Todas essas questões, analisadas nos capítulos iniciais, contribuíram para uma análise mais sistematizada do conteúdo dos manuais.

O próprio conceito de História e a historiografia dele decorrente, também foram objeto de consideração, na medida em que a linguagem do "saber histórico", usada nos manuais, tem vínculo direto com as posturas ideológicas do historiador (ou autor do manual) no que se refere à História e à historiografia.

Uma outra questão que mereceu destaque foi a questão da memória social.

O contato com os alunos das 6^{as} séries, permitiu-me constatar que muitos deles possuíam uma visão superficial a respeito da história do seu país, do seu bairro, do seu povo, da sua própria vida; desta e de outras épocas.

Tal evidência deixou transparecer a precariedade do posicionamento desses alunos em relação à realidade por eles vivida e, também, a precariedade da escola que não contribuía para que eles viessem a ter condições de análise mais criteriosa da realidade.

A idéia de História que tinham era uma idéia de passado, de coisa morta, de "coisas" que deveriam ser lembradas sem muita razão de o serem, a não ser para satisfazer a uma exigência acadêmica. Era uma "história" pontilhada de fatos e "heróis"; distante, no tempo e no espaço, da realidade concreta vivida pelo aluno.

O estudo da História era, portanto, abstrato, na medida em que a relação passado-presente-futuro, só aparecia, mecanicamente no manual didático, com o objetivo de fixar o aluno-leitor numa determinada "visão de mundo" que permeava o conteúdo do manual.

Se o conceito de História era abstrato, abstrata também seria a própria memória, arquivo morto de fatos isolados.

E, para se resgatar a idéia de que a memória é dinâmica por promover a transformação, a mudança, tal como o é a História, haveria que se rever os conceitos de educação, escola, aluno, professor e de todos os que compõem o processo, numa sociedade dividida em classes.

Entretanto, nem todas as facetas que compõem o processo puderam ser analisadas a contento, atribuindo, ao trabalho, um caráter unilateral e até mesmo arbitrário, embora tenha tido a preocupação de incorporar em sua estrutura o questionamento, a dúvida e o desafio à busca de uma maior compreensão de um determinado momento da História da Sociedade Brasileira.

CAPÍTULO I

O HOMEM, A PRODUÇÃO E A HISTÓRIA

1.1. O Homem e a Produção Social

Uma análise dos manuais didáticos mais usados nas escolas de 1º grau (em Campinas e região de Moji Mirim) na área de Estudos Sociais, exige uma consideração preliminar, a respeito do próprio conceito de História, assumido pelas diferentes sociedades ao longo do seu processo de desenvolvimento.

A ele deve juntar-se também, por fazer parte do mesmo processo, o que se considera ser a memória social de um povo e em que a "construção" e preservação dessa memória contribui para que se escreva a sua História.

Maurice Halbwachs e Frederic Charles Bartlett^(*); em seus estudos a respeito da memória, chamam a atenção para o caráter social da memória que não se prende unicamente ao universo da pessoa (do indivíduo), mas que se condiciona a determinantes do grupo. Isso equivale a dizer que, de acordo com o pensamento dos autores, a memória é produto social. Portanto, produto cultural e ideológico do grupo que pode "construir" e "reconstruir" sua história de vida, através de um trabalho de modelagem das situações consideradas significativas, nessa história, pelo próprio grupo e que o faz de acordo com os valores e interesses do momento vivido.

O registro da História - a historiografia - não estará isento, assim, dos condicionantes ideológicos. Ao con

(*) Cf. Maurice Halbwachs - Les cadres sociaux de la mémoire. Paris, Félix Alcan, 1 925 e La mémoire collective. Paris, PUF, 1 950
 Frederic Charles Bartlett - Remembering. Cambridge, Cambridge University Press, 1 932.

trário, respeitará a consciência de classes de quem o faz.

Esse tipo de enfoque remete à preocupação que os manuais didáticos têm em reproduzir temas pré-estabelecidos e considerados importantes pela concepção oficial de História e que, portanto, devem ser preservados pela clientela que frequenta as escolas de 1º grau. Tais temas foram propostos em publicação oficial de nome "Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º grau", datada de 1.975, cujos objetivos gerais estão impressos na apresentação do documento:

"Os Guias Curriculares, destinados a servir de elemento renovador do ensino de 1º grau, representam um primeiro esforço de estruturação de uma escola fundamental de oito anos de escolarização dotada dos atributos de unidade e continuidade.

Estes Guias não apenas traduzem os conteúdos dos instrumentos legais definidores da reforma como refletem a filosofia que os informa. Por esta razão, devem ser entendidos não como modelos para fiel reprodução mas como pontos de referência para o planejamento das atividades a ser elaborado pelo professor". (1)

Embora os Guias alertassem para o fato de não repre-

(1) *Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º grau. Publicação do CERHUPE, órgão ligado à Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo. s/e. p.5.*

entarem "modelos para fiel reprodução", constatou-se, na pesquisa, que os manuais didáticos procuraram ser fiéis à proposta oficial, abordando os temas "de acordo com o Novo Guia Curricular de Estudos Sociais implantado em 1.978", como destacavam em suas capas, alguns dos manuais.

De acordo com esses Guias, para as 6^{as} séries do 1º grau, estabeleceu-se o estudo da História do Brasil no período compreendido entre os primeiros movimentos de independência e a sociedade atual.

São as seguintes as divisões apresentadas por 3 manuais selecionados:

A -

INDICE

I - O nascimento do Estado brasileiro e o regime monárquico

	Pág.
1. A opressão do sistema colonial e a luta pela liberdade	7
2. Mineiros e baianos contra el-rei de Portugal	12
3. A vinda da Família Real e as novas condições da Colônia ..	17
4. Américas — enfim livres?	22
5. Como nasce um país	28
6. A queda do Imperador	34
7. Enquanto o novo Imperador não cresce	40
8. O Brasil de D. Pedro II	46
9. De Castro Alves a Pedro Américo	53
10. Escravos: um bem ou um mal?	57

II - O Estado brasileiro sob a República

11. Morre o Império. Nasce a República	61
12. República Velha, 13 presidentes	65
13. Getúlio Vargas, 15 anos no poder	74
14. 1946. Começa a República Nova	81
15. De Santos Dumont a Chico Buarque	89
16. A economia explica? Explica!	96
17. Um Império essencialmente agrícola	101

III - O Estado brasileiro - as bases territoriais, o efetivo demográfico, as bases econômicas e a organização política

18. A posição do território face ao continente	108
19. A população brasileira: composição e distribuição	111

IV - Diversificação regional e unidade nacional

20. O território brasileiro e suas regiões	115
21. Sudeste — coração do Brasil	118
22. Região Sul — do gaúcho ao imigrante	124
23. Nordeste — uma região que renasce	130
24. Centro-Oeste — a ocupação do Sertão	137
25. Amazônia — a última fronteira	142
26. A diversificação regional e a unidade nacional	147

INDICE

B- I - O nascimento do Estado Brasileiro e o regime monárquico

	Pág.
1. A opressão do sistema colonial	5
2. A vinda da Família Real e as novas condições da Colônia — A Independência	16
3. A organização do Estado monárquico — O 1.º Império	24
4. A Regência e os conflitos políticos-sociais	38
5. As transformações político-econômicas e a sociedade na segunda metade do século XIX	49

II - O Estado brasileiro sob a República

6. A organização do Estado e a Constituição de 1891	68
7. A política dos governadores — A economia brasileira	83
8. A Revolução de 1930 e o Estado Novo (1937-1945)	91
9. A 2.ª República	101

III - O Estado brasileiro: as bases territoriais, o efetivo demográfico, as bases econômicas e a organização política

10. As bases territoriais e o efetivo demográfico	109
11. As bases da economia brasileira	116
12. Panorama atual do Brasil frente ao quadro internacional ...	128

IV - Diversificação regional e unidade nacional

13. O Brasil de Sudeste e a Região Sul	135
14. Nordeste, Centro-Oeste e Amazônia	143
15. A diversificação regional e a Unidade Nacional: os traços básicos da herança histórica	157
16. A diversificação regional e a Unidade Nacional: a integração econômica e social	173

INDICE

UNIDADE 1 — FUNDAMENTOS DE UNIDADE NACIONAL

I — Os principais elementos de unidade nacional	10
1. A Constituição é um elemento de unidade nacional	10
2. As Forças Armadas	11
3. Pela Constituição você pode conhecer o Brasil	12
II — Os símbolos nacionais como elementos da unidade nacional	15
1. O que é Símbolo?	15
2. Os símbolos nacionais	16

UNIDADE 2 — CONFIGURAÇÃO DE UMA NAÇÃO

I — Cultura brasileira e manifestações folclóricas	19
1. O que é Cultura?	19
2. As contribuições dos grupos étnicos para a formação de uma cultura brasileira	20
3. Manifestações folclóricas	23
II — A habitação, a religião e os tipos humanos no Brasil	29
1. A habitação	29
2. A religião e o sincretismo religioso no Brasil ..	32
3. Os tipos humanos	34

UNIDADE 3 — A BASE TERRITORIAL BRASILEIRA

I — A configuração atual do Brasil	39
1. Brasil: país de dimensões continentais	39
2. As terras brasileiras foram aumentadas	41
II — A caminhada para os dias atuais	43

UNIDADE 4 — AS COLÔNIAS AMERICANAS FAZEM A SUA INDEPENDÊNCIA

I — As grandes mudanças na Europa	50
1. O comércio é a mola da Europa	50
2. A indústria é a nova mola da Europa	51
3. A revolução das idéias	52
II — As colônias se libertam da sua metrópole	54
1. A independência dos Estados Unidos da América	54
2. A Inglaterra e a França querem ser os donos do comércio da Europa	57
3. A independência das colônias espanholas na América	58
4. A independência do Brasil	61

UNIDADE 5 — O PRIMEIRO REINADO: 1822-1831

I — A formação do estado brasileiro	64
1. As revoltas das províncias contra a independência	64
2. O mundo reconhece a independência do Brasil	66
3. A Constituição de 1824	67
4. A Confederação do Equador	68
II — O primeiro reinado chega ao fim	69
1. As lutas políticas contra o Imperador	69
2. Abdicar foi a solução	70

UNIDADE 6 — O PERÍODO REGENCIAL

I — Um Governo de Três	72
1. A formação da Regência Trina	72
2. A luta dos grupos políticos	73
3. A busca da paz interna	74
II — As regências unas	75
1. O Ato Adicional de 1834	75
2. O governo de Feijó	76
3. O governo de Araújo Lima: 1837-1840	78

C (continuação)

UNIDADE 7 - O SEGUNDO REINADO

I — O funcionamento político no Segundo Reinado . . .	81
1. E a paz foi feita	81
2. O Parlamentarismo no Brasil	82
II — A política externa do Segundo Reinado	84
1. As lutas na região do Rio da Prata	84
2. A guerra do Paraguai	86
III — Economia, sociedade e cultura do Brasil no Segundo Reinado	89
1. A economia no Segundo Reinado	89
2. A sociedade no Segundo Reinado	92
3. As mudanças na cultura do Brasil durante o Segundo Reinado	93
IV — O fim do Império no Brasil	96
1. As leis contra a escravidão	96
2. A questão religiosa: uma briga entre o Estado e a Igreja	98
3. As questões militares: a casaca contra a farda	99
4. O movimento republicano e a Proclamação da República	100

UNIDADE 8 - O BRASIL REPUBLICANO

I — A República Velha	103
1. O Governo Provisório	103
2. A consolidação da República	105
3. A República dos fazendeiros de café	106
4. A Revolução de 1930	114
II — A era de Vargas	116
1. O Governo Provisório	116
2. O Governo Constitucional	117
3. Do Estado Novo à redemocratização	118
III — A República Contemporânea	119
1. Um novo Brasil	119
2. O Brasil depois da Revolução de 1964	125

UNIDADE 9 - ALONGA CAMINHADA PARA A INDUSTRIALIZAÇÃO

I — A indústria no Brasil-Colônia	129
1. A importância da indústria	129
2. A indústria na Colônia	129

II — A indústria no século XIX	130
1. Continuaram as dificuldades para a instalação industrial	130
2. A indústria na segunda metade do século XIX	131
III — A indústria durante a República	133
1. A indústria no Brasil de 1889 a 1950	133
2. A indústria depois de 1950	135
3. O Sudeste é uma região de atração de população	137

UNIDADE 10 - OS ELOS DA INTEGRAÇÃO NACIONAL

I — O que é integração nacional?	140
II — A importância dos sistemas de transportes	141
III — Os caminhos coloniais e as velhas estradas	143
IV — As ferrovias no Brasil	145
1. O desenvolvimento ferroviário paulista	145
2. A Rede Ferroviária Federal S.A. e a E.F. Vitória—Minas	147
3. Extensão da rede ferroviária no Brasil e em outros países	148
4. Distribuição das ferrovias do Brasil pelo território	149
V — As rodovias no Brasil	150
VI — A navegação fluvial e marítima e a aviação comercial no Brasil	152
1. Navegação fluvial	152
2. A navegação marítima	154
3. A aviação comercial	156

UNIDADE 11 - O BRASIL E O EQUILÍBRIO MUNDIAL

I — O comércio exterior do Brasil	158
II — O Brasil e a América Latina	160
III — O Brasil e o mundo	165

Livro A: Estudos Sociais - 6ª série.

Julierme - IBEP - s/d.

Livro B: Estudos Sociais - 6ª série

Wanda Jaú Pimentel - IBEP - s/d

Livro C: Estudos Sociais - 6ª série

Melhem Adas e José Dantas -

Moderna. 1 978

Embora os temas a serem tratados nas 6as séries constem dos manuais em questão, apresentando, de certa forma, o mesmo corte da História da Sociedade Brasileira, - justificado(o corte) pela atenção em respeitar a orientação dos Guias Curriculares e também pela necessidade de se garantir o mercado consumidor através desse respeito -, o desenvolvimento do conteúdo não se deu de forma homogênea.

Esta diversidade de análise pode ser entendida, se leva em consideração o fato de que ela - a análise - traz a marca ideológica do seu autor e atende à exigências editoriais (nº de páginas a serem escritas, nº de palavras, tipo de abordagem teórica, etc.).

No que diz respeito à postura do autor frente à realidade, deve-se lembrar que o historiador (*) evidencia, em seu trabalho, em sua produção intelectual, a sua postura de classe, o que poderia justificar, em parte, os diferentes discursos encontrados nos livros a respeito de um mesmo fato histórico.

Mas a própria seleção de dados passa pelo crivo ideológico não apenas do autor, como de todos a quem interessa a produção e circulação do livro e das análises nele contidas. Assim é que alguns fatos e/ou momentos são considerados importantes, enquanto outros são excluídos, privilegiando-se, desta forma, a historiografia oficial. (É o caso, por exemplo, dos movimentos sindicais no Brasil; da participação operária nos acontecimentos políticos; do conteúdo das propostas dos partidos po

(*) Para este estudo não se diferenciara o historiador do autor do livro, uma vez que, a diferenciação levaria a um outro estudo que não seria possível realizar, no momento.

líticos, que não constam da historiografia oficial).

A omissão de temas e de segmentos da sociedade denotam o comprometimento de todos os envolvidos na produção do livro didático. Numa sociedade de classes, o compromisso com os que dominam ou com os que são dominados, determina o próprio conteúdo do texto a ser apresentado ao indivíduo, bem como o processo de seleção de temáticas.

O mesmo se dá em relação ao próprio conceito de História como ciência. É este conceito que vai estabelecer os cortes históricos feitos pelos setores dominantes ou pelos dominados.

Sob a ótica dos primeiros, a História acaba restringindo-se a uma mera descrição de fatos e seu sujeito fica descaracterizado.

Registram-se apenas acontecimentos isolados, movidos por uma engrenagem meio mítica que desenrola os acontecimentos.

A História parece acontecer por si própria e o passado é apresentado como meio de glorificação do presente.

Muitos historiadores vêm, há muito tempo, preocupando-se com essa descaracterização da História que se apresenta de duas formas:

1- A História do passado pelo passado: enfoque mais tradicional, que oferece uma imagem majestosa, aristocrática e mística da Humanidade.

É a história dos reis, dos príncipes, generais va-

lorosos, grandes batalhas, etc. na qual se destaca a figura do "herói".

É uma história baseada nas epopéias gregas, berço da civilização literária ocidental, na qual o destino da Humanidade é traçado por divindades, deslocando, assim, o centro da História, do próprio Homem, para o determinismo histórico.

Não é possível encontrar, nessa linha de análise, uma visão de sociedade como um todo orgânico, com movimentos internos responsáveis pelo desenrolar dos acontecimentos.

Toda alteração da História se dá por forças externas à sociedade e não como consequência do próprio processo histórico.

O passado é considerado como compartimento estanque, como uma gaveta que, depois de fechada, só é aberta para saudosismos e para glorificação de personagens, cuja história de vida servirá de modelo para as gerações responsáveis pela organização do presente.

2- A História do presente: trata-se de uma abordagem centrada no momento presente, preocupada em desmitificar os "deuses" e "heróis" do passado e glorificar o presente.

Pode-se afirmar que esse enfoque, na tentativa de romper com a abordagem anterior, cria, portanto, um novo mito: o mito do presente todo poderoso.

Nessa postura, o passado da humanidade é alguma coisa superada que, apenas quando revisto, reforça e valoriza a "ádua" caminhada do Homem em busca de seu aperfeiçoamento. O

presente é tratado como sendo a somatória dos grandes feitos humanos e como o ápice do processo de maturação da humanidade.

Se, para a primeira abordagem, o futuro não era preocupação, para esta última - a História do presente - o futuro deve ser apenas o aperfeiçoamento do presente.

Tanto num como noutro, todavia, a preocupação é com o estado de perfeição: ou eram perfeitos os deuses, os reis do passado, ou é perfeita a sociedade do presente.

São estes dois enfoques - evidentemente, com suas particularidades -, que fundamentam os conteúdos dos manuais didáticos selecionados.

Não se poderá afirmar, com certeza, qual dos dois é mais representativo na composição dos manuais, uma vez que, em meio à glorificação do presente, há lugar para destaque de "grandes vultos" como D. Pedro, Tiradentes, Duque de Caxias e outros.

Um aspecto, entretanto, pode ser afirmado com certeza: se a historiografia, nos livros didáticos, eliminar (de acordo com o processo de exclusão mencionado anteriormente) a participação dos setores dominados, compreende-se com quem essa historiografia acha-se comprometida.

A partir do momento em que, numa sociedade de classes, a historiografia retrata apenas os fatos e acontecimentos que se passam na órbita dos dominantes, ela evidencia na sua própria estrutura de poder, ao mesmo tempo em que exclui os dominados dos seus discursos. Dentre eles, o discurso pedagógi

co.

Bem, se se trata, na História, de um processo de exclusão dos setores dominados, esses enfoques podem ser considerados como uma história ideológica, já que se colocam do lado de fora da realidade.

Essa visão de História é consequência da própria produção social que, comprometida com os interesses de uma minoria da população (a camada dominante), altera a própria concepção de História e de realidade, colocando-as a seu serviço, na medida em que é no momento da produção que os homens estabelecem relações que vão desenvolver suas concepções de mundo, suas idéias enfim.

Produzindo sua existência material, o Homem produz também a sua história de vida, uma vez que, ao transformar a natureza, produz idéias que justificam as relações estabelecidas na produção. Trata-se, portanto, de uma relação dinâmica que implica a transformação da natureza e da sua própria (do Homem) transformação simultânea. (*)

Isto equivale a dizer que, nas sociedades do presente, divididas em classes, os outros setores dominantes procuram "fazer" e registrar a História com base nos seus próprios interesses. Utilizam-se para tanto de trajetórias e mecanismos que possam legitimar sua dominação.

Marilena Chauí ao analisar a questão, afirma que:

"1) embora a sociedade esteja dividida em

(*) Ver a respeito a tese de K.Marx e F.Engels - A Ideologia Alemã - I-Portugal: Proença; Brasil: Martins Fontes. Vol. I. 3ª ed.

classes e cada qual devesse ter suas próprias idéias, a dominação de uma classe sobre as outras faz com que só sejam consideradas válidas, verdadeiras e racionais as idéias da classe dominante;

2) para que isto ocorra, é preciso que os membros da sociedade não se percebam como tendo certas características humanas comuns a todos e que tornam as diferenças sociais algo derivado ou de menor importância;

3) para que todos os membros da sociedade se identifiquem com essas características supostamente comuns a todos, é preciso que elas sejam convertidas em idéias comuns a todos. Para que isto ocorra é preciso que a classe dominante, além de produzir suas próprias idéias, também possa distribuí-las, o que é feito, por exemplo, através da educação, da religião, dos costumes, dos meios de comunicação disponíveis;

4) como tais idéias não exprimem a realidade real, mas representam a aparência social, as imagens das coisas e dos homens, é possível passar a considerá-las como independentes da realidade e, mais do que isto, inverter a relação fazendo com que

a realidade concreta seja tida como a realização dessas idéias." (5)

O livro didático, como material usado nas escolas, serve para divulgar essas idéias, na medida em que as registra em seu conteúdo e segue as diretrizes dadas pelos órgãos representativos dos setores dominantes, na área da Educação.

(5) Marilena Chauí. "A concepção marxista de ideologia". In: O que é Ideologia. Coleção Primeiros Passos. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense. 1 982, p. 94.

1.2. O intelectual e a sua produção na sociedade de classes

Considerando-se que, a partir das relações estabelecidas entre os homens no momento da produção, desenvolvem-se suas idéias, a análise enfoca, agora, algumas peculiaridades do pensamento gerado no seio da sociedade capitalista.

O modo como se organiza a produção, no capitalismo, divide a sociedade em duas classes que são antagônicas: a dominante, representada pela burguesia que, por apropriar-se dos meios de produção (materiais e humanos), passa a ter o controle de toda a sociedade; a dominada que, por ter sido expropriada de seus bens e não ser proprietária dos meios de produção, vende sua força de trabalho - como mercadoria - ao capitalista. Com põe-se dos trabalhadores em geral que, ao disporem de sua única riqueza - a força de trabalho - em troca de um salário, vendem-se como um todo.

Entretanto, a camada que se tornou dominante, ao apropriar-se dos meios de produção, apropria-se também do saber, transformando-o em objeto capaz de manter o poder em suas mãos. Transforma os seus valores em valores universais, submetendo e controlando, dessa forma, o pensamento de toda a sociedade.

Ao apropriar-se do pensamento das camadas dominadas, torna efetiva a sua hegemonia na sociedade. (*)

Muitos são os mecanismos de apropriação do "saber" por parte dos setores dominantes. Um deles é o de colocar

(*) Jefferson Barros - Função dos intelectuais numa sociedade de classes. Coleção Dialética. Porto Alegre: Editora Movimento, 1977. vol. 5.

o intelectual a seu serviço, o que equivale a dizer que parte da produção "científica" passa para as mãos desse bloco hegemônico da sociedade que usufrui dela - da produção científica - para manter-se no poder. Os intelectuais, assim comprometidos, têm, por função, avaliar a hegemonia ideológica da classe dominante.

"Esta é uma função delegada; não são eles (os intelectuais) que decidem na sociedade. Quem decide em qualquer sociedade é quem tem o poder político, e na sociedade capitalista quem tem o poder político é a classe dominante economicamente..."(6)

Pode-se entender, via este mecanismo, o papel que o historiador desempenha desde muito tempo, vem sendo chamado para descrever fatos, organizar e analisar arquivos, ou seja, uma tarefa meramente técnica de acumular informações.

Trata-se de uma postura de submissão aos fatos, o que, dificilmente, abre espaço para a reflexão, para a análise crítica destes mesmos fatos.

Lucien Febvre, em sua obra "Combates por la História", chama a atenção para o papel do historiador que passava anos a

"... investigar todos os textos que mencionavam o nascimento de um rei, de uma batalha decisiva, etc; escolher entre eles os únicos dignos de credibilidade e, com os melhores compor um relato exato e preciso..."(7)

(6) Idem, p. 17-18

(7) Lucien Febvre - Combates por la História. Barcelona; Ediciones Ariel. 1971. p. 40

Para que tal não ocorresse, seria necessário o despertar do historiador, antes preso às pirâmides, dentro das tumbas, para a história dos homens. Assim, a construção das pirâmides, a independência das colônias, a libertação dos escravos, a formação dos Estados Nacionais, os ciclos econômicos e outros temas, seriam analisados como fatores de importância na formação da vida de um povo, por envolverem, também, a maioria da população, mesmo que de maneira inconsciente, na luta pelo poder e pela construção da própria sociedade. Mas, se abordados como eventos ou "atos isolados", desvinculados do todo, sua credibilidade pode ser questionada e a sua contribuição, enquanto intelectual, para uma maior compreensão da realidade, torna-se nula.

