MARCELO MAGALHÃES
HELENICE ROCHA
JAYME FERNANDES RIBEIRO
ALESSANDRA CIAMBARELLA
(orgs.)

Ensino de História

usos do passado, memória e mídia

FGV EDITORA

MARCELO MAGALHÃES
HELENICE ROCHA
JAYME FERNANDES RIBEIRO
ALESSANDRA CIAMBARELLA
(orgs.)

ENSINO *de* HISTÓRIA

usos do passado, memória e mídia

FGV EDITORA

Copyright © 2014 Marcelo Magalhães; Helenice Rocha;
Jayme Fernandes Ribeiro; Alessandra Ciambarella

Direitos desta edição reservados à
EDITORA FGV
Rua Jornalista Orlando Dantas, 37
22231-010 | Rio de Janeiro, RJ | Brasil
Tels.: 0800-021-7777 | 21-3799-4427
Fax: 21-3799-4430
editora@fgv.br | pedidoseditora@fgv.br
www.fgv.br/editora

Todos os direitos reservados. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação do copyright (Lei nº 9.610/98).

Os conceitos emitidos neste livro são de inteira responsabilidade dos autores.

1ª edição — 2014

Preparação de originais: Débora de Castro Barros
Diagramação e capa: Ilustrarte Design e Produção Editorial
Imagem de capa: Aksana Shum / Shutterstock
Revisão: Aleidis de Beltran | Fernanda Mello

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca Mario Henrique Simonsen

Ensino de história: usos do passado, memória e mídia / Org. Marcelo Magalhães… [et al.]. — Rio de Janeiro : Editora FGV, 2014.
280p.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-225-1647-6

1. História — Estudo e ensino. 2. Historiografia. I. Magalhães, Marcelo de Souza. II. Fundação Getulio Vargas.

CDD — 907

SUMÁRIO

Apresentação

Os organizadores

DIÁLOGOS ENTRE A HISTÓRIA E SEU ENSINO

O sentido de ensinar história nos regimes antigo e moderno de historicidade

Temístocles Cezar

A presença do passado na aula de história

Helenice Rocha

Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos

Maria Lima

USOS DO PASSADO: A HISTÓRIA ESCOLAR

A grande aliança, de Ana Castro Osório: um projeto político-pedagógico luso-brasileiro

Angela de Castro Gomes

Os comunistas brasileiros na literatura escolar (1922-1996)

Jayme Fernandes Ribeiro

Uma conta de chegada: a transformação provocada pelo PNLD nos livros didáticos de história

Aléxia Pádua Franco

Geração *Homo zappiens* na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica

Flávia Eloisa Caimi

USOS DO PASSADO: A DIVULGAÇÃO HISTÓRICA

Da ruína à aura: convocações da África no ensino de história

Júnia Sales Pereira

“Nem sempre o que parece é”: cultura histórica, memórias e representações das esquerdas e da ditadura militar na televisão nacional

Alessandra Ciambarella

Aprender história com jogos digitais em rede: possibilidades e desafios para os professores

Eucidio Pimenta Arruda

Um fardo do presente? O jornalista entre a história e a memória

Rodrigo Bonaldo

Autores

APRESENTAÇÃO

As inter-relações entre o ensino de história e a sociedade são muitas, apontando para diversas direções. O movimento de disseminação do conhecimento histórico, que pode se iniciar no universo da pesquisa e de sua comunicação científica, é interminável. Passa por sua apropriação pela escola e demais instâncias do social e chega ao conjunto de produtos culturais que são apreciados pelos diversos grupos sociais, inclusive pelos pesquisadores, que alimentam, entre outros agentes, o que podemos denominar espiral da cultura histórica, tal como Carlos Vogt propõe para a cultura científica.[1] Estabelecido o paralelo, podemos considerar a existência de diferentes esferas na espiral da cultura histórica de acordo com seus agentes e públicos e suas formas de expressão, passando pela esfera acadêmica, escolar, da divulgação para o público em geral ou mobilizada em reivindicações junto ao Estado estabelecido juridicamente.

Parte das manifestações da cultura histórica, nessa espiral, chega à aula de história. Nos livros didáticos, em outros recursos que professores buscam e transformam, em objetos que os próprios alunos levam para a aula, como curiosidades ou resultados de pesquisa. Os produtos relacionados com a história são concretizados visando à democratização do conhecimento e ao entretenimento. Às vezes, visam trazer histórias ao grande público que funcionam como argumentos em favor de direitos, ou do dever ético de memória. Em todos os casos, estabelecem relações entre o passado e o presente, no uso de produtos que evocam o passado.

Este livro se propõe fazer um passeio por algumas das diferentes alternativas postas na relação entre o ensino de história e outros usos do passado, em especial com os produtos da mídia contemporânea que evocam ou utilizam o passado, entre a história e a memória. Trabalhar com a relação entre passado e presente é um desafio permanente. Se tratamos a história como um diálogo entre eles, como a aula pode ser entendida pelos alunos sem essa dimensão dialógica? Como compreender o passado sem, em nenhum momento, pensarmos as questões do presente? Dessa forma, se partimos da compreensão do passado como algo múltiplo e constantemente reavaliado e reconstruído, inclusive na expressão dos produtos culturais que o evocam, a aula de história também deve ser pensada em sua multiplicidade, em suas inúmeras possibilidades, num diálogo permanente entre o tempo vivido no presente e as diversas formas de apreensão e interpretação do passado, por alunos e professores.

Nesse sentido, a relação passado–presente condiciona não somente a visão de mundo dos professores de história, mas sobretudo suas práticas de ensino e de pesquisa, suas escolhas teóricas e metodológicas, suas relações no ambiente escolar, enfim, seu cotidiano na sala de aula. Da mesma forma, a escola e suas múltiplas dimensões não se encontram dissociadas das escolhas políticas de quem a constitui, sejam alunos, professores, sociedade, Estado, gestores ou pensadores sobre a educação. Assim, se compreendemos que, para a construção do conhecimento histórico, o tempo presente é um elemento fundamental para a análise que construímos do passado, ele vai atuar também na maneira como os professores vão pensar seu ensino.

Para o caso brasileiro, a década de 1980 se mostrou bastante significativa. Sob o contexto da abertura política e da redemocratização do país, professores e pesquisadores de várias partes do Brasil mobilizaram-se pela reconstrução do campo de conhecimento histórico, bem como