1.3. A neutralidade científica

Um estudo a respeito da produção social não pode prescindir de algumas considerações a respeito do papel que a ciência assume na sociedade capitalista e do caráter neutro com o qual busca identificar-se.

A relação produção-ciência é histórica variando, entretanto, de um tipo de formação econômico-social a outro. Assim sendo,

"...as exigências que se apresentam à ciência... só adquirem grande amplitude e um caráter mais rigoroso na época moderna, isto é, quando se incrementa a produção material em estreita conexão com o nascimento e o ascenso de uma nova classe social - a burguesia - interessada em transformar a natureza. Nessas condições histórico-sociais, o progresso do conhecimento científico-natural, que se traduz na constituição da ciência moderna, converte-se numa necessidade prática social de primeira ordem". (8)

Note-se, portanto, que a convivência intelectualidade e burguesia, no sentido do fortalecimento do domínio político; através do domínio do pensamento, foi um dos fatores que também contribuiu para um novo modelo de ciência - a ciência moderna - preocupado não apenas em explicar, através da razão, o

(8) Adolfo S. Vázquez - *A Ciência e a Produção*. In *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 2ª ed., 1.977, p. 216 - 217.

mundo mas também (e principalmente) em contribuir para o aumento da produção e da acumulação capitalista.

É difícil detectar o grau de envolvimento e dependência de um em relação ao outro. O fato é que os interesses burgueses e as "teorias científicas" caminharam "pari passu".

Por esse motivo (pela existência dessa relação), torna-se sem sentido atribuir à ciência moderna um caráter de neutralidade, já que é no contexto da cultura burguesa que ela mais se desenvolve.

O caráter de neutralidade da ciência moderna advém da teoria positivista para a qual o método usado, tanto pelas ciências da natureza, como pelas sociais, deveria ser o mesmo: observação "neutra", objetiva e desligada dos fenômenos.

Trata-se de uma pseudo-neutralidade a que envolve a ciência moderna, pois, como afirma André Gorz:

"Desde a sua origem é que a ciência moderna tem sido considerada como indiferente e impermeável às preocupações dos homens, unicamente preocupada com a dominação da natureza. Ela não pretendia servir ao povo na sua luta de todos os dias: o seu objetivo principal era servir a burguesia no seu esforço puritano de dominação e acumulação", (9)

que serviu para encobrir as injustiças e desi-

(9) André Gorz. *Caracteres de classe da Ciência e dos Trabalhadores Científicos*. In *Divisão Social do Trabalho, Ciência, Técnica e Modo de Produção Capitalista*. Vários Autores-Publicação Escorpiao. p.221

gualdades sociais, contidas no sistema capitalista, usando a justificativa de que tudo era feito em nome da "ciência", para o progresso da humanidade.

Com isso, a ciência foi distanciando-se cada vez mais do Homem e, apesar do caráter neutro de que foi revestida, contribuiu cada vez mais para a acumulação de capital.

E o intelectual, imbuído dessa suposta neutralidade científica, dificilmente encontra a fundamentação necessária para compreender e transformar a realidade através da ciência, tornando-se portavoz de uma ciência comprometida com os valores dominantes e, assim, um objeto que, dominado pela técnica, perde o controle do produto de seu trabalho.

O historiador também se vê expropriado do seu trabalho, na medida em que, no sentido de fortalecer a hegemonia da classe burguesa, passa a desenvolver uma história abstrata, destinada a alienar (ao invés de formar) as gerações mais novas, criando uma barreira para uma real e concreta análise dos mecanismos que interferem no desenvolvimento de forças que possam lutar por transformações sociais.

Isto também não implicaria uma neutralidade científica e sim a abertura de espaços para diferentes posicionamentos do intelectual, para que o real não fosse fragmentado, distanciando a ação humana da sua construção (do real).

A fragmentação do real, de acordo com o pensamento de Walter Benjamin, analisado por Sérgio Paulo Rouanet, se dá na medida em que a história dos vencedores baseia-se em uma sucessão simples de etapas ou fatos que compromete essa história.

Ao opor-se a esse tipo de história, propõe uma história

"baseada na descontinuidade, na ruptura, na catástrofe... sem nenhuma legalidade imanente... sem nenhuma ordem,... cujo lugar comum não é o tempo homogêneo e sim ...um tempo impregnado de agoras, pelos quais cada presente se comunica com os diversos passados". (10)

Trata-se de uma atitude revolucionária do historiador, para tomar partido dos vencedores, envolvendo-o na luta de classes.

Transportando esse raciocínio para o tema da produção do manual didático no Brasil, pode-se dizer, por analogia, que, se esta produção está condicionada a respeitar normas e diretrizes impostas pelos órgãos oficiais, o trabalho intelectual (historiador e professor) está, a priori, comprometido com a linha de pensamento daqueles setores.

E se, por outro lado, estes "setores" representam uma estrutura de poder capitalista, incorporam uma não neutralidade comprometida com a manutenção do "status quo".

Então, também o manual didático, nesse sentido, há que passar por uma reformulação (em relação aos conceitos que orientam suas "análises"), no intuito de atender aos interesses dos setores dominados.

(10) Paulo Sérgio Rouanet - "História e anti-história". In Édipo e o Anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1981, p. 20-22.

CAPÍTULO II

A ESCOLA E SEUS EQUIPAMENTOS

2.1. A escola e a transmissão de valores numa sociedade de classes

Considerando-se o fato de que o uso do manual didático ocorre, no mais das vezes, no interior da escola, cabe a esse trabalho o dever de dedicar-se, ainda que rapidamente, a uma análise das funções dessa instituição, numa sociedade de classes, bem como da atividade pedagógica nela desenvolvida.

A preocupação com a formação das gerações mais novas, através da transmissão de valores culturais, no intuito de preservar o próprio grupo, acompanha o ser humano desde as organizações sociais mais simples até às mais complexas do mundo moderno.

O envolvimento do grupo com a educação, entretanto, historicamente, processou-se de modo diferente, imprimindo características específicas a cada um dos sistemas sociais, nas diferentes épocas da história da humanidade. Impossível seria negar o caráter socializador da educação: afeta o grupo de maneira dinâmica, buscando o aperfeiçoamento cada vez maior do produto social e também buscando uma adaptação dos indivíduos e grupos às novas necessidades sociais que são produzidas ao longo do processo de transformação da natureza pelo próprio homem.

Nas organizações sociais mais simples, a ação educativa favorecia a participação direta da criança na vida social do grupo e na produção, dadas as condições específicas de vida desses grupos.

O mesmo, entretanto, não ocorreu nas sociedades ca

pitalistas modernas, devido à complexidade de sua organização, funcionamento e produção; o que as condicionou a uma alteração das formas de transmissão dos saberes acumulados.

Esse momento histórico de transformação dos mecanismos de transmissão do saber vai justificar a presença da escola, nas sociedades capitalistas, com a função de transmitir o conhecimento social, que passa a ser formal e sistematizado.

A separação entre trabalho intelectual e manual acentua-se no interior dessa instituição, ficando a ela, em princípio, a responsabilidade pelas atividades intelectuais.

Não se pode esquecer, entretanto, que parte (ou alguns aspectos) do "saber" a que está se referindo, foi apropriado pelos setores dominantes da sociedade e colocado a seu serviço, alterando o seu valor: não interessa, ao mundo capitalista, o desenvolvimento do conhecimento, da ciência, das técnicas, em benefício de toda a sociedade. Interessa, sim, o desenvolvimento do conhecimento em função das necessidades materiais impostas pelo desenvolvimento industrial e pelo avanço tecnológico, no processo de acumulação de capital, que beneficie apenas um setor dessa sociedade: o setor dominante.

Nesse contexto é que vai se modelando uma escola preocupada com: a) a formação e aperfeiçoamento de mão-de-obra necessária para a consolidação da sociedade industrial gerada no capitalismo; b) a inculcação de valores sociais pertinentes a esse modelo econômico; c) a formação de força de trabalho disciplinada, passiva e alienada.

No entanto, não é apenas essa função reprodutora que caracteriza a escola. Contra esse tipo de análise - um tanto reducionista - manifesta-se Gaudêncio Frigotto:

"Este tipo de enfoque não vislumbra que as relações capitalistas de produção não determinam necessariamente, um total domínio sobre o homem e que este não é deterministicamente passivo. Certamente, nas relações escolares, familiares e de trabalho, não se reproduzem linearmente as relações capitalistas. Aceitar a análise ...tal qual é apresentada, é cair no imobilismo e na crença da impossibilidade de organizar, no interior da escola, família, fábrica, e na sociedade civil em seu conjunto, os interesses dos dominados. O caráter reducionista da análise não permite... (perceber) que a reprodução, via escola, família, etc., que efetivamente ocorre, não se dá de forma tão linear, mas, por mediações de diferentes naturezas;...o trabalho escolar pode ...desenvolver um tipo de relação que favorece a ótica dos dominados." (1)

Feitas as ressalvas em relação à função contradi

(1) Gaudêncio Frigotto - O que se aprende na escola e o que é funcional ao mundo do trabalho e da produção. In A produtividade da escola improdutiva. São Paulo. Cortez/ Autores Associados. 1984 p.48-49

tória da escola, passa-se, agora, para uma abordagem mais específica: a escola no Brasil.

A história da escola no Brasil, destaca dois momentos que marcam o comprometimento desta instituição com os setores dominantes: num primeiro momento, seu papel principal era o ensino das artes e letras aos filhos das famílias ricas, aprimorando as suas condições para exercer as funções de mando; a seguir, a escola passa a preocupar-se com a profissionalização do indivíduo, acessível, então, aos filhos das famílias de baixa renda.

Estes dois momentos, no entanto, coexistem ao longo de sua história, desembocando na polêmica escola particular X escola pública.

A escola pública gratuita e obrigatória no Brasil, foi implantada no governo de Getúlio Vargas (1.930-1.945), através do Plano Nacional de Educação, atendendo às necessidades da indústria brasileira em fase de expansão e carente de mão-de-obra especializada, e às pressões da classe trabalhadora.

O ensino acadêmico, porém, continuou a ser ministrado para as camadas médias e altas da população, mesmo através das escolas públicas.

Ao longo desse processo de transformação, a escola procurou manter uma aparência de neutralidade, reforçando objetivos abstratos de formação do ser humano e de transmissora do "saber", mas escondendo a origem desse mesmo "saber", quem dele se apropriou, a importância que ele tem para os setores dominantes e a importância que tem ou não para quem o recebe.

Um estudo sobre o uso dos manuais didáticos nas escolas, nos anos de 1.982 e 1.983, período a que se dedica esse trabalho, requer uma breve abordagem a respeito do contexto histórico da época que irá justificar esse uso, embora, não necessariamente, um aprofundamento da história da educação e da escola no Brasil.

Movimentos políticos ocorridos na década de 1.960 e que levaram ao golpe de Estado de 1.964, repercutiram na política educacional, propondo alterações vinculadas a um projeto cujas linhas gerais foram traçadas pelo acordo MEC-USAID. (*)

A Reforma de Ensino que vai ocorrer a partir daí objetiva atender, entre outras, às seguintes necessidades político-econômicas:

- utilizar a escola como veículo de divulgação e consolidação do modelo econômico e político advindo do golpe de Estado de 1.964 (*), através da transmissão da sua ideologia própria;

(*) *A respeito do convênio MEC-USAID e a Reforma do Ensino no Brasil, manifesta-se Marilena Chauí: "A proposta MEC-USAID rezava e preconizava a 'integração das escolas à realidade social', entendendo por tal integração o fornecimento de mão-de-obra às empresas e o surgimento de uma-élite de pesquisadores... Na prática, essa proposta desembocou nos cursos profissionalizantes do Ensino Médio e nos cursos de Pós-Graduação do Ensino Superior. A escola aparece diretamente vinculada à empresa tanto no que tange à predeterminação da natureza da mão-de-obra considerada necessária, quanto no que tange ao barateamento dessa mão-de-obra, na medida em que a escola satura o setor da oferta face à demanda." Marilena Chauí. A Reforma do Ensino - Refazendo a Memória. In Rev. Discurso. nº8. Rev. do Departamento de Filosofia da FFLCH da USP. São Paulo. p. 149-150.*

(*) *O golpe de Estado de 1.964 trouxe uma transformação da política econômica que se definiu pela entrada do capital internacional e da tecnologia avançada no país. Os trabalhos de Celso Furtado e de Paul Singer devem ser consul-*

- reforçar o papel da escola de formadora de mão-de-obra especializada (técnicos de nível médio);
- transformar a escola em mais um mercado consumidor de produtos a ela específicos (livros, lápis, borrachas, cadernos etc. mais sofisticados que úteis).

A escola estaria também assumindo importante papel, enquanto um dos agentes do processo de reformulação do conceito de cidadania, de forma a atender aos interesses dominantes do momento.

Este conceito revisto de cidadania, bem como o de moral, seriam abordados, na escola, por duas novas disciplinas: Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil.

A partir deste enfoque, pretendia-se repassar à clientela da escola, aos docentes e especialistas em Educação, a importância e o significado das alterações de âmbito político e econômico por que passava o país, sem o que a implantação do modelo pretendido poderia estar comprometido.

Os aparelhos de Estado (Aparelhos Repressivos e Aparelhos Ideológicos)^(*) passam a ser amplamente utilizados, e a escola, enquanto aparelho ideológico, deixa de esconder o seu comprometimento, desmascarando a pseudo-neutralidade de que se revestira anteriormente.

... tados, para maior aprofundamento da questão. Ver:
 - Furtado, C. Análise do "Modelo Brasileiro". Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1.982. 7ª ed.
 - Singer, P. A Crise do "Milagre". Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1977. 5ª ed.

(*) Ver a respeito dos Aparelhos de Estado, Louis Althusser. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Lisboa: Editorial Presença. s/d.

Um outro problema teria que ser resolvido, com a proposta de reformulação do ensino no Brasil, pós 64. Era a questão do 2º grau, de onde os alunos saíam buscando uma vaga nas universidades, como tentativa de ascensão social.

Implantou-se o 2º grau profissionalizante, com terminalidade de estudos, procurando conter a pressão que os estudantes vinham exercendo e atendendo aos interesses das empresas que solicitavam técnicos de nível médio.

O ensino de 1º grau também vinha sofrendo alterações que se ratificaram a partir da Lei 5.692/71, cujos estudos, embora iniciados em 1964, só foram concluídos e a lei sancionada, em agosto de 1971, devido a *"problemas de ordem macro-estrutural e, antes de mais nada, (a) conflitos intensos na cúpula do poder, (que) levaram a uma estagnação dos trabalhos. Já sob o novo presidente e a gestão de Jarbas Passarinho no MEC os trabalhos são retomados."*(2)

A reformulação do ensino de 1º e 2º graus trouxe, como consequência, a exclusão das disciplinas Sociologia, Filosofia e Psicologia, do 2º grau e História e Geografia, do 1º grau, sendo substituídas pelas disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, no 1º e 2º graus e Estudos Sociais, no 1º grau.

Tanto uma como a outra tinham, como objetivo, transmitir uma série de valores sociais compatíveis com a nova estrutura política que se instalara no país a partir de 1964.

(2) Bárbara Freitag. *A reforma do ensino de 1º e 2º graus*. In: Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Moraes. 1980. 4ª ed. p. 94.

Entretanto, a defasagem entre a escola e os valores por ela transmitidos e a realidade e interesse dos alunos foi aumentando e criando um impasse para o mesmo poder que a implantou.

A partir de 1.983, a alteração do quadro político em alguns estados brasileiros, aliada a movimentos intelectuais preocupados com os rumos que a Educação vinha tomando no país, contribuíram para a implantação de propostas reformuladoras dos currículos.

No Estado de São Paulo, foi proposta, em 1.983, com implantação prevista para 1.984, a retomada das disciplinas anteriormente excluídas.

Mas a simples reformulação do currículo não bastou para que o conteúdo dos manuais didáticos fosse alterado, em termos do 1º grau. Ou seja, o enfoque linear e factual na análise da História do Brasil continuou a predominar nos manuais.

2.2. A condição humana do professor

Cabe agora analisar o papel que o professor desempenha em todo esse contexto. Particularmente, o professor de escola pública, no Estado de São Paulo, já que boa parte da população brasileira, sobre quem o professor tem responsabilidade na formação e desenvolvimento do pensamento, dirige-se a essa escola.

Além disso, o professor é, também, o responsável direta ou indiretamente pela escolha do livro didático a ser usado por seus alunos, independente inclusive do tipo da instituição escolar (pública ou privada).

E esta escolha acaba tendo uma relação direta com as próprias condições de trabalho do professor.

Durante os anos de 1.982 e 1.983, o Estado de São Paulo vivenciava uma nova situação política: a posse, em 1.983, de um governo escolhido através de eleições diretas, prática que não ocorria desde a mudança de regime em 1.964 (a nível de governo de Estado).

O novo governo encontrou um quadro caótico na Educação, com professores questionando os baixos salários, as amplas jornadas de trabalho, o precário vínculo empregatício a que os professores submetiam-se ao ingressarem na rede oficial (ACT-Admitidos em Caráter Temporário), a falta de condições efetivas de trabalho, etc, problemas que, aliás, vinham afetando o trabalho do professor da escola pública.

Mas, o professor encontrava, ainda, outras barreiras para o desempenho de suas funções: falta de material didático, clientela subnutrida e com problemas emocionais, alunos desinteressados ...

Toda essa problemática contribuiu para o desgaste profissional do professor que se ateve a uma tarefa mecânica de cumprimento de horário, dentro da escola, e, ao mesmo tempo, de mera reprodução de valores típicos dos setores dominantes.

Neste sentido, tornou-se uma abstração falar em condições humanas do professor, uma vez que dele foram tiradas as condições básicas para seu desempenho profissional e para a sua própria sobrevivência, transformando-o em mais uma engrenagem da máquina produtiva que se alimenta com a troca da força de trabalho por salários irrisórios.

Como objeto em que se tornou, na tarefa educativa, deixa de possuir condições humanas de existência, o que reveste de um caráter abstrato, falar de "condições humanas" do professor, a menos que se reformulem o conceito de professor, de ser humano ou de condições humanas do trabalhador.

Como decorrência, as aulas acabam sendo atribuídas a pessoas insatisfeitas, frustradas, que assumem uma carga excessiva de trabalho, comprometendo, assim, a própria qualidade do ensino.

O trabalho do professor, no entanto, subordina-se, ainda, a outros fatores que o comprometem.

A formação acadêmica, de cunho pseudo-democrático, baseada em princípios racionalistas de neutralidade científica

e, ao mesmo tempo de respeito aos "direitos humanos" - transmitida durante seu período de escolaridade -, também deve ser apontada como causa de fracasso do professor no desempenho de sua tarefa educativa na medida em que colide com a realidade objetiva.

Ao ingressar no magistério, carregando toda uma bagagem teórica e superficial, encontra uma realidade que pode liberar um sentimento de impotência face à percepção de que nada ou quase nada do que aprendeu pode ser colocado em prática na escola pública.

Mesmo profissionais mais familiarizados com a realidade educacional brasileira, tendem a frustrar-se diante da falta de condições para desenvolverem seu trabalho.

Não obstante, individualmente ou através das entidades que os representam, propõem-se a adaptar conteúdos, reformular conceitos, na busca de alternativas para o seu trabalho, de modo a colocá-lo a serviço da população que se encaminha à escola pública, tentando fazer dela - escola - mais um agente de transformação da realidade.

Este tipo de profissional, entretanto, não se constitui em maioria, uma vez que um grande contingente de alunos que sai da universidade, envolvido na luta pela sobrevivência, procura salários maiores e não se dirige, portanto, para as atividades educacionais. Quando muito, dedica apenas uma parte de seu tempo a esta atividade.

Diante desse quadro caótico, em que se torna difícil delinear o perfil de um professor, mais difícil ainda se torna falar do aluno que, embora teoricamente seja considerado como

sujeito da educação, nada mais é que alguém sujeito à educação, seja ela qual for. Ou seja, é a educação posicionada como um dos agentes de um processo de socialização que subordina o aluno a receber apenas o que interessa a cada sistema social.

2.3. Recursos oferecidos ao professor: milagres intelectuais

A educação, como processo de formação de recursos humanos, orientada pelo Estado, propõe como objetivos básicos:

- promover uma educação voltada para a formação do cidadão (direito social);
- promover uma educação comprometida com a melhoria da qualificação de mão-de-obra.

Trata-se de desenvolver uma política social vinculada a uma visão tecnicista de educação^(*) que, embora se proponha a atender aos interesses da coletividade no que se refere às expectativas que os setores de baixa renda têm dela, não o faz de fato. Isto porque, na realidade, não existe interesse dos setores dominantes - que direcionam o Estado - em educar (satisfatoriamente) toda a população, pois um aprimoramento do saber por todos os segmentos sociais, dificultaria o seu controle pelos setores hegemônicos da sociedade.

Entretanto, o Estado (tecnocrático) procura passar à população uma imagem de que está contribuindo para o seu real desenvolvimento, através de obras isoladas (construção de prédios escolares, cursos de alfabetização de adultos - tipo Mobral - programas de merenda escolar, cursos supletivos, etc.).

Dessa forma, isenta-se da paternidade de uma política educacional deficiente, repassando-a aos professores, pais, alunos e escola, no que se refere à qualidade do ensino.

(*) Cf. Maria de Lourdes M. Covre - "Tecnocracia e Educação: Recursos Humanos e Direitos Sociais. In: A Fala dos Homens. - Análise do Pensamento Tecnocrático. São Paulo: Brasiliense.

Entretanto, nem todos os professores têm consciência dos mecanismos intervenientes no desempenho de seu trabalho. O desconhecimento desses fatores faz com que o professor tenda a fazer o jogo do poder (inconscientemente, claro) assumindo responsabilidade pelos desacertos do processo educacional.

A partir daí, é fácil compreender a questão da competência/incompetência que permeia a problemática.

Os órgãos governamentais propõem técnicas para suprir as carências educacionais - entre outras - de toda a população.

Caso não sejam bem sucedidas, a culpa recai, via de regra, na figura do professor que passa a ser considerado e a considerar-se incompetente, afetando, assim, o desempenho de sua função.

Outra questão que se coloca em relação ao desempenho do professor, refere-se ao papel da mulher enquanto profissional da educação.

O ensino, no Brasil, é uma atividade predominantemente feminina como comprovam os dados citados por Cristina Bruschini:

"Em 1.973, 81% do corpo docente de 1º grau e 52% do 2º grau, era composto por mulheres. Quatro anos mais tarde essa porcentagem cresce, no caso do 1º grau para 87% e no do 2º grau para 54%." (3)

(3) Cristina Bruschini - "Vocação ou Profissão." In: Revista ANDE, nº 2 - São Paulo. 1981. p. 71-72.

Entretanto, a mulher, assim como o negro, a criança e o índio, por exemplo, é considerada "menos competente". A mulher, em relação ao homem; por isso, ocupa um lugar secundário também no campo profissional.

Por ocupar um papel secundário na sociedade, são-lhe atribuídas funções pouco rendosas. Acrescentando-se a isso os baixos salários dos professores, torna-se fácil compreender porque o ensino é, hoje, uma atividade predominantemente feminina.

Note-se porém, que, na época do Império, até a tarefa de ensinar lhe era negada (*) porque se considerava a mulher intelectualmente inferior ao homem.

A desvalorização do professor no tocante aos salários, atribuiu à mulher os encargos educacionais dentro da escola, desviando a mão-de-obra masculina para profissões mais rendosas, como afirma Cristina Bruschini, em seu artigo "Vocação ou Profissão", referindo-se à "lei do rendimento e do prestígio":

"...As mulheres entravam nas carreiras que, ao perderem o prestígio, passam a ser abandonadas pelos homens; ao mesmo tempo, essas carreiras, com a entrada das mulheres, perdem gradativamente sua importância e passam a oferecer recompensas salariais pouco significativas." (4)

Ao ingressar no magistério, a mulher dedicava-se ao

(*) Ler a respeito Maria de Lourdes Mariotto Haidar - "O Ensino Secundário Feminino". In: O Ensino Secundário no Império Brasileiro. São Paulo: Grijalbo/EDUSP. 1972. cap. V. p. 237-251

(4) Cristina Bruschini - op. cit., p. 72.

trabalho nas séries iniciais, pela sua semelhança (do trabalho) com às tarefas de mãe. Era-lhe solicitado o diploma de normalista, equivalente ao 2º grau.

Seu salário poderia ser baixo, uma vez que apenas serviria de complementação da renda familiar, numa sociedade em que é atribuída ao homem a responsabilidade de garantir a sobrevivência da família.

De certa forma, essa argumentação, ideológica sem dúvida, serviu somente para achatar ainda mais o salário dos quadros do magistério.

A contínua queda do salário real do professor vai abrindo espaço para a mulher entrar em outros níveis de ensino, enquanto que o homem vai sendo atraído para encargos mais rendosos, atendendo, inclusive, às solicitações do mercado que necessitava de mão-de-obra masculina para trabalhar na indústria.

Deve-se ressaltar que as considerações feitas a respeito da mulher e sua atividade educacional, restringem-se a um contingente provindo de classes de altas rendas e/ou de setores médios da população, já que, às mulheres de setores de baixa renda, são oferecidas outras atividades menos rendosas.

Por ser considerada como profissão pouco rendosa - a do professor - e por ser exercida por mulheres, a própria escola que absorve esse profissional também passa a ter um papel secundário na sociedade, constituindo-se, assim, um círculo vicioso.

A desvalorização da escola e da educação por seus

agentes (pais, alunos, professores, etc.) é decorrente da desvalorização que lhes é atribuída pelo próprio sistema capitalista.

Esta constatação é incorporada pelo professor, a ponto de fazê-lo desacreditar na própria prática pedagógica, trazendo, para a Educação Brasileira, sérias consequências no tocante à qualidade do ensino.

Frente a uma situação de insatisfação e descrédito em relação à Educação, o governo do Estado de São Paulo, em 1.983, procurou adotar uma proposta educacional que visava a resgatar o lugar que o professor deve ocupar na sociedade, canalizando as insatisfações do magistério para dois veículos, principalmente:

a) o Fórum de Educação do Estado de São Paulo -, realizado nas dependências da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, reunindo professores das diversas regiões do Estado, com o objetivo de discutir a problemática educacional do Estado. O evento se deu no período de 17 a 19 de agosto de 1.983, tendo sido reproduzido aos demais professores da rede, nas regiões de ensino, pelos que lá compareceram, no mesmo ano.

Dentre os vários temas discutidos constavam a política educacional do governo, a situação salarial do professor, a qualidade de ensino, a jornada de trabalho do professor... (*)

b) o Jornal "Educação Democrática", editado pela própria Secretaria da Educação, com o objetivo de analisar a mesma problemática já mencionada e servir de veículo de informação das realizações

(*) No final deste trabalho, em anexo, encontra-se o documento de abertura do evento.

dessa Secretaria, junto aos professores de todo o Estado. Sua publicação é mensal, sendo distribuído a todas as escolas da rede estadual. Seu 1º número saiu em junho de 1.983, tendo a preocupação de divulgar, junto aos professores, as metas prioritárias da Secretaria e tornar públicas as reivindicações de todos os envolvidos na Educação.

O objetivo destes dois acontecimentos foi atingido, como pode ser comprovado nos números posteriores do jornal que registraram a participação desses setores.

Dois, entretanto, foram os enfoques básicos:

- a) a necessidade de reestruturação da carreira docente, incluindo melhoria de salário e melhores condições de trabalho;
- b) recuperação da escola pública.

A situação do professor, no entanto, nesse ano - 1.983 - pouco ou nada mudou no que se refere ao salário e à jornada de trabalho. Não obstante, o debate foi aberto, valendo-lhe conquistas posteriores, tais como: criação do estatuto do magistério, reestruturação da jornada de trabalho, benefícios salariais, reformulação da carreira docente, etc.

Por outro lado, observou-se o envolvimento do professor, na problemática do trabalho desenvolvido pela Secretaria da Educação e órgãos a ela ligados, numa certa ênfase na identificação da função do professor com o sacerdócio, na medida em que se buscou supervalorizar os profissionais que, apesar das condições adversas de trabalho, realizavam tarefas pioneiras e desafiavam o sistema com sua "importante missão social."

Nesta linha de raciocínio, pode-se identificar tal postura com premissas populistas, lançando mão de atividades paternalistas e subjetivas, contrapondo a uma manifestação de luta pelos direitos do trabalhador, uma outra de cunho altruísta, como se pode verificar nos depoimentos de alguns professores, em reportagens feitas para o jornal.

Depoimento de nº 1 - Professora Maria do Carmo Oliveira, lecionando em escola isolada a 49 quilômetros de Cananéia, São Paulo:

"Acho que o trabalho do professor exige bastante, é uma renúncia. Enfim, a vida que levo é difícil mas de certo modo eu gosto dela. A experiência que a gente vai adquirindo por sobreviver em lugar distante, assim é muito válida porque a gente vê que é capaz de aguentar... Ali estou em contato com a natureza, muito bonita..." Jornal nº 4 - pag. 8 - outubro de 1.983.

Depoimento de nº 2 - Professora Nelza Aparecida da Silva, professora em Ariri, região administrativa de Cananéia:

"O meu trabalho é maravilhoso. Foi ótimo para mim ter saído de Pariquera e ter ido para um sítio. Aprendi muita coisa que acho que jamais vou esquecer. A gente tem pouco para ensinar e tem muito para aprender com o pessoal de uma comunidade assim. Antes de assumir o meu cargo nesta escola eu tinha

um certo orgulho comigo. Sempre fui uma pessoa muito fechada, não chegava até as pessoas. Acho que era timidez, sei lá. A partir do momento em que comecei a lecionar em bairro pobre, senti necessidade de conversar, de me integrar... Acho que isto foi uma coisa que valeu a pena, e continua a valer porque mudou muito a minha maneira de pensar em relação às pessoas..!"

Jornal nº 4 - pag. 10 e 11 - outubro, de 1983.

Estes depoimentos compõem um artigo intitulado "Os heróis de Cananéia" e integram o jornal publicado, em outubro, a título de "homenagem ao Dia do Professor", como a própria manchete destaca.

Órgão oficial
da Secretaria
de Estado
de Educação

n.º 4
outubro de 1983
São Paulo

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Governo Democrático de São Paulo — Governador Franco Montoro



Em homenagem ao
Dia do Professor.
**OS HERÓIS
DE
CANANEIA**
Instalados em casas rústicas, sem nenhum conforto, iso-
lados, ameaçados por animais selvagens, professores ru-
rais de Cananeia fazem o relato do seu magistério.
Páginas 8, 9, 10, 11, 12 e 13

FAZ

Outros exemplares do mesmo jornal reforçam a imagem do professor-sacerdote, preconizando a necessidade de sacrifício e renúncia o desempenho da profissão, transferindo mais uma vez para o professor uma responsabilidade por acertos e desacertos.

Gera, por outro lado, uma certa mitificação em torno da figura do professor, na medida em que lhe confere um poder que está acima de sua capacidade e de suas condições.

Veja-se a seguir:

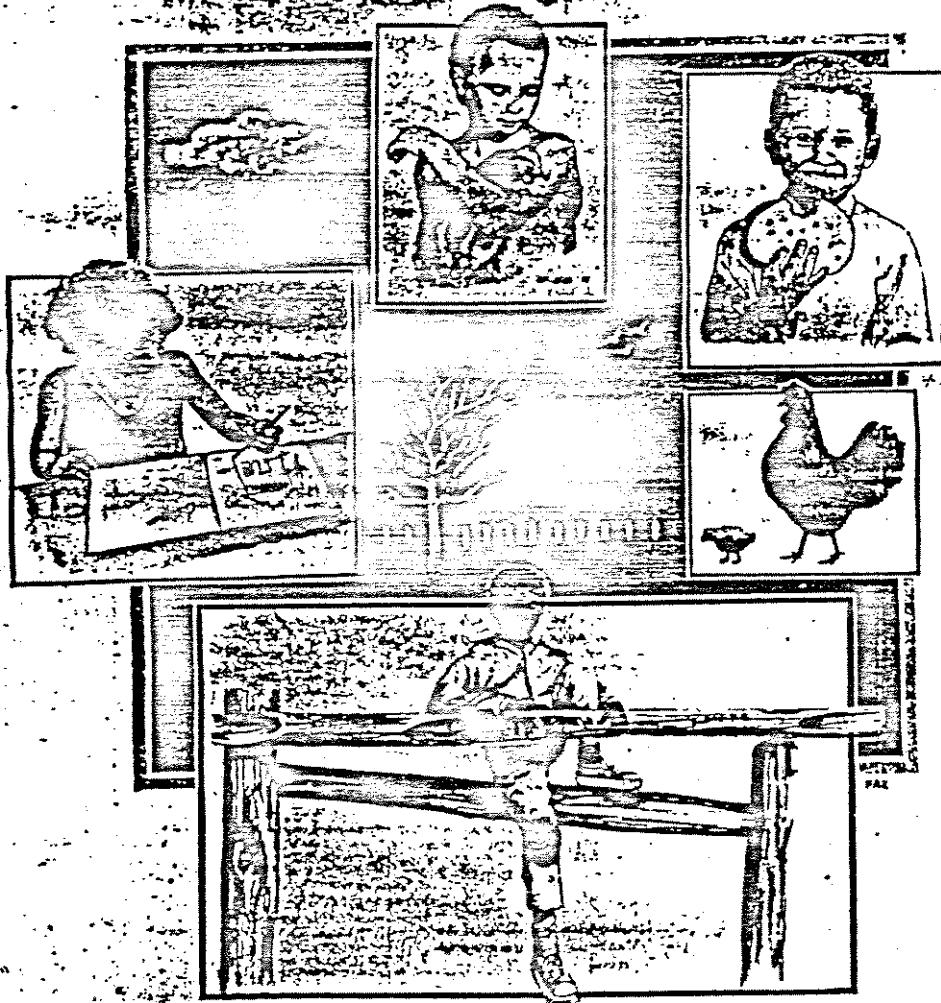
Órgão oficial
da Secretaria
de Estado
da Educação.

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

n.º 2
agosto de 1983
São Paulo

Governo Democrático de São Paulo - Governador Franco Montoro

"PEDRA DE DEUS" a escola na cocheira



Responsável por uma escola de ação comunitária, instalada em uma fazenda de Eldorado, Rivalko de Lara relata a sua experiência como professor de filhos de trabalhadores agrícolas. Páginas 7, 8, 9, 10 e 11

Órgão oficial
da Secretaria
de Estado
de Educação

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

n.º 3
setembro de 1983
São Paulo

Governo Democrático de São Paulo — Governador Franco Montoro

SAMBA-ENREDO VAI À ESCOLA



O alegre relato de trabalho de um músico, Antônio Galdino Grillo (na foto acima), professor de Comunicação e Expressão, que dispensa os livros didáticos e prefere usar letras de samba-enredo em suas aulas.

Páginas 7, 8 e 9

Prof.
Antônio

Órgão oficial
da Secretaria
de Estado
de Educação

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

n.º 5
novembro de 1983
São Paulo

Governo Democrático de São Paulo — Governador Franco Montoro



**UMA
ESCOLA
ESTADUAL
QUE SE
TORNOU
LIVRE**

Uma pequena escola do Embu garantiu para seus alunos um clima de ampla liberdade, quando isto parecia inviável no ensino público de São Paulo. Seus professores relatam essa experiência.

FAZ

Na aura de mitificação, caberia ao professor o papel de "herói": o "herói" típico da luta do bem contra o mal e que não mede sacrifícios para a prática do bem.

Com base nesta tentativa de transmutação do professor, de ser humano para "super-herói", realiza-se um trabalho de sensibilização do professor para o desempenho de uma função quase que religiosa, desenvolvida por alguns expoentes do quadro do magistério e que devem servir de exemplo aos demais.

Não seria difícil, a partir daí, comparar essa situação com a do "operário padrão" ou outros da mesma natureza, geradora de determinados "modelos" que devem ser seguidos pelos demais cidadãos.

Se se questiona, no discurso dos manuais didáticos, justamente a valorização da figura do "herói", não se pode deixar de observar aqui o comprometimento do trabalho desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, através de um documento histórico que é o seu jornal, com essa mesma postura. (Não se pretende afirmar, aqui, que essa seja a tônica do jornal como um todo, mas sim, nos pontos que se referem aos itens em análise).

Em decorrência, o setor público estaria como que subestimando toda uma problemática educacional, na medida em que tentou amenizar as contradições do sistema e da política educacional do momento, estabelecendo uma separação entre as condições materiais (salário inclusive) de trabalho e o saber-fazer do professor. E, ao assumir tal posição, os órgãos governamentais es

camotearam a realidade educacional, ao mesmo tempo em que desvalORIZARAM o professor, ao tentar fazê-lo transferir, para um plano secundário, suas preocupações com a precariedade das condições de trabalho.

Revestida com esta roupagem, secundária acaba sendo a própria educação, pois, a desigual distribuição de verbas e recursos públicos entre as diversas secretarias, pelo governo, lesa a Educação, não lhe destinando recursos suficientes para uma satisfatória organização do setor educacional.

A válvula de escape encontrada é o apelo ao sentimentalismo e à vocação de professor. Alternativa de caráter paternalista e religioso.

CAPÍTULO III
DA CRÍTICA DO PENSAMENTO AO PENSAMENTO CRÍTICO

3.1. A verdade exposta a varejo

Uma questão pertinente ao tema e que é importante considerar refere-se ao critério da verdade.

O surgimento do capitalismo trouxe uma reformulação das idéias e dos valores sociais, no propósito de livrar a humanidade das "trevas" a que estava submetida (pela religião, principalmente), no período feudal.

Não se pode, entretanto, considerar o movimento Iluminista do século XVIII, (*) enquanto único responsável pelas transformações a nível do pensamento e do conhecimento, como muitas vezes se tentou fazer, uma vez que os movimentos de reformulação das idéias já vinham ocorrendo, na tentativa de reflexão sobre a crise da consciência européia. O movimento começa a despontar desde o Renascimento (séc. XV e XVI), embora os marcos iniciais e fundamentais estejam em Francis Bacon (1.561 - 1.627), Descartes (1.596 - 1.650) e John Locke (1.632 - 1.704).

Importante é assinalar, de qualquer maneira, a nova atitude do homem frente ao universo, abandonando uma visão de um ser, fruto de manifestação de transcendência, de incompreensão do seu eu e do universo, para propor-se a uma investigação do campo ainda inexplorado da razão e da consciência.

Assim, o progresso do conhecimento científico, de

(*) Cf. Luiz Roberto Salinas Fortes - O Iluminismo e os Reis Filósofos. São Paulo: Brasiliense. Coleção "Tudo e História", nº 22. 1 981.

Max Horkheimer - "Conceito de Iluminismo". In: Textos Escolhidos. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural. 1 983. Coleção "Os Pensadores".

acordo com essa nova postura face à ciência, torna-se uma necessidade social que se caracteriza pela valorização do homem, numa profunda crença na razão humana e nos seus poderes, numa visão de Homem como sujeito e dono de sua própria história e que ganha peso com o surgimento do capitalismo.

Ao capitalismo interessa questionar os valores e as verdades do Feudalismo, como meio de impor os seus (valores e verdades), tornando-os assim dominantes. Neste processo, utiliza, como argumentos básicos, a ciência e a razão.

Entretanto, o conhecimento é histórico, o que significa afirmar que, tal como as explicações religiosas satisfaziam às mentes humanas no feudalismo, a racionalidade justificou-se no questionamento daquelas crenças, num outro momento histórico: o capitalismo. A idéia de racionalidade veio fazer parte, portanto, de um processo histórico responsável pelo desenvolvimento de determinado setor do conhecimento, comprometido com o modelo econômico-político e social que o originou (o capitalismo). Trata-se, segundo Weber, de um "agir racional - com respeito - a - fins";⁽¹⁾ ação instrumental, portanto, estabelecendo relações diretas com a institucionalização do progresso científico e técnico.

Habermas manifesta-se a respeito do conceito de racionalização afirmando:

"Racionalização quer dizer, antes de mais nada, ampliação dos setores sociais submetidos a padrões de decisão racional. A

(1) Referência a Weber feita por J.Habermas - "Técnica e Ciência enquanto 'Ideologia'" In: Os Pensadores, op.cit.p.313.

isso corresponde a industrialização do trabalho social, com a consequência de que os padrões de ação instrumental penetram também em outros domínios da vida (urbanização dos modos de viver, tecnirização dos transportes e da comunicação)". (2)

Com base nessa racionalidade, o capitalismo busca legitimidade, ignorando ou procurando ignorar as transformações ocorridas no passado, incorporando apenas as que lhes possam interessar, no sentido mesmo desta legitimidade e, consequentemente, podendo contribuir para o seu efetivo exercício do poder.

É por esse motivo, portanto, que as "verdades" tendem a ser consideradas "eternas" e "válidas", nos diferentes momentos históricos.

Os setores dominantes, no capitalismo, procuram cristalizar os seus valores através do pensamento, de forma a abranger todos os outros segmentos - não dominantes - da sociedade. Assim, impõem sua concepção de mundo aos dominados que a seguem, sem mesmo analisá-la, com base no senso comum. (*)

Esta prática de imposição de valores atinge os manuais didáticos, deixando pouquíssima margem à pesquisa. O saber aparece através de informações pré-estabelecidas como verdadeiras e que, como tais, devem ser mantidas.

(2) *Idem, ibidem.*

(*) Cf. Antonio Gramsci. Concepção Dialética da História. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.

De acordo com os setores dominantes, a "verdade" já foi descoberta, o que torna desnecessária a pesquisa, a não ser nos campos ainda pouco explorados e que poderão trazer benefícios para o próprio sistema. Este movimento faz acentuar a valorização do presente, enquanto modelo perfeito e ideal de sociedade, cabendo ao futuro apenas o aprimoramento tecnológico desse modelo presente.

Se essa postura é tomada como máxima verdadeira e única para a moderna sociedade capitalista, compreende-se porque a cultura transforma-se em objeto a ser manipulado pelo sistema, através do que Adorno e Horkheimer chamaram, pela primeira vez em 1.947, de indústria cultural.

Sobre isso, Adorno escreve em seu ensaio intitulado "Televisão, Consciência e Indústria Cultural":

"...isso corresponderia à tendência global, de base econômica, da sociedade contemporânea, no sentido de não mais ir além de si própria em suas formas de consciência, mas sim de reforçar tenazmente o status quo e, sempre que ele pareça ameaçado, reconstruí-lo." (3)

As "verdades" a serem transmitidas não o são apenas através da televisão, do rádio ou dos jornais; mas também, através de grande parte de livros encontrados em livrarias

(3) Theodor W. Adorno. "Televisão, consciência e indústria cultural." In: Comunicação e Indústria Cultural. Organizador: Gabriel Cohn. São Paulo: Nacional - EDUSP. 1.971. Parte V, p. 347.

e em bancas de revistas.

Não caberia discutir, aqui, o grau de eficiência de cada um dos meios de comunicação mencionados (rádio, televisão, jornais, livros, etc.), nem mesmo o comprometimento maior ou menor do telespectador, ouvinte ou leitor com a mensagem transmitida. Cabe, entretanto, assinalar que, no tocante ao livro, o leitor precisa dispor de certa quantia de dinheiro no ato da compra, o que gera a ilusão de estar comprando o "saber" a cada momento, enquanto que, no caso da televisão, por exemplo, o dinheiro de que dispõe é para adquirir um bem "material", com características de utensílio ou mobiliário doméstico, com o objetivo apenas de distraí-lo. Nisto, a sutileza da televisão: invade a casa do telespectador, divulgando as "verdades", sem lhe dar oportunidade de reflexão a respeito do conteúdo transmitido.

No caso do livro didático, também o leitor, -aluno da escola, assume, na maioria das vezes, uma atitude passiva, interiorizando datas, informações, fatos, sem mesmo questionar sua veracidade.

Nesses manuais, o tratamento dado às "verdades" responde a interesses empresariais e comerciais que fixam o número de páginas e palavras aprioristicamente, condicionando a narrativa à quantidade e não à qualidade.

Estudos sobre a produção dos manuais didáticos vêm mostrando alguns dados que merecem consideração, como é o caso, por exemplo, do próprio significado do termo didático^(*) que vem

(*) João Batista A. Oliveira abre discussão sobre a questão afirmando:
 "A própria definição do que seja o livro didático torna-se ob

estabelecendo uma certa confusão entre o que deva ser didático e a deterioração do saber.

Esta ambiguidade vincula-se ao próprio conceito de criança e adolescente que, no sistema capitalista, são considerados seres dependentes e imaturos, portadores de um "saber menor" e que, portanto, merecem um tratamento especial no que se refere ao discurso pedagógico, abrindo espaço, assim, para uma simplificação exagerada dos temas e conteúdos dos livros didáticos a eles destinados. (De certa forma, este é mais um instrumento de estabilização do poder das gerações mais velhas sobre as mais novas, a trelando o futuro ao presente e subestimando a capacidade reflexiva das gerações mais novas).

Não se trata, por isso, de assumir uma postura de total oposição ao livro didático, o que teria uma conotação ingênua e simplista, ao ignorar a importância dos documentos escritos, na história da humanidade.

...jeto de debates. Todo livro é ou pode ser didático, argumentam alguns. Outros descem a diferenciações mais precisas. Para facilitar a discussão, assumimos a definição de Richaudeau (1.979, p.5), ligeiramente modificada, segundo o qual "o livro didático será entendido como um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação.

Fica mais fácil, a partir daí, distinguir outros livros e materiais escolares, como os textos-base, as antologias, os livros de referência. Também não são considerados, para o efeito presente, os livros de literatura ou de consulta, dicionários, enciclopédias, etc. Isso não implica em assumir a posição de que esse tipo de livro não seja educativo, ou que o professor não possa optar por usá-los, ao invés de outros chamados "livros didáticos". Trata-se apenas de delimitar um campo de estudo e um vocabulário de trabalho."

João Batista A. Oliveira e outros. "O livro didático e suas funções. In: A política do livro didático. Introdução. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. UNICAMP, 1984. p. 11.

Ao contrário, a discussão deve ser colocada em outro nível, qual seja, a de reformulação dos diferentes conteúdos desses manuais, de acordo com a faixa etária a que se destinam, sem que, para isso, seja necessário condenar à "bestialidade", pela simplificação, os conteúdos.

Considerar o livro didático como apenas ineficiente, sem esclarecer a que tipo de manual está se referindo, seria o mesmo que considerar que a escola, enquanto instituição social só serve para reproduzir o sistema, o que significaria, por sua vez, desconhecimento do seu papel contraditório, que lhe possibilita tornar-se veículo questionador do sistema e agente de conscientização e transformação da sociedade.

Quando, portanto, se questiona o uso do livro didático, não se pretende, como foi dito, descartar a possibilidade de que tal material possa contribuir para uma maior e melhor compreensão da realidade, como o querem alguns setores envolvidos na questão.

Procura-se apontar suas falhas (de produção, circulação e conteúdo), no propósito de retirar-lhe (do livro) a conotação de "fetiche" a que foi condenado, por representar, exclusivamente, um objeto de consumo - mercadoria - na sociedade capitalista.

3.2. O manual didático nas escolas de 1º grau

Importante registrar que se considera, aqui, o manual didático como um dos componentes da relação escola X aluno, tomada esta relação, agora, em seu sentido mais cotidiano. Nessa medida, alguns outros aspectos dessa relação precisam ser abordados, antes de analisá-lo como um fator em si.

O ingresso na escola pode ser caracterizado como mais um dos momentos de agressão e esfacelamento do ser social, enquanto indivíduo.

Este mecanismo de agressão tem sua gênese no isolamento a que o indivíduo é submetido na sala de aula, embora este já fisicamente próximo de outros indivíduos.

Entre as causas deste fenômeno, pode-se lembrar que a maioria das nossas escolas conserva, ainda, traços marcantes da disciplina e do autoritarismo militares presentes nas escolas do século passado.

Assim, é comum entrar-se em salas de aula e encontrar alunos enfileirados uns atrás dos outros, sem permissão para olhar ou falar com os seus companheiros de sala. Sua postura deve ser, obrigatoriamente, de atenção à exposição do professor, que se coloca em posição de mando, na frente da sala, distribuindo suas ordens.

Quando não estão ouvindo o professor, os alunos estão trabalhando com o manual didático, que é, via de regra, propriedade exclusiva de cada aluno, cuja relação com o livro é de

leitura e preenchimento de lacunas propostas pelos exercícios.

Esse isolamento, em última análise, configura um dos fatores de estrangulamento entre o que a escola propõe, teoricamente, em termos de educação, e os anseios da sua clientela.

Dentro deste contexto, o manual didático assume seu papel, entre os mecanismos de controle do indivíduo dentro da sala de aula, já que exige que o aluno se volte exclusivamente para si próprio, na resolução das questões propostas.

Paralelamente, há uma outra forma de controle de que o manual didático é um dos representantes: a divulgação unilateral do conhecimento, corresponde à ideologia da classe dominante, no sistema social em que se insere.

Nos últimos 50 anos - e, com mais rigor no Brasil, nos últimos 10 anos -, o manual didático vem se constituindo num instrumento de trabalho, por excelência, do professor. Várias são as explicações para este fato. Por exemplo: formação inadequada do professor, desconhecimento da realidade escolar, alterações nos conteúdos ocorridas a partir da reformulação do ensino, em 1.971...

Maria Laura P. B. Franco, esclarece:

"... apesar de considerado como um dos mais antigos recursos educacionais, o Livro Didático está significativamente presente em nossas escolas. Essa presença parece ter se intensificado a partir de 1.971 com a promulgação da Lei 5.692. Na tentativa de implementar a Escola Fundamental de 8 anos,

proposta da Lei 5.692, as Secretarias de Educação das unidades federadas criam os Guias Curriculares com o objetivo de garantir a continuidade entre os antigos cursos primário e ginásial, via seqüenciação de objetivos e conteúdos curriculares. Dado o caráter vago e apenas sugestivo dos Guias Curriculares, os professores passaram a sentir necessidade de materiais mais diretivos e que pudessem operacionalizar as propostas das Secretarias de Ensino."⁽⁴⁾

Por outro lado, interesses empresariais, no sentido de investimento na produção dos manuais didáticos, acabaram por colocar a escola como local de divulgação (através de catálogos) e venda indireta de seus produtos. Indireta, porque não é, propriamente, no espaço da escola que se dá a venda do produto, mas sim a sua divulgação junto ao professorado, que é quem define a adoção de livros específicos. E é esta adoção de livros nas diferentes disciplinas que acarreta um grande consumo que vem justificar o incremento do investimento no mercado empresarial, fazendo, do Brasil, um dos maiores mercados da América Latina, neste setor, conforme dados fornecidos por Mário Fittipaldi, em artigo escrito para a Folha de São Paulo - "A crise não é de livros" em 1.981:

"...Temos uma produção atual de 240 mi-

(4) Maria Laura P. B. Franco - "O livro didático e o Estado" In: Rev. ANDE. São Paulo. 1 982. Ano 1, nº 5. p.20.

lhões de livros, o que dá uma relação de dois livros anuais por habitante. Mas, des- ses 240 milhões, nós temos que deduzir, do volume físico de produção, quase 70% de livros didáticos..."(5)

Evidentemente, a alimentação deste mercado acabou conferindo, ao manual didático, um papel significativo na formação do aluno que se encaminha para a escola. Tanto é que o uso generalizado do manual didático tem sido incentivado pela própria política educacional brasileira adotada a partir de 1.971 (com fundamentação legal) que deixou de considerar a visão dos professores, fortalecendo e garantindo a produção do manual didático, ou seja, contribuindo para o desenvolvimento deste mercado bastante promissor.

A adoção, em larga escala, do livro didático foi, ainda, reforçada por outras medidas integrantes dessa reformulação do ensino de 1º grau. O agrupamento, por exemplo, numa mesma disciplina - Estudos Sociais - dos trabalhos desenvolvidos em disciplinas específicas (História e Geografia).

No entanto, a fonte de preocupação não se relaciona apenas à produção do manual didático, enquanto lucrativa pelo aumento do mercado consumidor, mas também em relação a quanto is- so pode comprometer a qualidade do produto que é colocado neste mesmo mercado. Este possível comprometimento subordina-se a determinadas condições de produção que podem distanciar o autor de

(5) Mario Fittipaldi - "A crise não é de livros". citação de José Marques de Melo - "Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura". In: Revista Leitura: Teoria e Prática. n.º 2, 1 983. p.25.

sua obra, representada por critérios do tipo: número pré-estabelecido de páginas, de palavras, de ilustrações..., transformando o escritor em mero "escriba" que tem que se submeter a determinações de profissionais não especializados em Educação e com interesse centrado muito mais no sentido empresa/lucro, do que no valor literário/pedagógico dos textos.

As consequências daí decorrentes podem ser graves como, por exemplo, conceitos errados, análises incompletas, falta de pesquisa, repetições mecânicas, etc.

Embora, a partir de 1.983, o governo do Estado de São Paulo tenha possibilitado a retomada do ensino de História e Geografia, em disciplinas separadas, a questão do livro didático não foi solucionada, uma vez que se deu apenas uma divisão do conteúdo, em duas partes: um livro de História e outro de Geografia, beneficiando tão somente as editoras que, ao invés de um livro, passaram a produzir dois. A questão do conteúdo, entretanto, continuou sendo secundária do ponto de vista do editor.

Em outras palavras, o atraente mercado da produção do livro didático está descomprometido com a boa qualidade e com os riscos que o consumidor pode estar correndo, ao adquirir um produto de má qualidade. Compromete-se tão somente com um aumento da produção que lhe garanta um aumento de capital. Segue, portanto, o mesmo caminho de qualquer outro setor de produção de mercadorias, valendo-se de estratégias de marketing condizentes. Neste sentido, estabelece-se um vínculo professor-empresa, via a distribuição, pelas editoras, de manuais especiais, contendo a orientação para o uso de seus exemplares, com o argumento de "fa

cilitar o trabalho do professor". Dessa forma, o professor vai sendo transformado em vendedor de livros, na medida em que é ele que, sem qualquer remuneração, diga-se de passagem, divulga o produto. Isto acarreta uma distorção até da função de professor que é assim desvalorizada, inclusive pela imposição de enfoques específicos de análise.

3.3. O professor e a escolha do manual didático

Face ao exposto no item anterior, soa um tanto irônico, falar de "O professor e a escolha do livro didático", pois não parece que, ao professor, nas suas reais condições de trabalho, seja dada a liberdade de escolha do livro que irá usar no desempenho de sua atividade didática.

Realmente, há vários outros fatores, de natureza distinta, que reprimem essa liberdade, o que justifica um item específico sobre o tema.

De um lado, tem-se a grande diversidade de exemplares que chega às mãos do professor, através da escola ou através do correio^(*), relacionada à indisponibilidade de tempo para um exame criterioso desse material pelo professor, seja individualmente e/ou com seus colegas.

De outro lado, tem-se uma possível ausência de critérios para essa análise, mais elaborada, em decorrência de falhas na formação acadêmica - e até no processo de educação informal - dos próprios docentes.

Nessa mesma face da moeda, pode-se incluir também a descrença que -acredita-se-, muitos professores nutram em relação à profissão, desestimulando-o de uma escolha mais criteriosa do livro a ser adotado.

Correndo em paralelo, tem-se que os livros coloca-

(*) Em ambos os casos, os exemplares são enviados pelas editoras, na tentativa de garantir o consumo de seus produtos. Os endereços para o envio de exemplares ou catálogos são obtidos na própria escola, em cursos para professores, ou ainda junto a órgãos da Secretaria da Educação.

dos no mercado passam, por sua vez, por critérios seletivos, em órgãos vinculados ao Ministério e Secretarias de Educação. Isto equivale a dizer que, ao chegar às mãos do professor, já foram homologados por instâncias superiores que podem manter, em seus quadros, profissionais que desconheçam a realidade escolar, seja por nunca terem estado ligados a ela, seja por já estarem distantes dela há tempos.

Há, ainda, outros fatores intervenientes na escolha do manual didático pelo professor:

- a relação entre o poder aquisitivo do aluno e o custo do manual, condicionada ao tipo/localização (particular/pública; escola central/periferia) da escola em que o professor atua; (*)
- decretos que obrigam a escola a usar um mesmo livro, cuja escolha inicial pode não ter sido feita pelo mesmo professor, por um período pré-determinado;
- critérios de natureza mais subjetiva, como a escolha segundo a indicação de colegas, divulgação pelos meios de comunicação, aparência do livro (riqueza de ilustração, de cores, etc.).

Um contato informal com professores de algumas escolas de periferia da região cuja clientela é de baixa renda,

(*) De acordo com o depoimento dos vendedores de algumas livrarias, os livros mais caros eram vendidos a alunos de escolas particulares. Muitas dessas escolas, inclusive, mantinham convênios com livrarias.

Embora não sendo objeto desse estudo, uma análise destes depoimentos, já que eles surgiram espontaneamente, é interessante o seu registro.

Como é interessante registrar também que essas pessoas desconheciam o conteúdo dos livros, mas haviam notado a diferença de preço dos manuais. E segundo eles, os livros mais caros eram adquiridos por alunos pertencentes a setores de médias e altas rendas, enquanto que os alunos de escolas de periferia, de famílias de baixa renda, adquiriam os volumes de menor preço.

mostrou que alguns deles, embora conscientes da qualidade questionável dos manuais adotados, justificavam sua escolha pelo preço.

A uma possível proposta de substituição dos livros por textos avulsos ou apostilas, responderam negativamente, alegando dificuldade em reproduzi-los (falta de papel, mimeógrafo, máquina de escrever, falta de tempo para seleção e montagem do material, etc).

Por outro lado, das 34 escolas visitadas na região de Moji Mirim, em 1983 encontraram-se 2 professores que não haviam adotado livro didático para a área de Estudos Sociais (E.E. P.S.G. "D. Elvira Santos de Oliveira" - Itapira e E.E.P.G. "Valério Strang" - Moji Mirim). Em todas as outras, os professores usavam livros didáticos.

A falta de condições de trabalho do professor é, realmente, um dos entraves a um outro tipo de trabalho que se poderia chamar mais criterioso e mais comprometido com a qualidade. Não basta apenas que o professor esteja "sensibilizado" para um trabalho mais sério; é necessário fornecer-lhe os recursos básicos para que ele seja capaz de desenvolver um trabalho mais eficiente.

Essa falta de condições de trabalho afeta mais as escolas públicas, para onde se dirigem, especialmente, os filhos de famílias de baixa renda. É, portanto, essa camada que, mais uma vez, sofre as consequências de um sistema elitista que se mantém à custa da exploração da classe social mais baixa.

Este fenômeno, no entanto, faz parte de um quadro

muito mais amplo. Nos centros urbanos, as camadas de baixa renda enfrentam problemas mais graves de ordem macro-estrutural, de que as condições de trabalho do professor são apenas uma das consequências.

O problema, por exemplo, do mercado de trabalho que as exclui para mantê-las como força de reserva, objetivando o achatamento dos salários. Ou, então, leva-as a exercer atividades consideradas "menos importantes" e menos rendosas. Concomitantemente, a crescente urbanização acaba por impeli-las dos centros das cidades para lugares distantes, como os conjuntos habitacionais tipo COHAB - ou para as favelas - de difícil acesso e sem condições mínimas de habitação. Do ponto de vista intelectual, no momento de iniciar o processo de educação formal, essas camadas são encaminhadas às escolas em pior estado de funcionamento: são as escolas de periferia, com prédios mal construídos e mal conservados, pequenos em relação ao número de alunos, com professores menos experientes (os mais experientes procuram, no mais das vezes, escolas centrais), com salas superlotadas, com livros mais baratos e de qualidade inferior.

Aí, a maior contradição: os que mais precisam de ensino de boa qualidade por não terem acesso a outro tipo de educação, são os mais lesados.

3.4. O aluno e o consumo do livro didático

Seguindo na mesma linha de raciocínio, podem partir dois tipos de análise:

1- Ao se afirmar que o aluno de hoje "consome" o livro didático, está-se referindo ao livro descartável que, baseado em uma metodologia de ensino simplificadora daquilo que se pretende que o aluno retenha ao passar pela escola, orientou a produção de um tipo de material, contendo textos para leitura e exercícios de interpretação e fixação de conceitos.

O objetivo desse modelo pedagógico é, basicamente, fixar os conceitos que, numa sociedade dividida em classes, os setores dominantes (proprietários dos meios de produção e, portanto, detentores do poder), consideram importantes.

Trata-se de uma produção voltada para o consumo, uma vez que, após o seu uso, cada exemplar é inutilizado, mobilizando uma nova compra. Dessa forma, o livro descartável surge no mercado, criando uma necessidade desconhecida das gerações anteriores: a de usar o livro e jogar fora, o que se caracteriza como investimento rendoso para editoras e livrarias.

Ao aluno é, novamente, reservado um papel passivo: ele compra o livro imposto pela escola ou pelo professor, consome este livro, durante apenas um ano letivo. Em outras palavras, não se observa uma relação direta aluno/leitor X autor X editor. O aluno, assim, tal como o livro, é descartável para este processo;

2- Ao afirmar que o aluno "consome" o livro didático está-se referindo não apenas à compra do livro, mas à interiorização dos conteúdos destes livros.

Nesse segundo momento é que se completa o papel do aluno: consumidor do ponto de vista intelectual.

Vale salientar que as duas abordagens devem ser sempre analisadas em conjunto, sem qualquer hierarquia, uma vez que é no encontro de ambas que os valores sociais são transmitidos às novas gerações.

Para as camadas de baixa renda, essa transmissão de valores se dá, principalmente, no âmbito da escola pública, por ser esta uma escola gratuita. Não obstante, é interessante lembrar, como afirma Milton José de Almeida, em ensaio sobre o tema, que "a escola pública não é pública, nem gratuita", (*) pois nem toda a população, apesar de contribuir, através dos impostos, para sua manutenção, tem acesso a ela. Nem tampouco há garantia de direito de permanência aos que nela conseguem matricular-se.

Um encargo de outra natureza que pesa sobre a maioria da população carente e que depende da escola pública, é o de legitimar valores dos setores dominantes na proporção direta de sua submissão intelectual ao modelo de educação transmitido.

Prova disso - dessa subordinação intelectual - está na aceitação passiva dos conteúdos transmitidos pela escola e

(*) Milton José de Almeida - "A escola pública não é pública, nem gratuita". In: *Rev. Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados/CEDES. nº 16. 1983.

reforçados pelos manuais didáticos, objeto do capítulo que se segue.

CAPÍTULO IV

MEMÓRIA E HISTÓRIA DE UM POVO

4.1. O declarado e a vida

"Durante os tempos coloniais a vida do brasileiro era dura.

Não havia liberdade. Impostos e taxas escorchantes.

Os nascidos em Portugal eram privilegiados em relação aos daqui.

Qualquer protesto, o governo reprimia brutalmente. Quase sempre com a morte."⁽¹⁾

Assim começa o discurso pedagógico de um dos livros selecionados para este estudo.

Trata-se de uma afirmação capaz de estabelecer uma distância entre o presente "democrático" e "feliz" do aluno e do povo brasileiro e o passado "opressor" da sociedade brasileira.

Esse rompimento, ou melhor, distanciamento do passado em relação ao presente vivido pelo aluno, pode infundir a idéia de que "a vida difícil", "a opressão" e "a falta de liberdade", eram problemas do passado, ao mesmo tempo em que transmite a impressão de que a realidade vivida, no presente, está isenta de problemas deste teor.

Embora isto não seja explicitado no texto, através de palavras, as "lacunas" deixadas tendem a fornecer ao aluno condições para ele assim considerar os fatos.

Trechos como este, com lacunas que mais represen-

(1) *Julierme, op. cit., p.7.*

tam formas a espera de um conteúdo, de uma ação ou de um pensamento para preenchê-las, favorecem a consolidação de um tipo de discurso que se utiliza da "ingenuidade" e passividade do leitor, para propagar determinados valores, determinado modelo de cidadania, importantes para os setores controladores da sociedade.

Assim, *"a visão de mundo, conjunto de quadros conceituais aceitos por um indivíduo ou um grupo e utilizados por eles no exercício quotidiano de seus pensamentos e de suas atividades"*⁽²⁾, nada mais é - a "visão de mundo" - que a representação histórica das relações de classe, da luta de classes, vivida pelos indivíduos e grupos ao longo do processo histórico, o que lhe confere o caráter ideológico.

Em outro manual de Estudos Sociais, escrito por Melhem Adas e José Dantas, constatou-se a presença de momento semelhante. Ao descreverem o governo de João Goulart, os autores afirmaram:

"A partir daí, o Brasil passou a viver momentos muito difíceis: o custo de vida (o preço das mercadorias) era muito alto; o nosso dinheiro ficava cada vez mais desvalorizado (perdia o seu valor); havia muito desemprego e rebentaram muitas greves de trabalhadores."⁽³⁾

(2) Régine Robin - "Os historiadores e o campo linguístico" In: *História e Linguística*. São Paulo: Cultrix. 1977. p.74.

(3) Melhem Adas e José Dantas, op. cit., p.124.

Ao tratar a questão desta forma, os autores isolam os acontecimentos do processo histórico, uma vez que passam a idéia de que os "momentos difíceis do país", "o aumento do custo de vida", etc. tiveram início e fim naquele momento específico: "o custo de vida era alto"; "havia muito desemprego", por exemplo.

A linguagem do texto, isto é, a composição formal do texto, tal como foi apresentada, não está desvinculada de um todo ideológico que a determina; como também não o estão as lacunas. Com isso, a contribuição que essa forma de linguagem poderia dar para a emancipação das classes oprimidas, na sua luta pela liberdade, torna-se nula. Como é nulo o interesse do poder burguês estabelecido em relação à conquista da emancipação dos setores dominados, este tipo de discurso acaba sendo reforçado e incentivado.

Uma postura analítica diferente desta, que orientasse o discurso pedagógico dos manuais, é que poderia contribuir para que o aluno assimilasse uma visão mais objetiva dos conflitos que se dão no interior de uma sociedade dividida em classes e pudesse até assumir uma posição em defesa dos setores oprimidos.

Nessa linha, o próprio historiador deveria fazer uma nova leitura (ou certamente leitura) da História, como aconselha Edgar de Decca em seu livro "O Silêncio dos Vencidos":

"Arrancar os dominados do silêncio, significa também entender como esse silêncio foi produzido, isto é, como o proletaria-

do foi derrotado não só na luta política, mas também suprimido pela visão ideológica constituída pelo exercício da dominação. Deixar que o proletariado fale através de nossos discursos, não significa, evidentemente, pontilhar nossos trabalhos com documentação relativa à classe operária. Tal procedimento, comum em alguns trabalhos historiográficos, acaba por silenciar indiretamente as vozes operárias, pois, embora elas apareçam nesses textos, não conseguem alterar as análises históricas alicerçadas nos discursos provenientes das classes dominantes ou do aparelho de Estado."⁽⁴⁾

Através desta citação, pretende-se reforçar a afirmação da necessidade de alteração da postura do historiador, caso se proponha a alterar a sua linha de análise. Aí também, a forma de linguagem teria que ser mudada, uma vez que também ela é ideológica e não "neutra", como muitas vezes pode parecer.

A questão do conteúdo desenvolvido nos manuais didáticos e da forma como esse desenvolvimento se dá (linguagem, construção do discurso, corte histórico, papel das personagens, etc.) relaciona-se com a formação da memória social.

Se, para que possam circular no mercado, os manuais didáticos precisam obter aprovação dos órgãos governamentais res

(4) Edgar de Decca - "A Revolução Burguesa: o discurso e o seu lugar". In: 1930: O Silêncio dos Vencidos. São Paulo: Brasiliense. se. 1.981. p. 69

ponsáveis pela seleção dos livros, (*) isto significa afirmar, em última instância, que o conteúdo desses livros deve adequar-se a um determinado sistema de idéias que estabelece quais fatos e acontecimentos devem ser reproduzidos pelos manuais, para que o aluno deles, tenha conhecimento e os grave na memória.

A construção da memória de um povo é, então, controlada por uma visão unilateral da realidade.

Dessa maneira, afirma Marilena Chauí na apresentação do livro "Memória e Sociedade" de Ecléa Bosí,

"as lembranças pessoais e grupais são invadidas por outra 'história', por uma outra memória que rouba das primeiras o sentido, a transparência e a verdade". (5)

O resultado de tudo isso é um conteúdo mais preocupado em promover não a memória, mas a amnésia social, na medida em que, ao atender às solicitações dos órgãos governamentais, marginaliza temas e segmentos da sociedade, privilegiando os interesses de quem controla econômica e politicamente a sociedade.

E a sociedade capitalista tende a promover "a história oficial celebrativa, cujo triunfalismo é a vitória do vencedor a pisotear a tradição dos vencidos." (6)

O comprometimento dos manuais selecionados com a

(*) Ler estudo mais aprofundado a respeito da interferência do Estado na produção do manual didático, no cap. III do livro de João B.A. Oliveira. A Política do Livro Didático. op.cit.

(5) Marilena S. Chauí - "Os trabalhos da memória". In: Memória e Sociedade de Ecléa Bosí. São Paulo: T.A. Queiroz. 1.979. p.XIX.

(6) Id., Ibid

visão oficial da história está impresso na capa do livro de Julierme e no de Wanda Jaú Pimentel ao destacarem:

*"De acordo com o novo guia curricular im
plantado em 1.978."*

No livro de Melhem Adas, o registro está na apresen
tação do livro, onde se lê:

*"O livro obedece rigorosamente à orientação
fornecida pelos Guias Curriculares..!"*

E foram esses Guias, como já se teve a oportunida
de de ver, que estabeleceram os cortes históricos a serem fei
tos pelos manuais.

Trata-se de mais um momento de controle da lembr
ança, cuja consequência é a materialização da memória social de um povo, dificultando a compreensão do que seja ou deva ser a História e impedindo que esse mesmo povo participe dela.

Quando Walter Benjamin aponta o lado positivo da perda da memória, para que se deixe de preservar a própria inju
stícia arquivada, é a essa memória que o autor se refere.

No entanto, apenas a perda da memória não basta, posto que essa perda levaria ao esquecimento, também lembr
anças significativas da formação de um povo. Em lugar das inju
stícias arquivadas, ter-se-ia que depositar os relatos das lutas desenca
deadas na conquista da justiça social.

Trata-se de um trabalho árduo e metuculoso de
resgatar, entre as ruínas da história, os cacos que contam a his
tória dos vencidos, daqueles momentos que não receberam "legali

dade" pela história oficial, daqueles que sucumbiram e, a partir daí, construir uma nova história, através da memória social e não da amnésia.

Nesse sentido, seria o momento presente construindo um futuro, através do passado que também é social.

O controle da memória, pelos setores dominantes, pode desenvolver, também, paralelamente, sentimentos de submissão que facilitam o controle dos indivíduos por parte do Estado ao qual o manual didático acha-se vinculado.

Os fatos apresentados de maneira linear e "certinha", no manual didático, dão destaques para modelos ideais de cidadão e de nação, com o intuito de impor a aceitação desses mesmos modelos por todos os que têm acesso ao livro, o que, desde há muito tempo, vem despertando a preocupação com o conteúdo transmitido pela escola.

Tal preocupação foi tema de um artigo escrito por um trabalhador gráfico de nome Hobart, citado por Brian Simon no livro Education and the Labour Movement, em 1.894.

Reproduz-se parte do comentário feito por Simon a respeito do artigo:

"Seu primeiro artigo (ao referir-se a Hobart), sobre educação elementar, versava extensamente sobre os currículos e analisava o tipo de enfoque utilizado nas escolas. Os livros-textos de história usados nas escolas cobrindo o período de 1.845 - 1.880 continham 160 referências

ã guerra e derramamentos de sangue e ape-
nas 60 às reformas sociais pacíficas. A
geografia estava confinada às áreas onde
o exército britânico tinha sido bem suce-
dido. O conteúdo dessas disciplinas, jun-
to com o ensino de escrita e aritmética
era extremamente limitado. Mas, Hobart
reservava sua principal polêmica ao efei-
to total da educação política que, clama-
va ele, procurava desenvolver a submis-
são e a aceitação da moralidade capita-
lista."(7)

Também no Brasil, essa preocupação vem despertando
o interesse de muitos historiadores e educadores.

Em alguns momentos, a preocupação com o ensino de
História, resumiu-se a uma mera questão didática, como comenta
Jonathas Serrano, em 1.935, na apresentação de seu livro, Como
se ensina História:

"Devemos todavia confessar que em nosso
meio são recentemente se vem reagindo com
eficácia contra os velhos moldes rígidos
que a rotina consagra no ensino de uma
das disciplinas mais interessantes e de
maior alcance educativo."(8) (referin-

(7) Cf. Brian Simon, citando o artigo de Hobart. Education and
the labour movement - 1.870 . 1.920. London: Lawrence and
Wishart. 1.974. p.145

(8) Jonathas Serrano: Como se ensina História. São Paulo: Melho-
ramentos. 1.935. p.13.

do-se à História).

Embora a preocupação fosse com o próprio conceito de História, o autor citado não atinge essa amplitude, centrando sua análise apenas no aspecto didático, o que lhe parecia fundamental para o ensino na escola.

Atualmente, entretanto, os estudos vêm mostrando que a didática está relacionada ao próprio conceito de História adotado pelo professor, o que engloba a análise do ensino de História em uma única questão: a de visão da História como processo.

4.2. A linguagem do saber histórico e a figura do herói nos manuais didáticos

A maneira como os textos são apresentados ao leitor, nos livros didáticos, é importante nesta análise já que não se pode atribuir à linguagem um caráter de neutralidade.

"As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios."⁽⁹⁾ O que equivale a dizer que "cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de temas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas."⁽¹⁰⁾

Assim como Bakhtin, entende-se a linguagem como uma manifestação do pensamento que assume, nos manuais didáticos de Estudos Sociais, uma característica específica: envolver o leitor nos valores sociais que precisam ser transmitidos aos diferentes setores da sociedade.

Já se afirmou que, no caso dos 3 manuais aqui considerados, essa manifestação do pensamento, pela linguagem escrita, é manifestação da ideologia do setor dominante da sociedade, resultando numa produção literária que satisfaça a essa ideologia.

Não será demais transcrever, aqui, as análises fei-

(9) Mikhail Bakhtin (Voloshinov) - "A relação entre a infraestrutura e as superestruturas". In: Marrismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec. 1.979. p. 27.

(10) Ibid., p. 29.

tas por Régine Robin, a respeito do comprometimento ideológico das formas discursivas em relação às diferentes classes sociais:

"-Que as formações discursivas não podem ser apreendidas senão em função das condições de produção, das instituições que as implicam, e das regras constitutivas do discurso: como o sublinhava M. Foucault, não se diz uma coisa qualquer, num momento qualquer, em qualquer lugar.

- Que as formações discursivas devem ser relacionadas com as posições dos agentes no campo das lutas sociais e ideológicas.

- Que as palavras são analisáveis em função das combinações, das construções nas quais são empregadas."(11)

Com base nessas considerações, cabe agora um exame da estrutura dos manuais didáticos, lembrando que a análise recairá apenas sobre os capítulos relativos à historiografia.

No livro de Julierme, detectam-se três formas específicas de descrição dos acontecimentos, no desenvolvimento do seu conteúdo:

A- Apresentação do conteúdo das unidades, pelo autor do livro, com o intuito de registrar e impor, ao leitor, a análise que ele faz dos fatos ocorridos.

Nesse tipo de apresentação do capítulo, o autor

(11) Régine Robin, citando P. Henry, Ch. Haroche e M. Pêcheux. *op. cit.*, p. 115-116.

comunica-se diretamente com o leitor, passando-lhe, de forma paternalista e também autoritária, a própria análise que faz dos fatos, interferindo, assim, na sua leitura e interpretação antes mesmo de o aluno dar início à leitura da unidade.

Passa-se a registrar aqui, 5 dos 17 enunciados que apresentam as unidades de fundo histórico e que estão contidas nos dois primeiros capítulos do livro, para que se possa ter uma idéia desse tipo de discurso.

2

MINEIROS E BAIANOS CONTRA
EL-REI DE PORTUGAL

O Brasil já tinha muita gente nascida no Brasil.

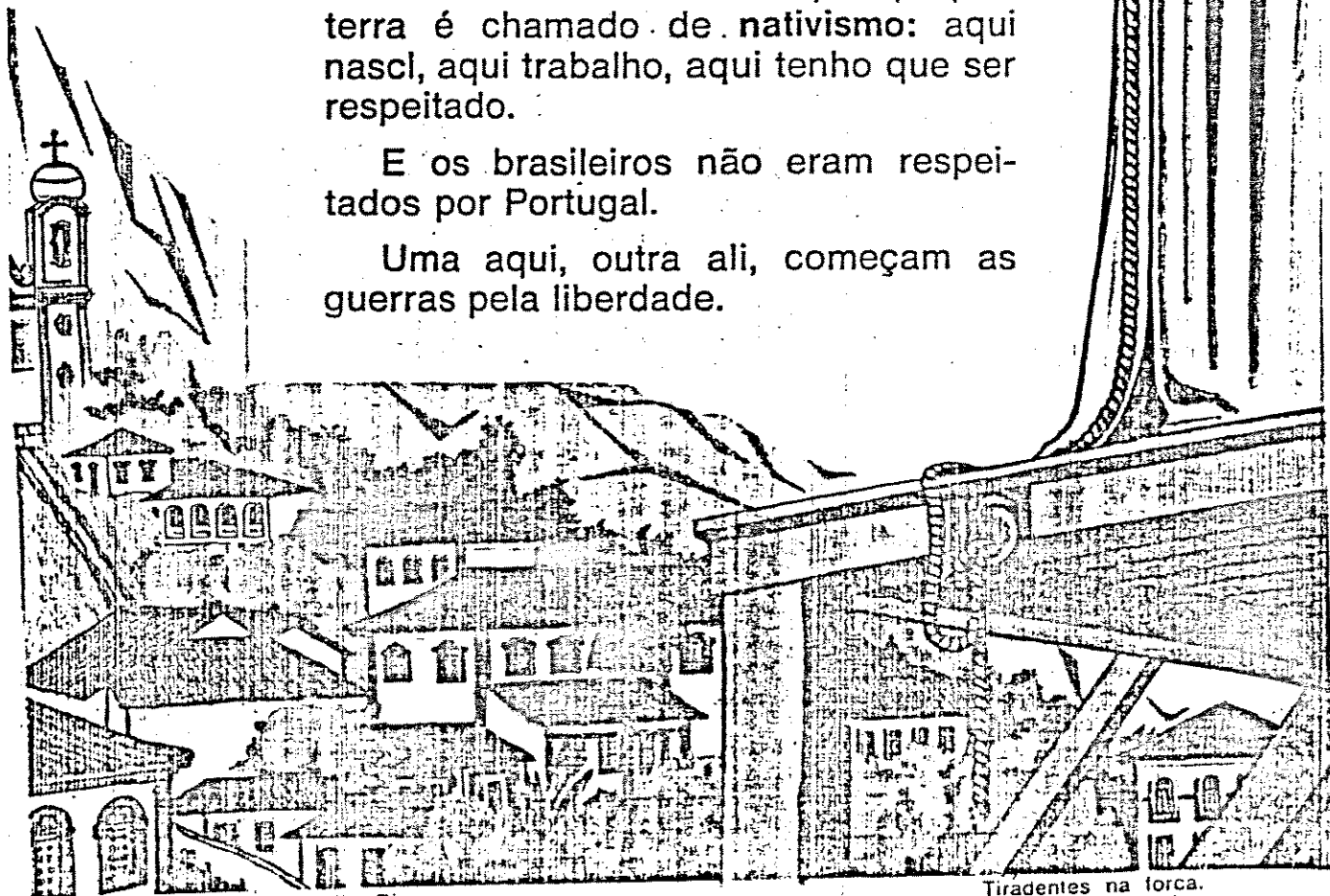
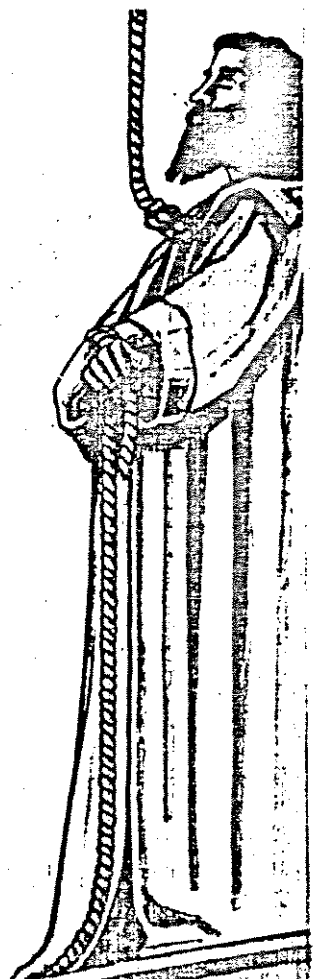
Mas, como você já sabe, eram os nascidos em Portugal que recebiam os mais altos cargos no Governo e no Exército. E ganhavam os maiores lucros, exportando riquezas produzidas pelos brasileiros do interior.

E olhe que estes brasileiros já tinham histórias muito suas para contar. A dura conquista dos sertões. A demorada descoberta do ouro. As lutas contra os invasores. Isso fazia com que até muitos portugueses de nascimento tivessem aqui sua verdadeira pátria.

Este sentimento de amor pela própria terra é chamado de **nativismo**: aqui nasci, aqui trabalho, aqui tenho que ser respeitado.

E os brasileiros não eram respeitados por Portugal.

Uma aqui, outra ali, começam as guerras pela liberdade.



Vila Rica.

Tiradentes na forca.

3

A VINDA DA FAMÍLIA REAL E AS NOVAS CONDIÇÕES DA COLÔNIA

2



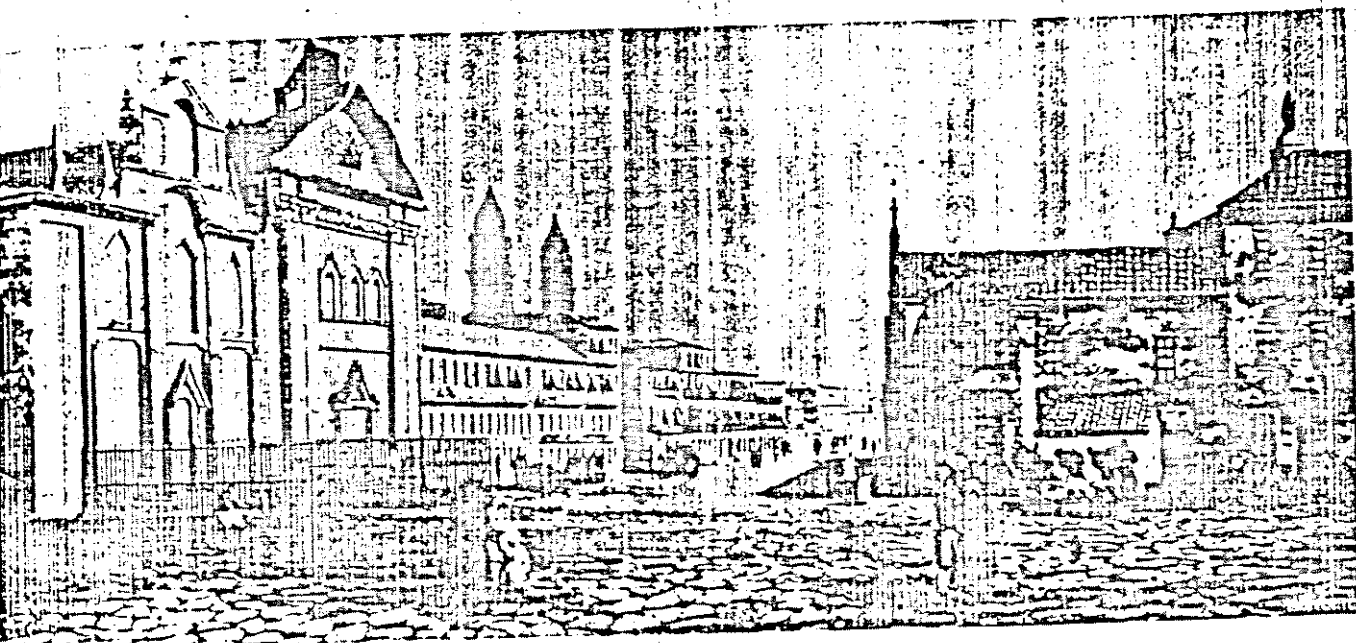
Em 1808 aconteceu um fato inesperado.

Toda a família real portuguesa e sua corte (mais de 15 mil pessoas), resolvem trocar o conforto e o luxo da Metrópole pela vida prosaica* da Colônia.

Esse fato, também conhecido como "Transmigração da família real", teve conseqüências importantíssimas para o Brasil.

Quais? Vejamos, a seguir.

Chegada da família real ao Rio de Janeiro.



O Rio de Janeiro ganhou grande importância com o estabelecimento da corte de D. João.

4

AMÉRICAS - ENFIM LIVRES?

A partir do século 16, as principais nações européias conquistaram várias colônias nas terras americanas.

A Inglaterra tinha 13 colônias na costa Atlântica da América do Norte. A Espanha dominava as terras que se estendiam do México à Patagônia. Portugal era dono do Brasil.

França e Holanda possuíam pequenas áreas.

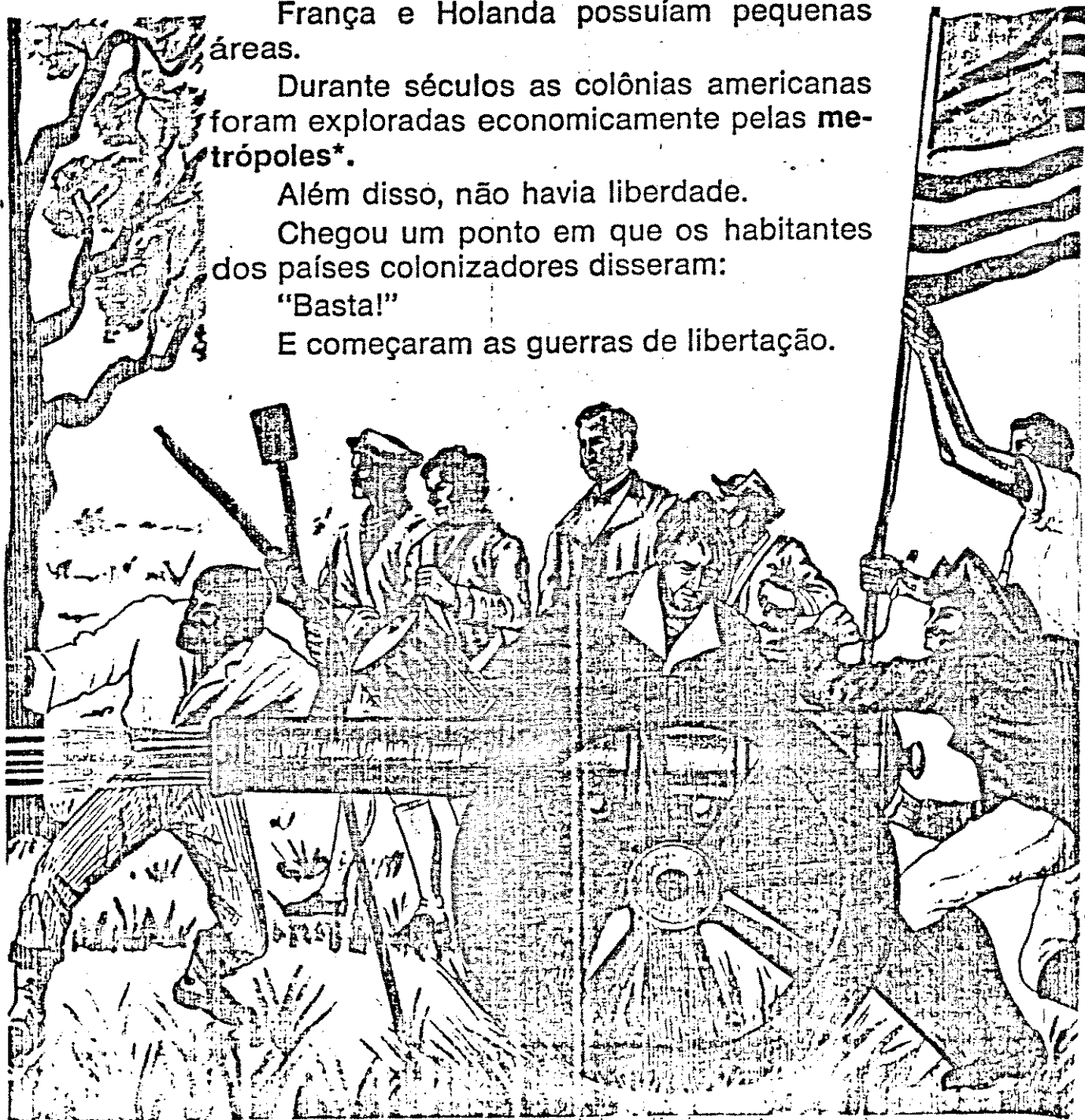
Durante séculos as colônias americanas foram exploradas economicamente pelas metrópoles*.

Além disso, não havia liberdade.

Chegou um ponto em que os habitantes dos países colonizadores disseram:

"Basta!"

E começaram as guerras de libertação.



Com o século 19 raiou o sol da independência nas terras americanas.

5

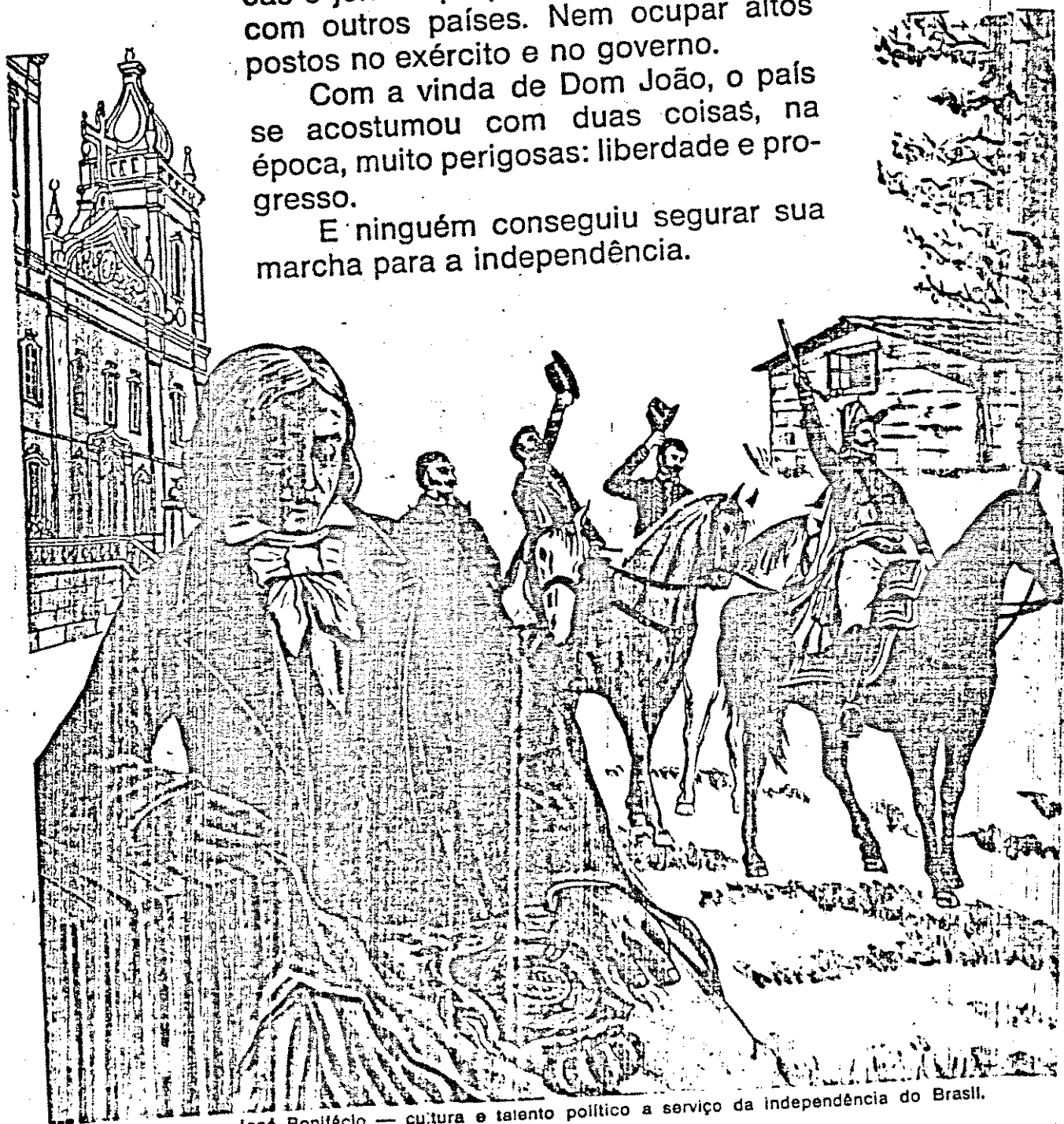
COMO NASCE UM PAÍS

Durante mais de 3 séculos Portugal exerceu um duro domínio sobre o Brasil.

Os brasileiros não podiam ter fábricas e jornais próprios. Nem comerciar com outros países. Nem ocupar altos postos no exército e no governo.

Com a vinda de Dom João, o país se acostumou com duas coisas, na época, muito perigosas: liberdade e progresso.

E ninguém conseguiu segurar sua marcha para a independência.



José Bonifácio — cultura e talento político a serviço da independência do Brasil.

13

GETÚLIO VARGAS, 15 ANOS NO PODER

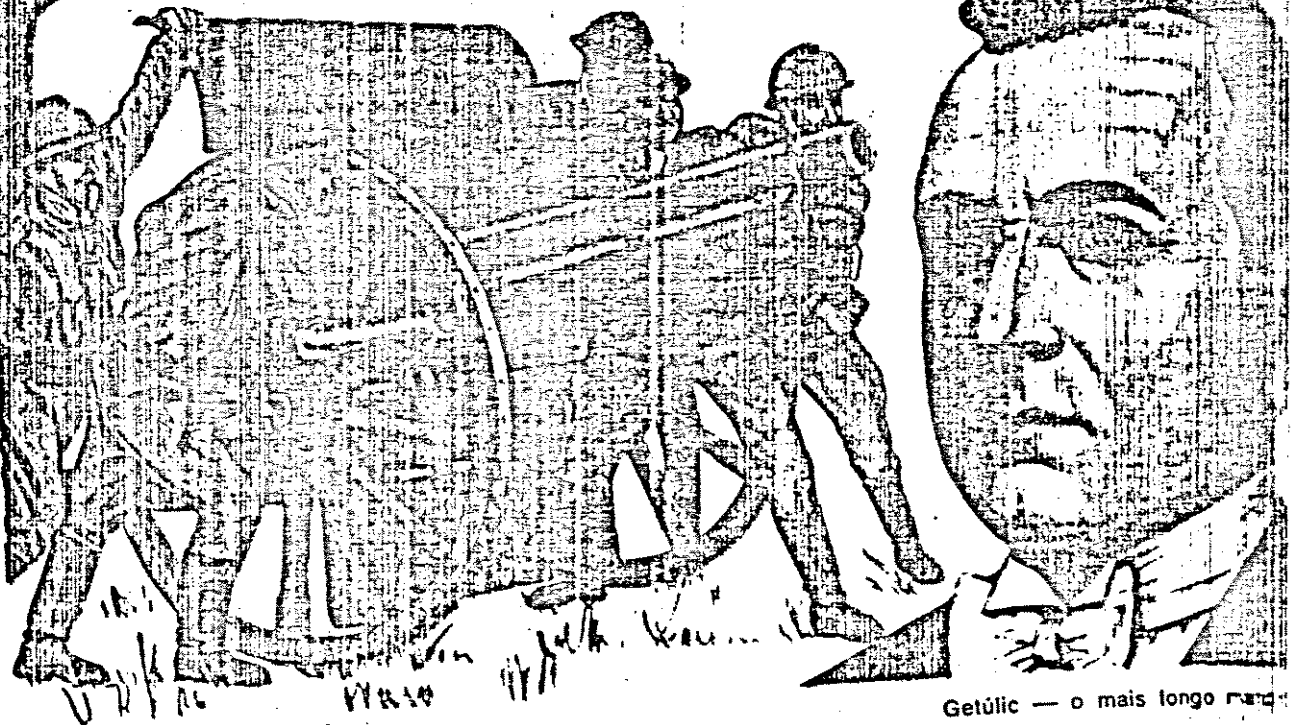
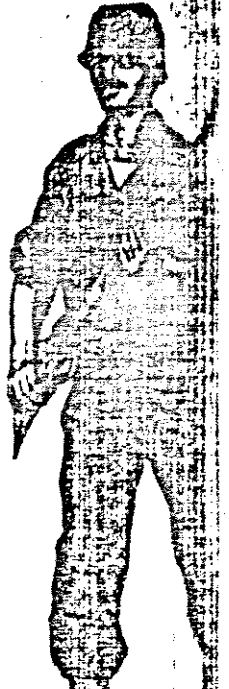
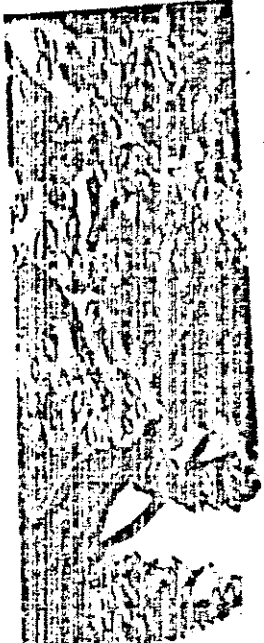
A Revolução de 1930 começou no dia 3 de outubro.

A crise econômica de 1929 deixara a nação confusa. Havia descontentamento com os costumes políticos da República Velha. As eleições presidenciais foram realizadas num clima de tensão.

Proclamada a vitória do candidato da situação, o Rio Grande do Sul, sob a chefia de Getúlio Vargas, levanta-se contra o governo de Washington Luís. Também Minas Gerais, com Olegário Maciel à frente. E o Nordeste, com Juarez Távora.

Uma Junta Militar (generais Tasso Fragoso, Menna Barreto e o almirante Isaías Noronha) depõe Washington Luís.

No dia 3 de novembro Getúlio Vargas assume o poder.



Revolucionários de 1932.

Getúlio — o mais longo mandado

Ao impor sua visão dos fatos, o autor está impondo também, de acordo com as considerações feitas no início do capítulo, a visão de mundo da classe a que está representando e, como foi analisado no capítulo referente à produção do livro didático, os livros aqui arrolados estão apresentando o discurso do poder.

B- Fazem parte desse manual, também, as histórias em quadrinhos, trazendo mensagens simplificadas dos acontecimentos.

Tudo leva a crer que o autor, ao usar esse recurso, estivesse atendendo a uma preocupação editorial de assegurar o mercado consumidor, através de técnicas com as quais o aluno já está habituado a conviver, como a televisão e as revistas em quadrinhos.

São recursos utilizados para prender a atenção do indivíduo através da imagem e que, por serem considerados "modernos", levam o editor (ou autor) a usá-los nos livros didáticos, sem considerar a qualidade do conteúdo.

Preocupado com essa "arte de sedução", Osman Lins observa com ênfase:

"... todos esses passes demagógicos expressam o desejo incontrolável de seduzir o consumidor. De o conquistar, não pela eficiência, ou não só pela eficiência, mas pela lisonja - comportamento típico da sociedade de consumo e frequente nas mensagens publicitárias. Assim se vendem automóveis, sabonetes, cigarros, bebidas, en-

ceradeiras etc. Lisonjeia-se o comprador anônimo, pois este, considerado em bloco, é poderoso. O mesmo mecanismo, transposto para o campo da educação, assusta-nos. Sabe-se de que concessões e artifícios é capaz a indústria para triunfar, para chegar à liderança do mercado. A tendência não é jamais para elevar o consumidor, mas para explorar seus pontos frágeis e, atendendo à sua expectativa, descer até ele, e até, se possível, aviltá-lo. Que esperar, então, de tudo isso aplicado ao livro didático? Há, não só nos editores, mas também nos organizadores de livros (só estamos examinando, bem entendido, os de "Comunicação e Expressão"), a consciência da massa de estudantes como poderosa faixa de consumidores, de compradores de obras escolares. Essa consciência vem se revelando, vimos, por uma série de atitudes pouco adequadas à sobriedade própria da cátedra, o que já representa um recuo e uma concessão. Não estaremos na iminência de outras, decerto nocivas a uma área já profundamente minada como é a do ensino da língua? Não estarão estes compêndios, os que tenho em mãos, afetados na sua concepção pela deformadora

consciência do poder do mercado e do afã de transformar-se num dos seus preferidos?"(13)

Essas observações podem ser facilmente indentificadas no manual em questão, uma vez que é transparente a preocupação em conquistar o mercado consumidor. Tanto é verdade, que os quadrinhos são encontrados logo no 1º e depois no 3º capítulos do livro. Os temas trabalhados são "Guerra dos Mascates" e "A vinda da família real e as novas condições da Colônia", anexados a seguir, a título de ilustração.

(13) Osman Lins - "A arte da sedução". In: Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros. São Paulo: Summus. 1 977 p. 129 - 130.

GUERRA DOS MASCATES

No começo do século XVIII, duas localidades pernambucanas, vizinhas de poucos quilômetros, foram palco de muita rivalidade e conflitos. Em Olinda, capital de Pernambuco, residiam os descendentes dos que haviam lutado contra os holandeses. E tinham orgulho de suas tradições e de sua posição de capital, onde morava o governador da capitania, o bispo e os aristocratas. *

Em Recife (que durante a guerra holandesa fora capital, em lugar de Olinda), residiam principalmente portugueses, enriquecidos no comércio de exportação do açúcar. Recife tinha mais habitantes, além de belos palácios e obras públicas executadas por Nassau. Para manifestar seu desprezo pelos recifenses, o povo de Olinda chamava-os de Mascates. *

Em 1710, graças a seu progresso, Recife é elevada à categoria de vila. O governador Sebastião de Castro e Caldas manda levantar o pelourinho, que simbolizava a autoridade e a justiça do rei.

Ao serem demarcadas as fronteiras entre as duas rivais, surgem vários conflitos. Tendo ouvido que alguns olindenses tentariam depô-lo, o governador ordenou algumas prisões.

Cresce a revolta em Olinda. Populares marcham sobre o Recife, invadem-no e derrubam o pelourinho. * O governador foge para a Bahia. *

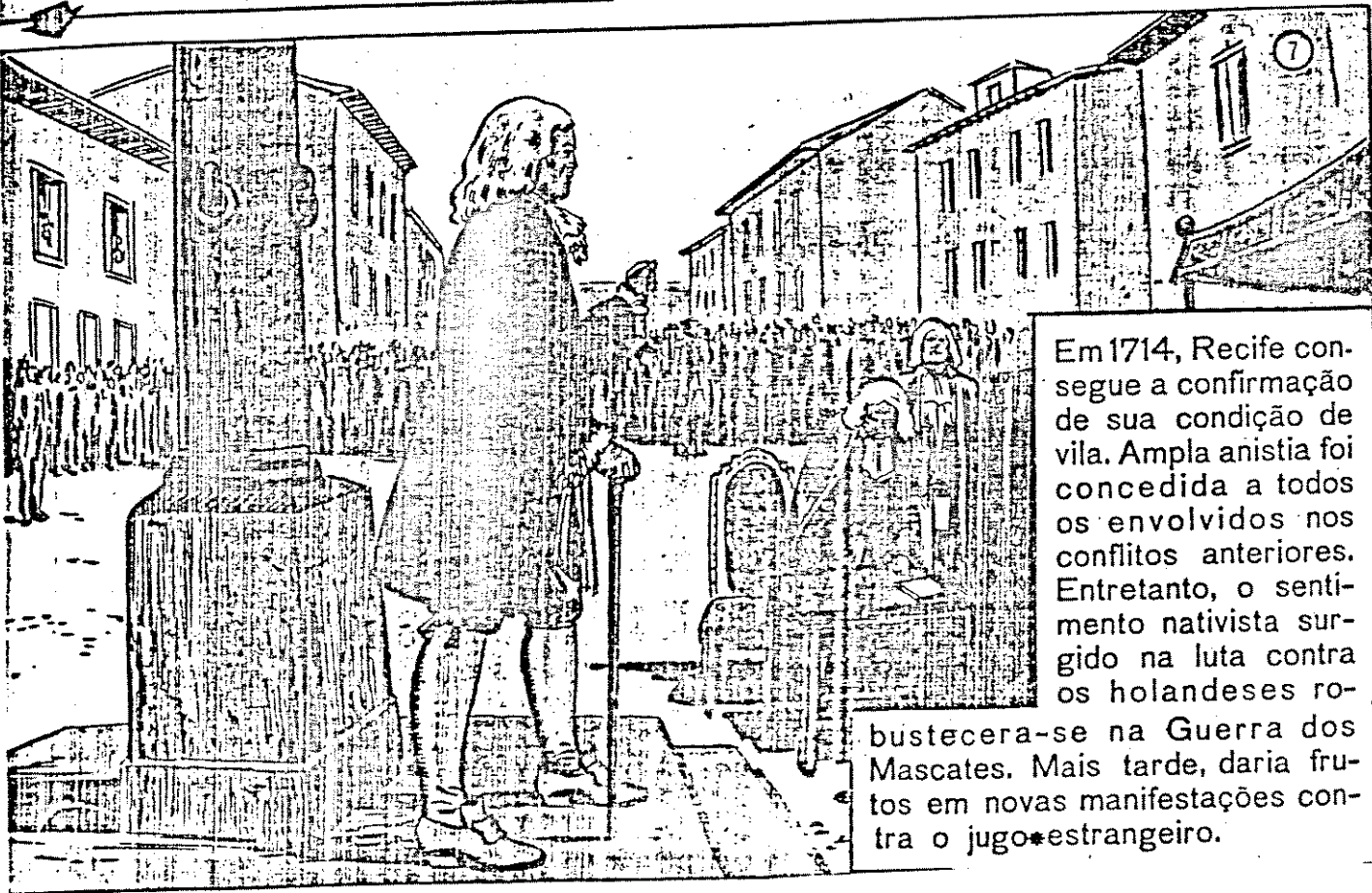
Bispo de Olinda, D. Manuel Álvares Costa, é feito governador. Perdendo os mascates, aceitam a situação de maneira, talvez aguardando oportunidade para desforra.



do sargento-mor Bernardo Vieira de Melo começam a pregar um movimento republicano armado, propondo aos pernambucanos a separação de Portugal. Foi o que bastou para que os mascates saíssem em defesa do rei, entrando em combate com os brasileiros.



Seguem-se vários meses de agitação, sem que as lutas indicassem um vencedor. Somente com a chegada do novo governador, Félix José Machado, em 1711, que os ânimos começam a serenar.



Em 1714, Recife consegue a confirmação de sua condição de vila. Ampla anistia foi concedida a todos os envolvidos nos conflitos anteriores. Entretanto, o sentimento nativista surgido na luta contra os holandeses robustecera-se na Guerra dos Mascates. Mais tarde, daria frutos em novas manifestações contra o jugo estrangeiro.

BRASIL - REINO UNIDO

No começo do século XIX, Napoleão Bonaparte, Imperador da França, realizava uma política de conquista, tendo submetido quase todas as nações europeias. O último obstáculo, que impedia o total controle da Europa pela França, era a Inglaterra.

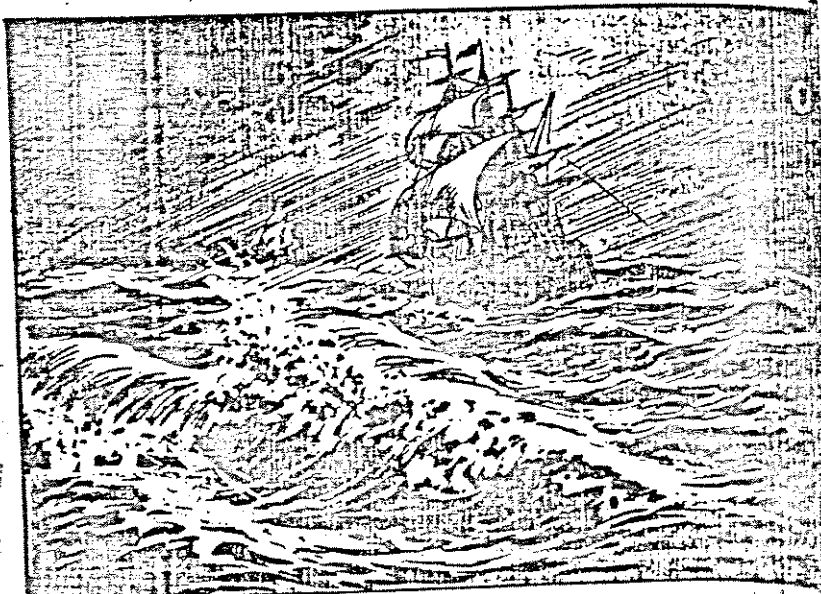


Para vencer os ingleses, Napoleão decretou, em Berlim, o bloqueio continental. Proibia a toda e qualquer nação europeia manter comércio com a Inglaterra, além de prisão de súditos ingleses e saque de seus bens. Portugal desobedeceu ao bloqueio, e Napoleão, em represália, ordenou ao general Junot a invasão do território luso.

★



Para escapar à prisão, o príncipe-regente D. João ordena às pressas o embarque de toda a corte portuguesa para o Brasil. Mais de 15 mil pessoas e seus bens são alojados em alguns navios, partindo sob os tiros dos canhões franceses, que acabavam de entrar em Lisboa.

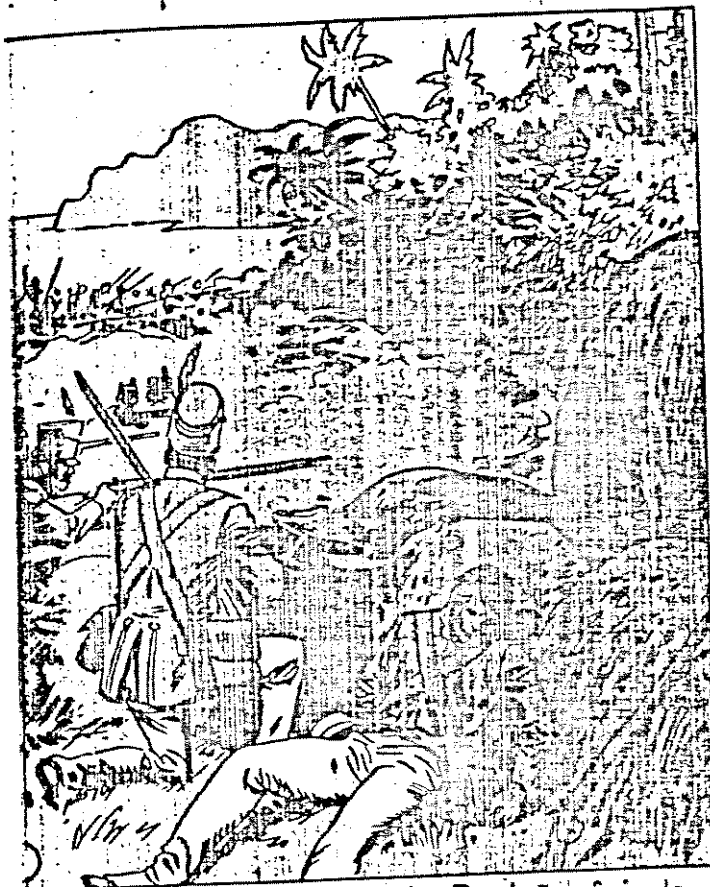


A esquadra dirigia-se para o Rio de Janeiro. Violento temporal divide-a em duas. Vai uma parte para a Bahia, inclusive o «Príncipe Real», onde viajava D. João e seus auxiliares mais diretos.

Na Bahia, onde chegou em 22 de janeiro de 1808, D. João ficou por um mês. Ali, sob a inspiração do economista José da Silva Lisboa (depois Visconde de Cairós), assinou a Carta Régia que abriu os portos brasileiros às nações amigas: 28 de janeiro de 1808. Isso iria apressar nossa independência.



Ao chegar ao Rio de Janeiro, o Príncipe e seus fidalgos foram recebidos com festas. Para alojar os 15 mil portugueses recém-chegados, os cariocas foram obrigados a ceder-lhes suas casas. Aos que resistiam, o príncipe mandava afixar à porta as letras P. R. (Príncipe Regente), e o proprietário era tirado à força. Por troça o povo passou a interpretar P. R. como «ponha-se na rua».



Um dos primeiros atos de D. João foi declarar guerra à França e mandar invadir a Guiana Francesa. O brasileiro João Severiano Maciel da Costa, depois marquês de Queluz, foi nomeado seu governador. Fez excelente administração. Devemos a ele o envio de plantas então aqui desconhecidas, como a batata-pão, a mangueira, o abacateiro...

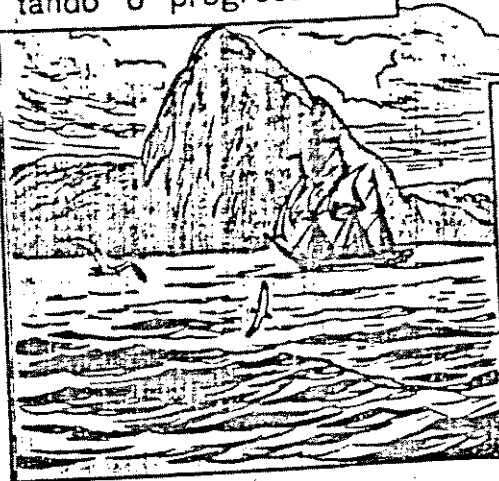
...noz-moscada, a cana caiana e outras. A Guiana só foi devolvida à França em 1817. Também o território da atual república do Uruguai foi ocupado por ordem de D. João. Tropas portuguesas, paulistas e catarinenses entraram em Montevideú. Em 1821, o Uruguai foi incorporado ao Brasil com o nome de província Cisplatina.



Com a transferência da corte portuguesa, nossa terra transformou-se, de fato, na metrópole. Não se justificavam mais as restrições ao nosso progresso. O Príncipe faz vários melhoramentos, como a criação da fábrica de pólvora, o Jardim Botânico, a Imprensa Régia, a Biblioteca Real (hoje nacional), a Academia de Marinha, o Banco do Brasil. O aspecto urbano do Rio de Janeiro é melhorado. Ruas são calçadas e novos prédios, construídos. Circula o primeiro jornal oficial brasileiro — a "Gazeta do Rio de Janeiro."

Revogam-se as leis que proibiam a instalação de fábricas e, rapidamente, estas multiplicam-se. Estrangeiros vêm estabelecer-se em nosso litoral, aumentando o progresso.

8



Desde a abertura dos portos, o Brasil tinha progredido celeremente. Em 16-12-1815, aconselhado por diplomatas do Congresso de Viena, D. João resolve elevar o Brasil à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarve. *

D. João VI de tal forma havia-se acostumado com o Brasil que, por seu gosto, jamais sairia daqui. Entretanto, em 1820 ocorre uma revolução na cidade do Porto, e os revoltosos passam a exigir sua volta. Em 1821, é obrigado a regressar a Portugal. D. João VI, pressentindo que o Brasil iria cedo ou tarde libertar-se de Portugal, chama seu filho, o príncipe D. Pedro de Alcântara, a quem deixa no trono, dizendo:

PEDRO, SE O BRASIL SE SEPARAR, ANTES SEJA PARA TI, QUE ME HÁS DE RESPEITAR, DO QUE PARA ALGUM DESSES AVENTUREIROS!



Em 1818 morre D. Maria I, doente mental. Após a morte de sua mãe a quem substituíra no trono, o Príncipe é aclamado rei, com o título de D. João VI.

★

Com a partida de D. João VI, inicia-se a fase decisiva para a independência do Brasil. O príncipe-regente D. Pedro, que aqui se criara, possuía profundos laços de identidade com nossa terra e seu povo. Tal sentimento foi decisivo quando, pouco mais tarde, esse príncipe luso-brasileiro iria declarar a independência do Brasil.

Aos temas apresentados, através dos quadrinhos, corresponde uma descrição linear dos acontecimentos, acompanhada por ilustrações grotescas e mal-feitas, muitas delas mantendo pouca relação com o texto escrito.

"As fotografias, em geral, (são) de uma grande banalidade e mal impressas. As reproduções, verdadeiramente lamentáveis, quase sempre borradas e, por vezes, sem informação sobre o original (e)... grande quantidade de personagens com cara de retardados e em cujos semblantes perpassam todas as gamas da imbecilidade. Tudo parecendo obedecer ao conceito de que o aluno não está apto, jamais a qualquer esforço sério..."(15)

Osman Lins, em seu desabafo deixa evidente a sua preocupação com a maneira como são tratados aqueles que ironicamente são chamados de "sujeitos da educação" - os alunos.

Mas não apenas isso deve ser objeto de preocupação, como também o fato de se estar diante de uma situação extremamente agressiva de transformação do pensamento em mercadoria, através da relação aluno-consumidor, na qual apenas o lucro parece estar em jogo.

Ainda em relação ao conteúdo desenvolvido nos quadrinhos, observa-se que apenas no quadrinho de nº 11, do capítulo referente à vinda da família real, há a participação de uma

(15) Osman Lins. *op. cit.*, p. 138.

personagem, através de um diálogo explícito.



Nos demais quadrinhos, o discurso é indireto, feito pelo autor, sem participação da personagem, com gravuras apenas ilustrativas do texto, não deixando espaço para qualquer outro tipo de análise do tema.

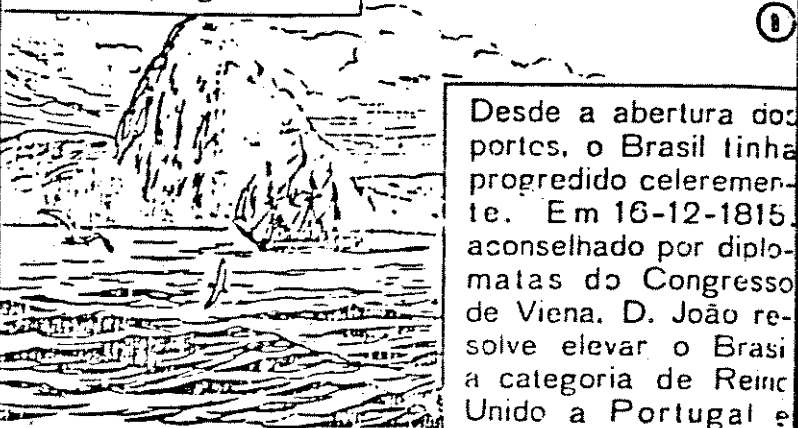
No tocante à ilustração, os quadrinhos trazem reproduções de fotos das personagens ou desenhos que, devido à má qualidade, somente com muito esforço permitem estabelecer a relação entre o desenho e o texto.

Exemplo disso, pode ser observado nas gravuras a seguir:



quadra dirigia-se para o Rio de Janeiro. Um temporal divide-a em duas. Vai uma parte para a Bahia, inclusive o «Príncipe Real», onde se encontra D. João e seus auxiliares mais diretos.

Revogam-se as leis que proibiam a instalação de fábricas e, rapidamente, estas multiplicam-se. Estrangeiros vem estabelecer-se em nosso litoral, aumentando o progresso.



Desde a abertura dos portos, o Brasil tinha progredido celeremente. Em 16-12-1815, aconselhado por diplomatas do Congresso de Viena, D. João resolve elevar o Brasil à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarve.

* pag 20



Um dos primeiros atos de D. João foi declarar guerra à França e mandar invadir a Guiana Francesa. O brasileiro João Severiano Maciel da Costa, depois marquês de Queluz, foi nomeado seu governador. Fez excelente administração. Devemos a ele o envio de plantas então aqui desconhecidas, como a batata-pão, a mangueira, o abacateiro...

...noz-moscada, a cana caiana e outras. A Guiana só foi devolvida à França em 1817. Também o território da atual república do Uruguai foi ocupado por ordem de D. João. Tropas portuguesas, paulistas e catarinenses entraram em Montevideú. Em 1821, o Uruguai foi incorporado ao Brasil com o nome de província Cisplatina.



(17)

C- Descrição dos fatos, de forma linear, com o uso de gravuras coloridas com a finalidade de ilustrar o texto.

Os capítulos são divididos em sub-ítemns que deixam transparecer, também aí, a conotação que o autor pretende dar ao texto. Como temos:

"Colonos jogam chá no mar!" (p.23)

"A espada do soldado e a luva do diplomata".(p. 32)

"Uma guerrinha que foi longe".(p.48)

"Governo Constitucional: três anos de paz".(p.76)

"Jânio Quadros, o imprevisível". (p.84)

D- Há ainda, um levantamento dos pontos principais, a título de resumo, no final de cada capítulo e, em alguns outros, um texto complementar referente ao conteúdo desenvolvido.

VISAO GLOBAL

Quais as revoluções combatidas por D. Pedro II?	Qual delas não foi pacificada por Caxias?	Que questões teve o Brasil no Prata, ao tempo de D. Pedro II?	Além dos sacrifícios materiais e de vidas humanas, que consequências trouxe a Guerra do Paraguai para o Brasil?
<ul style="list-style-type: none"> • Balalada • Farrroupilha • Liberal • Praieira 	<ul style="list-style-type: none"> • Praieira 	<ul style="list-style-type: none"> • guerra contra Oribe e Rosas • guerra contra Aguirre • guerra do Paraguai 	<ul style="list-style-type: none"> • transformou muitos de seus oficiais em partidários da República e da Abolição

(18)

Nestes momentos, exceção feita ao discurso usado nos capítulos em quadrinhos, é que os valores do autor-narrador são transmitidos inteiramente ao leitor, na medida em que ele participa da descrição procurando eliminar, em parte, a distância entre ele e a situação relatada. Com essa atitude, procura diminuir a participação do leitor, reduzindo-lhe, portanto, as

possibilidades de aprofundamento na análise dos acontecimentos , uma vez que essa análise já vai sendo feita, pelo autor, ao longo do texto.

Como um todo, a obra apresenta um tipo "trivial" de discurso, cujo pano de fundo é marcado pela verossimilhança (aparência de verdade) e pela subjetividade, na medida em que não há preocupação em reproduzir exatamente a realidade, mas apenas registrar a "impressão" que se tem dela, de acordo com as características ideológicas já consideradas.

E- A figura do herói, figuração mitológica, encarna a necessidade de se transmitir um modelo de cidadão que se espera seja apreendido pela maioria da população, através dos ensinamentos da escola, com a finalidade de que essa população reproduza o "modelo ideal de Homem", criado pelos setores que controlam essa sociedade.

São figuras que devem, portanto, personificar a "alma" e "anseios" do povo, atendendo às expectativas daqueles que, em momentos históricos específicos, dotados de um poder que a própria sociedade lhes delega, estabelecem quais sejam esses valores, de acordo com a ideologia que lhes é própria.

O "herói positivo deve encarnar, além de todo limite pensável, as exigências de poder que o cidadão comum nutre e não pode satisfazer". (19)

A consagração do herói, através do manual didático,

(19) Umberto Eco - "O mito do superman". In: Apocalípticos e integrados. São Paulo: Perspectiva. 1.979, p. 247.

teria, a partir das considerações feitas, dupla finalidade:

- difundir entre a clientela escolar, o "modelo" (*) de cidadão necessário;
- delegar ao Estado, através de seus representantes, o poder de "super-herói", que concretiza (através das forças que os diversos setores da sociedade lhe delegam) aquilo que os dominados não conseguem: na luta do bem contra o mal, salvar a humanidade.

No livro de Julierme encontram-se, dentre outras, representações de heróis (*), ao serem relatados os feitos de D. João VI, D. Pedro II, dos presidentes da República, etc.

Assim, tem-se:

a) *"Lembre-se também de como o Brasil todo melhorou com a chegada do Regente português: houve a abertura dos portos, a criação de fábricas, fundação de jornais e escolas"*.
(Julierme, op. cit. p.29)

"D. João VI de tal forma havia-se acostumado com o Brasil que, por seu gosto, jamais sairia daqui. Entretanto, em 1.820 ocorre uma revolução na cidade do Porto, e os revoltosos passam a exigir sua volta. Em 1.821 é obrigado a regressar a Portugal". (Ibid., p. 20)

(*) Observe-se que esse "modelo" corresponde aos interesses dos setores dominantes, na sociedade.

(*) Não será objetivo desse estudo, a tipificação do herói. Entretanto, para um aprofundamento maior do tema aconselhamos a leitura do livro de Flávio R. Kothe, "O Herói" São Paulo: Ática. 1 985.

b) "O príncipe-regente D. Pedro, que aqui se criara, possuía profundos laços de identidade com nossa terra e seu povo. Tal sentimento foi decisivo quando, pouco mais tarde, esse príncipe luso-brasileiro iria declarar a independência do Brasil". (Ibid., p. 20)

c) "...- Dom Pedro II. Reinou durante 49 anos. De 1.840 a 1.889.

Mas há motivos mais sérios para você conhecer a figura e o tempo de D. Pedro II. Com ele o Brasil firmou-se como nação, foi respeitado, desenvolveu-se e lançou bases para sua vida republicana e democrática.

Enfrentou ainda conflitos internacionais na região do Prata. E a penosa Guerra do Paraguai". (Ibid., p. 46)

d) "Floriano Peixoto (1.891-1894)

Assume o vice-presidente Floriano Peixoto. Quer botar ordem no país agitado. Age com dureza. É chamado o Marechal de Ferro:

- anula a dissolução do Congresso decretada por Deodoro;

- combate seus adversários que, baseados na Constituição, exigiam novas eleições;

- vê estourar em 1.893, no Rio Grande

do Sul, uma revolução federalista contra o presidente daquele Estado;

- vence os revoltosos da Marinha que, comandados por Custódio de Melo e Saldanha da Gama, exigiam também novas eleições;

- rompe relações com Portugal porque um navio português acolhe o rebelde Saldanha da Gama." (Ibid., p. 67)

e) "Rodrigues Alves (1.902-1.906)

Rodrigues Alves recebe o país em ordem e economicamente tranquilo. Veja sua excelente administração:

- modernizou o Rio de Janeiro;
- propiciou ao famoso sanitarista Oswaldo Cruz um eficiente combate à febre amarela, à cólera e à varíola;
- aumentou as ferrovias e reformou o porto do Rio de Janeiro." (Ibid., p.70)

f) "Vargas outra vez: 1.951

Em 1.951 Getúlio Vargas volta ao poder, eleito por grande maioria.

Começou com importantes realizações:

- criou a Petrobrás, pois o petróleo é uma energia essencial para a independência de um país;
- desenvolveu a siderurgia e a minera-

ção. Sem as quais o Brasil não podia ter indústrias próprias;

- criou o Ministério da Saúde." (Ibid., p. 82)

g) "Juscelino: Obras e mais obras

Juscelino governou de 1.956 a 1.961. Fez excelente administração:

- implantou a indústria automobilística e de autopeças;

- criou a indústria naval;

- incrementou a petroquímica, a eletrônica, a indústria de construção civil;

- construiu numerosas estradas, como a Belém-Brasília e a Brasília-Acre." (Ibid.

p. 83)

h) "Costa e Silva, o segundo Governo Revolucionário.

Em 1.967, o general Artur da Costa e Silva sucedeu a Castelo Branco. Também foi eleito pelo Congresso Nacional.

Costa e Silva continuou a linha de governo da Revolução de 1.964:

- combateu a inflação;

- desenvolveu a indústria naval;

- ligou o território nacional pelo sistema de microondas (Embratel);

- editou o Ato Institucional nº 5, em de

zembro de 1.968, colocando em recesso o Congresso Nacional e cassando os direitos políticos de vários parlamentares." (Ibid. p. 86)

i) "O Governo Médici (1.969-1.974)

O novo presidente, general Emílio Garrastazu Médici, continuou intensificando o desenvolvimento nacional:

- estendeu o limite do mar territorial brasileiro para 200 milhas;
- construiu grandes estradas como a Transamazônica, a Cuiabá-Santarém, a Porto Velho-Manaus e começou a Perimetral Norte;
- procurou aumentar a produção agrícola, visando a exportação." (Ibid., p. 86)

Entretanto, D. Pedro I, herói de uma das partes do livro, transforma-se em vilão para dar espaço a um novo herói.

Isto pode significar, aos olhos do aluno-leitor, que a história é um processo de substituição de heróis. O herói de um determinado momento transforma-se, de repente, em vilão.

Por exemplo:

"Com a partida de D. João VI, inicia-se a fase decisiva para a independência do Brasil. O príncipe-regente D. Pedro, que aqui se criara, possuía profundos laços de identidade com nossa terra e seu povo.

Tal sentimento foi decisivo quando, pouco mais tarde, esse príncipe luso-brasileiro iria declarar a independência do Brasil." (Ibid., p. 20)

"Dom Pedro I era um homem rude e autoritário. Queria manter submetido à sua vontade o Brasil que libertara de Portugal. De saída, perseguiu os deputados encarregados de votar nossa primeira Constituição." (Ibid., p. 34)

Ou ainda, ao referir-se à figura de D. João:

"Lembre-se, também, de como o Brasil todo melhorou com a chegada do Regente português: houve a abertura dos portos, a criação de fábricas, fundação de jornais e escolas." (Ibid., p.29)

E, na mesma página, mais abaixo:

"Dom Pedro tinha nas mãos um país difícil. Sem dinheiro:D.João levara tudo para Portugal." (Ibid., p. 29)

Estas citações refletem um tratamento dado, ao aluno-leitor, que subestima sua capacidade de reflexão, posto que não lhe são explicadas as causas que provocaram essa mudança de atitude do autor em relação à personagem.

Nem todos os manuais trabalham os seus heróis da mesma forma. Aliás, os heróis nem sempre são os mesmos. (!)

Exemplo dessa substituição de um herói por outro, no relato do mesmo fato, encontra-se no livro de Wanda Jau Pimentel.

Enquanto para o autor Julierme, D. Pedro é personagem decisiva no desenrolar dos acontecimentos na época da Independência do Brasil, para Wanda J. Pimentel, é José Bonifácio quem comanda os acontecimentos:

"A partir desse momento, D. Pedro rompia com Portugal. José Bonifácio foi indicado para a Pasta do Reino e Estrangeiros e D. Pedro cercou-se de adeptos da Independência.

Por proposta de José Bonifácio, o príncipe-regente aprovou que:

- nenhuma lei promulgada pelas Cortes teria validade no Brasil sem a sua concordância;*
- só seriam admitidos no serviço público partidários da Independência;*
- seriam consideradas inimigas quaisquer tropas procedentes de Portugal;*
- ficava proibida a saída de moedas e entrada de munição nos portos brasileiros.*

Em agosto de 1.822, José Bonifácio fez publicar um "Manifesto às Nações Amigas" criticando a política das Cortes em relação ao Brasil. Foram enviados delegados

brasileiros à Inglaterra e aos Estados Unidos a fim de obter o reconhecimento da Independência.

D. Pedro viajou para São Paulo a fim de pacificar a Junta Governativa que dirigia a província. Ao retornar de Santos, onde fora inspecionar fortalezas e visitar parentes de José Bonifácio, D. Pedro recebeu novos decretos de Lisboa. Exigiam sua volta imediata e ameaçavam de punição os que desobedecessem aos decretos. Cartas de José Bonifácio e de sua esposa aconselhavam-no a resistir.

D. Pedro, após ler os decretos, exclamou: "Estamos separados de Portugal. Brasileiros, a nossa divisa de hoje em diante será: Independência ou Morte! (7/9/1.822)."
(20)

Ou, ainda, na página 27:

"O Patriarca da Independência (referência a José Bonifácio) considerava que somente um executivo forte seria capaz de manter a união das províncias e evitar a fragmentação do país, como ocorrera na América espanhola. Alguns exaltados, que se rebelaram, foram presos e exilados.

Entretanto, José Bonifácio sentiu-se des-

(20) Wanda Jaú Pimentel. op. cit. p.20

prestigiado pelos atos de D. Pedro I, entre os quais a anistia concedida a seu inimigo político, o brigadeiro Francisco Inácio. Afastou-se do Ministério e passou para a oposição." (Ibid., p. 27)

No livro de Melhem Adas e José Dantas, José Bonifácio e D. Pedro não aparecem como heróis, embora ao primeiro fosse atribuída a responsabilidade pelos acontecimentos:

"Diante do pedido dos brasileiros, D. Pedro decidiu ficar no Brasil. Esse dia, 9 de janeiro de 1.822, ficou conhecido como o Dia do Fico.

Depois do Dia do Fico, a situação entre o Brasil e Portugal ficou cada vez mais grave.

Em maio de 1.822, D. Pedro foi aclamado Defensor Perpétuo do Brasil.

Foi organizado o Ministério do Reino, chefiado por José Bonifácio de Andrada e Silva. O novo ministério resolveu:

- nenhuma ordem vinda de Portugal, seria cumprida no Brasil, sem a autorização de D. Pedro;

- nenhuma tropa portuguesa ou estrangeira poderia desembarcar no Brasil, sem a autorização de D. Pedro;

Em agosto de 1.822 D. Pedro viajou para pa-

cificar algumas pequenas agitações em São Paulo.

Quando voltava de Santos e se encontrava no Ipiranga, chegou um mensageiro do Rio de Janeiro trazendo novas ordens de Portugal. As Cortes anularam todos os Decretos (ordens) de D. Pedro no Brasil.

Revoltado contra as atitudes de Lisboa, D. Pedro proclamou a Independência do Brasil a 7 de setembro de 1.822.

Depois da Independência, a 12 de outubro de 1.822, D. Pedro foi proclamado Imperador do Brasil." (21)

Nesse manual, as oposições feitas a D. Pedro, tal como no livro de Julierme, são abordadas com uma preocupação em justificar os fatos, considerando as dificuldades financeiras e as tendências absolutistas do imperador, como responsáveis pela o posição feita a ele.

O desenrolar dos acontecimentos, de um modo geral, não está centrado apenas na vontade da personagem, atribuindo-lhe poderes "sobrenaturais", como no caso anterior, mas em fatores con junturais:

"Contra a Constituição que deu muita autoridade a D. Pedro, algumas Províncias se revoltaram. Elas não aceitavam os governaa

(21) Melhem Adas e José Dantas, *op. cit.*, p. 62.

dores nomeados por D. Pedro. Queriam eleger (escolher) seus próprios governantes. A Revolta começou em Pernambuco (1.824) espalhando-se no Nordeste: nas Províncias da Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará. Essa união das províncias rebeldes contra o absolutismo de D. Pedro I ficou conhecida como a Confederação do Equador". (Ibid., p.68)

E também:

"As lutas políticas contra o Imperador.

Os descontentamentos da população contra o absolutismo de D. Pedro I não acabaram na Confederação do Equador, continuaram se manifestando durante todo o Primeiro Reinado (1.822-1.831).

É verdade que o Imperador venceu as revoltas nas províncias, garantindo a unidade territorial do país. (grifo nosso)

Mas essa vitória teve um alto preço porque o país estava vivendo grandes dificuldades.

A economia (agricultura e comércio) estava abalada, porque os produtos de exportação (o açúcar, o fumo, o ouro, o algodão e o couro) estavam em decadência.

As finanças (o dinheiro) também estavam abaladas, porque o país devia muito aos bancos da Inglaterra desde 1.822!"(Ibid., p. 69)

E ainda:

"Essa difícil situação do país fez nascer uma luta contra o Imperador, que o levou a abdicar do poder em 1.831!"(Ibid, p. 70)

No parágrafo grifado, D. Pedro ainda aparece como responsável único pelo desenrolar dos fatos.

Não será possível analisar, aqui, todos os momentos em que a figura de "herói" se destaca, nos textos, como único responsável pelos acontecimentos, mas é importante deixar registrados os diferentes enfoques dados ao herói, nos três manuais didáticos mais utilizados.

Por exemplo, quando Melhem Adas e José Dantas referem-se a alguns governos brasileiros, ora o fazem falando em "decisões governamentais", ora dando destaque para a pessoa do presidente. Então, veja-se:

"Durante o governo de Afonso Pena, importantes obras foram feitas no país.

O Ministro da Guerra (Hermes da Fonseca) remodelou o Exército e a Marinha, através da compra de novos equipamentos.

Através do Ministro da Fazenda (Miguel

Calmon), foi realizada uma expansão ferroviária nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Espírito Santo.

O governo estimulou a imigração. Cem mil imigrantes que entraram no país se deslocaram principalmente para a região sul. Afonso Pena morreu em 1.909 e o seu mandato foi terminado pelo Vice-Presidente Nilo Peçanha." (Ibid., p. 109).

"A principal realização do governo de Nilo Peçanha foi a criação do Serviço de Proteção aos Índios, que ficou sob a direção do Coronel Cândido Rondon.

Nesse período, iniciou a Campanha Civilista (campanha eleitoral) para a escolha do novo Presidente da República. De um lado, Rui Barbosa (candidato civil) apoiado por São Paulo e pela Bahia e, de outro, Hermes da Fonseca (candidato militar) apoiado por Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Realizada a eleição, foi eleito Hermes da Fonseca o novo Presidente do país!" (Ibid., p. 109)

O destaque, nestes dois itens, foi para as realizações do "governo", enquanto que nos que se seguem o destaque es-

tã na pessoa do presidente.

"O Presidente da República (Castelo Branco) determinou a elaboração de uma nova Constituição que ficou pronta em 1.967."
(Ibid., p. 125)

"O Marechal Artur da Costa e Silva também mandou fazer um plano de governo: o Plano Econômico de Desenvolvimento (PED)."
(Ibid., p. 126)

"O novo Presidente (Garrastazu Médici) mandou fazer um plano para o seu governo: o Plano de Metas e Bases para a ação do Governo, também conhecido como Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND)!"(Ibid. p. 127)

"O Presidente Geisel também mandou realizar o seu plano de governo, que ficou conhecido como Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico, o II PND." (Ibid., p. 127)

O herói configurado na pessoa de uma personagem ou do poder político, como se pode constatar a partir da leitura dos manuais didáticos, integra o discurso pedagógico, envolvendo o

leitor no desenrolar dos acontecimentos.

As figuras heróicas, entretanto, tendem a ser assumidas enquanto heróis, se a própria sociedade, através de mecanismos de aceitação, construí-las com base em valores por ela mesma desenvolvidos.

De um lado, não haverá, desse modo, um modelo único e exclusivo de herói, mas sim formas sem conteúdos específicos à espera de serem preenchidas por material da experiência consciente. Por outro lado, há o movimento de impor heróis pré-estabelecidos que incorporam a ideologia do autor do manual com objetivo de reproduzir o estereótipo de cidadão.

Esse modelo ou protótipo de herói, chamado de arquétipo, faz parte do inconsciente coletivo e adquirirá um significado quando envolvido em uma "situação" de experiência vivida concretamente. (*)

A situação de experiência vivida concretamente não deve ser entendida como experiência materializada, mas como experiência construída a partir dos valores comuns na sociedade.

Assim, os manuais didáticos apresentam seus heróis, não como imagens prontas para o leitor, mas como figuras que vão sendo construídas, através de uma linguagem que deixa transparecer os valores sociais já desenvolvidos anteriormente.

Será na consciência dos indivíduos em sociedade que se formará a figura do herói (pessoa ou poder), reflexo dos modelos mentais já cristalizados.

(*) *Sobre o conceito de arquétipo* ler Calvin S. Hall e Vernon J. Norbdy - Introdução à psicologia Junguiana. São Paulo: Cultrix 1980.

É função da memória libertar as imagens já concebidas em outros momentos, para que se possa construir, a partir daí, a figura de cidadão. Mas é contra este processo que trabalham os setores dominantes das sociedades divididas em classes, com o firme propósito de selecionar não apenas fatos, como inclusive figuras que possam lhes garantir o domínio e o poder, através de seu registro na memória, principalmente das gerações mais novas (é o desejo de cristalizar uma situação de poder).

4.3. História e "saber científico"

De tudo o que ficou exposto, resta agora estabelecer o vínculo entre a História e o "saber científico".

Ao contextualizar o "saber" e a "ciência" ao longo da História de vida de um povo, exclui-se desse "saber" e dessa "ciência" sua aparência de neutralidade.

Assim sendo, o modo como esses conceitos são desenvolvidos na sociedade capitalista, através dos manuais didáticos, compromete a veracidade dos fatos.

O historiador e/ou autor desses manuais coloca-se como mero enunciador de versões oficiais da História, projetando-se pessoalmente nessas versões.

Com esse comportamento, busca persuadir o leitor, lançando mão de figuras mitológicas de heróis e super-homens, no intuito de iludi-lo de estar participando efetivamente do desenrolar dessa história.

Mas, o que seriam essas "verdades" tão propaladas senão a manifestação literária do pensamento, baseada na produção social?

E essa manifestação do pensamento - a ciência -, como se sabe, é histórica e, portanto, comprometida com um determinado setor da sociedade. Nesse sentido, tudo o mais que estiver a ela relacionada, terá a mesma função controladora dos valores.

A escola, enquanto instituição encarregada de di

fundir o "saber científico", também estará a serviço dessa transmissão unilateral de valores.

E em seu interior, o uso do manual didático nada mais fará que reforçar todos esses mecanismos voltados para o controle do pensamento e da memória social, como se pode constatar ao longo deste estudo.

Ao transformar os acontecimentos em coisas manipuláveis, o manual didático estará transformando a História, no seu contrário: uma outra história que é despida de uma cientificidade, comprometida com a maioria da população, na sociedade capitalista.

Embora, por exemplo, no manual composto por Julierme, encontre-se um capítulo que destaca alguns expoentes da cultura brasileira, deve-se destacar que essa abordagem é superficial, dando somente uma aparência de comprometimento com essa cultura.

A classificação de "aparente", baseia-se na constatação de que o capítulo apenas indica o nome desses expoentes, acompanhado de suas respectivas fotos, sem fazer sequer algum comentário a respeito de sua contribuição à formação da cultura brasileira.

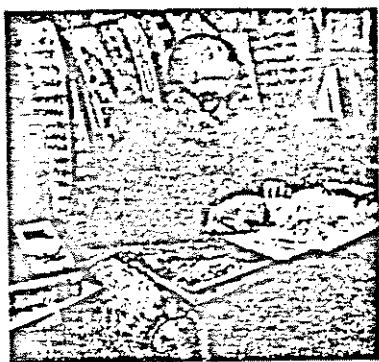
Anexam-se, a seguir, as fotos e nomes dos representantes de nossa "cultura" tal como o manual os apresenta aos alunos.

Guarde ainda o nome destes artistas:

NA LITERATURA:



Monteiro Lobato



Érico Veríssimo



Jorge Amado



Guimarães Rosa



Graciliano Ramos



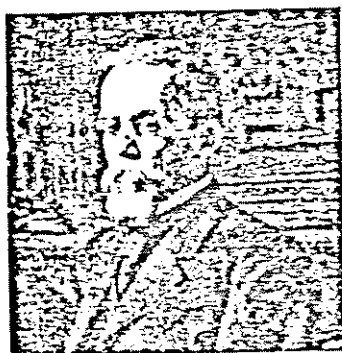
Jorge de Lima



Carlos Drummond
de Andrade



Vinícius de Moraes



Machado de Assis



Coelho Neto



Raul Pompéia



Euclides da Cunha

NAS ARTES PLÁSTICAS:



Cândido Portinari



Benedito Calixto



Di Cavalcanti

NOSSOS CIENTISTAS E TÉCNICOS

Centenas de brasileiros se distinguiram como homens de ciência e tecnologia nestes 86 anos de República.

Como os médicos e higienistas:



Santos Dumont, o pai da aviação.

Como sociólogos e historiadores:



Gilberto Freyre



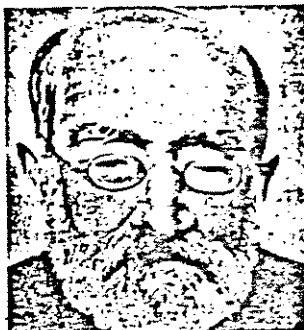
Eduardo Prado



Oswaldo Cruz



Vital Brasil



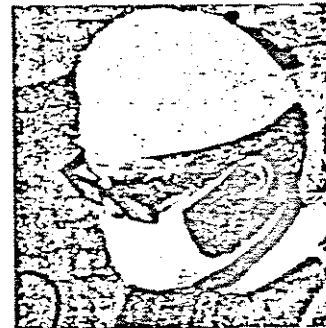
Adolfo Lutz



Carlos Chagas



Miguel Couto



Euríclides Zerbini

VOCABULÁRIO

Exuberância — força, riqueza.

Concepções arrojadas — idéias avançadas, revolucionárias.

VISAO GLOBAL

Que se pôde dizer do Ensino durante a República?	Que artistas poderiam ser citados, na fase republicana?	E cientistas?
que teve grande desenvolvimento	Mário de Andrade, Di Cavalcanti, Manuel Bandeira, Monteiro Lobato, Érico Veríssimo, Jorge Amado, Machado de Assis, Portinari, Carlos Gomes, Villa-Lobos, Pixinguinha, Tom Jobim, Procópio Ferreira, Anselmo Duarte e dezenas de outros	Oswaldo Cruz, Vital Brasil, Adolfo Lutz, Carlos Chagas, Miguel Couto, Euríclides Zerbini, Cesar Lattes, Artur Ramos, Eduardo Prado, Gilberto Freyre, Nina Rodrigues e vários outros

Isto posto, cabe questionar, aqui, o grau de contribuição que essa descrição pode dar ao educando, na formação da sua memória.

CONCLUSÃO

Todo este trabalho baseia-se no pressuposto de que a educação e, conseqüentemente, seus vários instrumentos, inclusive material de apoio, insere-se no contexto social mais amplo. Neste caso específico, pode-se, portanto, dizer que a produção, o uso e o conteúdo dos manuais didáticos também se subordinam, em cada momento, a toda uma configuração sócio-econômica e política.

Assim é que, nos manuais de Estudos Sociais analisados, pode-se identificar um registro histórico, sob a forma de discurso pedagógico, que segue as diretrizes traçadas pelos grupos intelectuais que coordenaram os projetos educacionais do governo, no período em questão.

De acordo com uma concepção tecnocrática de educação, adotada por tais projetos, a responsabilidade pela "eficiência" da tarefa educacional estaria centralizada na técnica (material didático, inclusive).

Isto implica que, para poderem circular livremente no mercado, os manuais deveriam respeitar as diretrizes traçadas por um documento oficial elaborado pelo grupo de trabalho: os Guias Curriculares.

Com este recurso, selava-se um comprometimento da educação, da escola e do livro didático, com os setores dominantes, via a produção de um bem material: o livro, e a produção de um bem não material: o saber.

Na área de Estudos Sociais, este controle - do conhecimento pelo Estado - estabelece, através dos manuais didáticos, cortes específicos na História, deixando transparecer a dicotomia re

al/aparência do real, nos discursos pedagógicos, confundindo o leitor e contribuindo para sua desinformação.

Não se percebe, nos manuais, uma preocupação com o estabelecimento de conexão entre os fatos descritos ao longo dos capítulos. Além disso, a brevidade como são tratados, deixa lacunas que comprometem a imaginação do leitor (imaginação aqui, considerada não no sentido do fantástico, do irreal, mas como efeito do ato de concatenação de idéias e compreensão do processo subjacente ao acontecimento dos fatos). A possibilidade de análise da realidade tende, assim, a ser descartada, dada a visão superficial e simplificadora que transmite.

Difícilmente, esse tipo de discurso liberta-se de uma descrição provinciana, oportunista e comprometida dos fatos, na medida em que, vinculada aos interesses dos setores dominantes e ressaltando a participação de seus defensores, aniquila a história dos vencidos. Configura-se, aí, uma história de heróis e vilões.

O herói é representado ora por uma personagem - D. Pedro, José Bonifácio, Getúlio Vargas... - ora por uma instituição representativa do poder - país, governo...

A descrição de revoltas e revoluções (que são muitas!) é feita de forma a reforçar a idéia de uma sociedade homogênea, sem contradições, em que os conflitos, quando ocorrem, têm objetivo de desestabilizar o "perfeito", o estruturado. Portanto, devem ser suprimidos. Por outro lado, quando ocorrem no sentido de consolidação do poder, são justificados e glorificados.

O povo, enquanto personagem, aparece, em alguns capítulos, mas tratado com termos "afetivos" e não "efetivos": uma entidade

dade abstrata que, ao invés de agente da história, apenas paira sobre ela.

Assim, os relatos dos manuais vão contribuindo para a formação de uma memória social fragmentada, na qual acaba registrada somente a visão do vencedor.

Em outras palavras, pode-se acentuar sua contribuição para uma espécie de "amnésia" social, em detrimento da memória.

Não se pretende, a partir destas considerações, propor a exclusão do livro didático da escola, como poderiam sugerir outros estudiosos da questão. Nem tampouco, transformá-lo em "mito" do saber ou da alienação, atribuindo-lhe poderes tais que o responsabilizem pelos acertos e desacertos da educação e/ou da escola. A proposta foi de analisar, para uma melhor compreensão, o manual, enquanto um dos recursos didáticos.

E, no sentido desta compreensão, há, ainda, um outro aspecto a comentar: as exigências de um mercado editorial, comprometendo a qualidade, em função da quantidade.

Em síntese, destacam-se duas influências básicas e integrantes na produção e consumo do manual didático: a de transformá-lo em artigo de consumo respeitando, nesta medida, as exigências do mercado e a de colocá-lo a serviço dos setores dominantes, através da divulgação da concepção de mundo da burguesia, de modo tal que toda a população a aceite como máxima verdadeira.

Disto decorre que os valores dominantes adquirem caráter de universalidade, uma vez que, como a maioria da população não tem condições objetivas para analisar criticamente a concepção de mundo que lhe

é fornecida, tende a aceitá-la e interiorizá-la e, ao identificar-se com ela, tende também a reproduzi-la.

Essa transmissão de valores - via senso comum - é sutil, de modo a não provocar um choque traumático na população (que o autoritarismo poderia provocar), mas colocá-la a seu favor.

Supondo, entretanto, que o manual didático pode contribuir para a formação de parte do conhecimento humano, numa época em que parcela considerável da população dirige-se à escola, deve-se pensar na possibilidade de colocá-lo a favor dela/população e não contra ela, como vem ocorrendo.

Alterações no conteúdo do manual didático - juntamente com outras mudanças que devam ocorrer na sociedade - deveriam acontecer no sentido de garantir, aos setores oprimidos, a possibilidade de organização e constituição de um novo bloco histórico que os represente e não que os exclua.

Só assim, é que se poderia entender o livro didático como material de apoio do aluno e/ou professor, na busca do conhecimento.

ANEXOS

Relação das escolas pertencentes à D.E.
de Moji Mirim e dos anuais didáticos ne
las adotados no ano de 1983. (*)

Nome da cidade: Moji Mirim

<u>Nome da escola</u>	<u>Manual adotado</u>	<u>Autor</u>
EEPG "Hernani Calbuci"	Estudos Sociais	Julierme
EEPG "Dona Sinhazinha"	Estudos Sociais	Julierme
EEPG "Prof. Aristides Gurjão"	Estudos Sociais	Julierme
EEPG "Francisco Picolomini"	Estudos Sociais	Arcênio, Gerardo, Marlene e Silva
EEPG "Monsenhor Nora"	Estudos Sociais	Melhem Adas e Jo sé Dantas
EEPG "Coronel Venâncio"	Estudos Sociais	Melhem Adas e Jo sé Dantas
EEPG "São Judas Tadeu"	Estudos Sociais	Julierme
Não identificada	Estudos Sociais	Julierme
EEPG "Valério Strang"	não adota livro didático	

Nome da cidade: Moji Guaçu

<u>Nome da escola</u>	<u>Manual adotado</u>	<u>Autor</u>
EEPG "Prof. Waldomiro Calma zini"	Estudos Sociais	Julierme
EEPG "Pedro Ferreira Alves"	Estudos Sociais	Julierme

(*) Obs: algumas escolas não quiseram identificar-se, constando, portanto, da relação apenas o nome do manual adotado.

EEPG "Ipê II"	Estudos Sociais	Julierme
EEPG "Padre Longino Wastibinder"	Estudos Sociais	Francisco M. P. Teixeira
EEPG "Francisco Antonio Gonçalves"	Estudos Sociais	Arcênio, Geraldo, Marlene e Silva
EEPG "João Bueno Júnior"	Estudos Sociais	Arcênio, Geraldo, Marlene e Silva
EEPG "Capitão Agenor de Carvalho"	Estudos Sociais	Wanda Jaú Pimentel
EEPG "Anália de Almeida Bueno"	Estudos Sociais	Wanda Jaú Pimentel
EEPG "Padre Armani"	Estudos Sociais	Wanda Jaú Pimentel
EEPG "Prof ^a . Cleonice A. K. Thile"	Estudos Sociais	Wanda Jaú Pimentel
EEPG "Prof ^a . Zenaide Franco Faria Mello"	Estudos Sociais	Julierme

Nome da cidade: Itapira

<u>Nome da escola</u>	Manual adotado	Autor
EEPG "Pedro F. Cintra"	Estudos Sociais	Julierme
EEPG "Antonio Caio"	Estudos Sociais	Melhem Adas e José Dantas
EEPG "Comendador Virgolino de Oliveira"	Estudos Sociais	Wanda Jaú Pimentel
EEPG "Prof. Caetano Munhós"	Estudos Sociais	Wanda Jaú Pimentel
EEPG "Da Izaura da Silva Vieira"	Estudos Sociais	Arcênio, Geraldo, Marlene e Silva
EEPG "Bairro dos Prados"	Estudos Sociais	Julierme

EEPSG "Da Elvira Santos de Oliveira" não usa livro didático

Nome da cidade: Santo Antônio de Posse

<u>Nome da escola</u>	<u>Manual adotado</u>	<u>Autor</u>
EEPG (Agrupadas) do Km 141	Estudos Sociais	Julierme
EEPG "Mário Bianchi"	Estudos Sociais	Zoraide V. Beltrami
Não identificada	Estudos Sociais	Zoraide V. Beltrami

Nome da cidade: Espírito Santo do Pinhal

<u>Nome da escola</u>	<u>Manual adotado</u>	<u>Autor</u>
Não identificada	Estudos Sociais	Melhem Adas e José Dantas

Nome da cidade: Conchal

<u>Nome da escola</u>	<u>Manual adotado</u>	<u>Autor</u>
EEPG "Profa. Maria B. Fernandes"	Estudos Sociais	Julierme
EEPG "Romualdo de Souza Brito"	Estudos Sociais	Borges Hermida
EEPSG "José Justino de Oliveira"	Estudos Sociais	Wanda Jaú Pimentel

I SESSÃO PÚBLICA

17 a 19 de agosto de 1983

Introdução ao Tema Geral: " A ESCOLA PÚBLICA "

Na década de 60, com base nas críticas à atuação discriminatória da escola, segundo as quais esta perpetua o que existe de mais negativo nas relações sociais existentes, alguns teóricos chegaram a propor o seu fim, com o objetivo de construir sobre suas ruínas, condições de ensino mais em conformidade com uma sociedade democrática. Entretanto, apesar dessas propostas extremistas, a sociedade vem exigindo, não o fim da escola, mas a sua real democratização, pressionando o Estado para que este assumira, de fato, sua responsabilidade de proporcionar educação de boa qualidade a todos os estratos da população.

No bojo destas reivindicações de democratização da escola, as críticas persistem, sem visar, agora, sua extinção, mas objetivando uma educação que realmente atenda às aspirações de toda sociedade.

Enfim, tanto aquelas críticas extremadas como esta última postura, colocam em questão a própria concepção de escola pública, inspirada nos princípios político-pedagógicos dos séculos XVIII e XIX (direito à educação, universalidade, gratuidade, obrigatoriedade e laicidade da educação).

É dentro desse quadro e com essas preocupações que o Forum de Educação do Estado de São Paulo pretende lançar um amplo debate, particularmente nesta I Sessão Pública.

Os temas que têm centralizado o debate sobre a escola pública, hoje, são, especialmente: a seletividade da escola; a qualidade de ensino; as condições de trabalho do professor; a estrutura de poder na organização escolar e as diferentes concepções da escola pública.

FORUM DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Ideias para uma apresentação(*)

O Forum de Educação do Estado de São Paulo não é uma fórmula pronta. Ele será aquilo que os educadores e suas organizações souberem fazer dele. Por ora, ele é apenas um espaço livre ao debate, um espaço para o encaminhamento de lutas e propostas.

A Comissão ampla que hoje coordenada suas atividades, definirá, à medida que ele se concretizar, sua estrutura mais apropriada, sua relação, em termos de participação democrática, com as unidades de ensino.

"Forum" significa "lugar onde se discutem os assuntos públicos". Essa palavra corresponde bem aos propósitos que animam os educadores hoje envolvidos nele: articular a participação, instaurá-la enquanto processo e não institucioná-la burocraticamente.

Não se pretende, com isso, monopolizar o debate: pretende-se, isto sim, estabelecer uma saudável convivência entre os trabalhadores em educação, independentemente de graus de ensino, entidades e associações que tenham interesse nas questões educacionais. O aprendizado se dará em todas as direções e não apenas dos chamados especialistas para os não-especialistas. A educação é uma questão que compete a todos e não apenas aos especialistas.

Nosso lema, ao pensar o Forum, foi, desde o início, "Autonomia e Participação", os princípios mesmos da democracia. Mas aqui, particularmente, "autonomia" significa também "não atrelamento". O exercício da autonomia exige liberdade de manifestação, liberdade de crítica; a geração do novo, supõe o confronto das diferenças do velho. Em vez de consenso autoritário e anti-democrático, o livre debate e o confronto de pontos de vista opostos.

Da mesma forma, "participação", significa "não omissão". Não basta exercer a crítica. É preciso propor, passar da crítica à proposta. Não basta defender direitos, é preciso ter a ousadia de criar novos direitos e instrumentos concretos que possam viabilizá-los.

Estes só nascem com o trabalho, com a conquista de espaços democráticos, com a organização daqueles a quem os novos direitos beneficiam. A participação é necessária porque não acreditamos em doações do poder, mas em conquistas efetivas, consolidadas pela luta e pela organização.

Para realizar suas finalidades, o Forum de Educação do Estado de São Paulo deverá recorrer às universidades e às entidades que dispõem de grande potencialidade de recursos humanos e que podem prestar à educação básica um grande serviço.

As universidades encontram-se demasiadamente voltadas sobre si mesmas, sobre seus problemas e sobre sua própria "crise". Como a educação é uma totalidade, parece inevitável que a superação da crise educacional deva surgir do enfrentamento conjunto de toda a sua problemática.

Da mesma forma, as entidades e associações de classe, num esforço conjunto e autônomo, encontrarão no Forum de Educação do Estado de São Paulo um canal de participação.

Prestamos hoje uma homenagem a Fernando de Azevedo, lembrando-nos da nossa história da educação, dos defensores do direito à educação, educadores que acreditaram na educação. Porque, num momento de crise da educação, os educadores não acreditam mais no seu trabalho e a própria sociedade não sabe o que exigir deles. A crise profunda existe porque perdemos as respostas nas quais nos apoiávamos.

Uma releitura crítica dos nossos grandes educadores do passado é salutar, não só para conhecer os seus acertos, mas, igualmente, para conhecer os seus grandes enganos.

O ideal de Rui Barbosa, em 1882, de uma escola gratuita de 8 anos e a luta de Anísio Teixeira na década de 50, por uma educação que conduzisse à igualdade social, são "fracassos" que guardam enormes ensinamentos. A ambiguidade e o dualismo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) e a posterior legislação autoritária (Lei nº 5.540/68 e Lei 5.692/71) são outros pontos da nossa história educacional que precisam ser retomados desde suas origens.

Vinte anos nos separam da criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais. A sociedade, os educadores e suas organizações precisam retomar essa antiga idéia de Anísio Teixeira e se perguntar sobre o que ela significa hoje.

O Forum de Educação do Estado de São Paulo pretende ser uma das instâncias onde o debate dessas questões seja levado a sério.

De um lado, há, portanto, uma enorme tarefa que ultrapassa pequenas reformas, que põe em questão a própria concepção da educação, suas bases, seus fundamentos. De outro lado, existem pequenos gestos a serem feitos, pequenas mudanças que não podemos esperar, que é preciso ter a ousadia de fazê-las já, para que a espera da "grande mudança" não seja um alibi para o imobilismo.

Será preciso, ainda, saber se, de fato, o governo quer assumir a escola pública e como deseja enfrentar o desafio de dar prioridade à educação no seu orçamento.

Finalmente, a meta de uma política democrática de educação é levar a escola a definir o seu próprio modelo de educação, a gerar a sua própria utopia pedagógica, seus projetos e planos, um projeto educacional novo em função do qual a aplicação de maiores recursos para a educação tenha sentido.

Para tanto, cada escola, cada sala de aula, deve ser um Forum permanente de estudo, de debate e de crítica, gerando aos poucos uma nova concepção da educação, mais crítica, mais criativa, mais participativa. E isso pode ser instaurado desde já. O Forum de Educação do Estado de São Paulo pretende ser um instrumento motivador dessa concepção de educação.

(*) Abertura da I Sessão Pública do Forum de Educação do Estado de São Paulo, pelo Prof. Moacir Gadotti, em nome da Comissão Coordenadora. São Paulo, 17 de agosto de 1983.

BIBLIOGRAFIA

1. ADAS, Melhem e DANTAS, José. Estudos Sociais. 6ª série 1ª ed. São Paulo: Ed. Moderna. 1978.
2. ADORNO, W. Theodor e HORKHEIMER, Max. La Sociedad - Lecciones de Sociologia. 2ª ed. Buenos Aires: Proteo. 1971.
3. ADORNO, W. Theodor. "Televisão, consciência e indústria cultural". In: Cohn, Gabriel (org.), Comunicação e indústria cultural. São Paulo: Ed. Nacional/EDUSP. 1971.
4. ALMEIDA, Milton J. "A escola pública não é pública nem gratuita." In: Educação e Sociedade, ano V, nº 16, Campinas. 1983.
5. ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Lisboa: Editorial Presença. s/d.
6. BACKTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec. 1979.
7. BARROS, Jefferson. Função dos intelectuais numa sociedade de classes. Porto Alegre: Ed. Movimento. vol. V. 1977. Col. Dialética.
8. BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política. Obras escolhidas. São Paulo: Ed. Brasiliense. vol. I. 1985.
9. _____. "O narrador." In: Textos Escolhidos. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural. 1983. Col. "Os Pensadores".
10. _____. "Sobre alguns temas em Boudelaire." In: Textos Escolhidos. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural. 1983. Col. "Os Pensadores".
11. BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980.
12. BORGES, Vavy Pacheco. O que é História. 2ª ed. São Paulo Ed. Brasiliense. 1981.

13. BRUSCHINI, Cristina. "Vocação ou Profissão". In: Revista ANDE. São Paulo, nº 2. 1981.
14. CÂNDIDO, Antonio e outros. A personagem da ficção. São Paulo: Perspectiva. nº 1. 1976. Col. Literatura.
15. CASSIRER, Ernest. Linguagem e mito. São Paulo: Perspectiva. nº 50. 1972. Col. Filosofia.
16. CHAUI, Marilena. "A reforma do ensino - Refazendo a memória". In: Revista Discurso. São Paulo, nº 8.
17. _____. O que é ideologia. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense. 1980.
18. _____. "Os trabalhos da memória". In: Bosi, Ecléa, Memória e Sociedade. São Paulo. 1979.
19. COVRE, Maria de Lourdes M. A fala dos Homens: análise do pensamento tecnocrático. São Paulo: Brasiliense.
20. DE DECCA, Edgar. 1930: O silêncio dos vencidos. São Paulo: Brasiliense. 1981.
21. ECO, Umberto. Apocalípticos e integrados. São Paulo: Perspectiva. 1979.
22. ECO, U. e BONAZZI, M. Mentiras que parecem verdades. São Paulo: Summus, vol. VI. 1980.
23. FARIA, Ana Maria. Ideologia no livro didático. São Paulo: Cortez/Atores Associados, nº 7. 1984. Col. "Polêmica do nosso tempo".
24. FEBVRE, Lucien. Combates por la História. Barcelona: Ediciones Ariel. 1971.
25. FORTES, Luiz Roberto Salinas. O iluminismo e os reis filósofos. São Paulo: Ed. Brasiliense, nº 22. 1981. Col. Tudo é História.

26. FOUCAULT, Michael. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências Humanas. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes : 1981.
27. "A ordem do discurso" - Mimeografado.
28. FRANCO, Maria Laura P.B. O livro didático de História no Brasil: a versão fabricada. São Paulo: Global. nº 9. Col. "Teses".
29. "O livro didático e o Estado". In: Revista ANDE. São Paulo. Ano 1. nº 5. 1982.
30. FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 4ª ed. São Paulo: Moraes. 1980.
31. FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1984.
32. FURTADO, Celso. Análise do "Modelo Brasileiro". 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1982.
33. FRYE, Northrop. Anatomia da Crítica. São Paulo: Cultrix. 1973.
34. GOLDMAN, Lucien. Ciências Humanas e Filosofia - Que é a sociologia. 7ª ed. São Paulo - Rio de Janeiro: DIFEL. 1979.
35. Sociologia do Romance. 2ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra. 1976.
36. GORZ, André e outros. Divisão Social do Trabalho, Ciência, Técnica e Modo de Produção Capitalista. Escorpião.
37. GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética da História. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.
38. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1979.
39. GRUPPI, Luciano. O conceito de hegemonia em Gramsci. Rio de Janeiro: GRAAL. 1978.

40. HABERMAS, Jürgen. "Técnica e ciência enquanto ideologia". In: Textos Escolhidos. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural. 1983. Col. "Os Pensadores".
41. HAIDAR, Maria de Lourdes M. O ensino secundário no Império brasileiro. São Paulo: Grijalbo/EDUSP. Vol. V. 1972.
42. HALL, C.S. e NORBDY, N.J. Introdução à Psicologia Junguiana. São Paulo: Cultrix. 1980.
43. HORKHEIMER, Max. "Conceito de Iluminismo". In: Textos Escolhidos. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural. 1983. Col. "Os Pensadores".
44. JULIERME. Estudos Sociais. 6ª série. São Paulo: IBEP. s/d.
45. KORCZAK, Janusz. Como amar uma criança. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.
46. KOTHE, Flávio. O herói. São Paulo: Ática. 1985. (Série Princípios).
47. LINS, Osman. Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros. São Paulo: Summus. 1977.
48. MARX, Karl. Manuscritos Econômicos e Filosóficos e outros textos escolhidos. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural. 1978. Ol. "Os Pensadores".
49. MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. 3ª ed. Lisboa: Editorial Presença - Brasil: Martins Fontes. vol. I. s/d.
50. MELLO, Guiomar Namó. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. 6ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1986.
51. MOTA, Carlos Guilherme. Ideologia da Cultura Brasileira. São Paulo: Ática. 1978.

52. NOSELLA, Maria de Lourdes D. As belas mentiras. São Paulo: Cortez e Moraes. 1979.
53. NUNES, Benedito. O dorso do tigre. São Paulo: Perspectiva. nº 17. 1976. Col. Crítica.
54. OLIVEIRA, João Batista A. e outros. A política do livro didático. São Paulo - Campinas: Summus - Ed. UNICAMP. 1984.
55. ORLANDI, Eni P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense. 1983.
56. PATAI, R. O mito e o homem moderno. São Paulo: Cultrix. 1974
57. PIMENTEL, Wanda Jaú. Estudos Sociais. 6ª série. São Paulo: IBEP. s/d.
58. PORTELLI, Hugues. Gramsci e o bloco histórico. Rio de Janeiro Paz e Terra. 1977.
59. POULANTZAS, Nicos. Poder político e classes sociais. São Paulo: Martins Fontes. 1977.
60. ROBIN, Régine. História e Linguística. São Paulo: Cultrix. 1977.
61. ROSENFELD, Anatol. Texto/contexto. São Paulo: Perspectiva. nº 7. 1973. Col. Debates.
62. ROUANET, Paulo Sérgio. Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1980
63. SAVIANI, Dermeval. Do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1980.
64. _____ . Escola e Democracia. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados. nº 5. 1984. Col. Polêmicas do nosso tempo.
65. SERRANO, Jonathas. Como se ensina história. São Paulo: Melhoramentos. vol. XXV. 1935.

66. SHULTZ, Theodore S. O valor econômico da educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1973.
67. SIMON, Brian. Education and the labour movement - 1.870-1.920. London: Lawrence and Wishart. 1974.
68. SINGER, Paul. A crise do "milagre". 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.
69. SODRÉ, Nelson Werneck. Síntese de História da Cultura Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1979.
70. VÁZQUEZ, Adolfo.S. Filosofia da Praxis. 2ª ed. Rio Janeiro: Paz e Terra. 1977.
71. Cadernos CEDES: A prática do ensino de História. São Paulo Cortez, nº 10. 1984.
72. Cadernos de DEBATE: História do Brasil. São Paulo: Brasiliense, nº 1. 1976.
73. Carta a uma professora. Pelos rapazes da Escola de Barbiana. 4ª ed. Lisboa:Editorial Presença - Brasil: Martins Fontes.
74. Guias Curriculares propostos para as matérias do Núcleo Comum do ensino de 1º grau. Publicações CERHUPE (Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais). Secretaria da Educação. Governo do Estado de São Paulo. s/d.
75. Instituto Gramsci. Política e História em Gramsci. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. vol. I. 1978.
76. Jornal Educação Democrática. Secretaria da Educação. Governo do Estado de São Paulo. nºs 2,3,4 e 5, 2º semestre. 1983
77. _____ . O ensino de História: saber e sabor. nº 16, fevereiro. 1985.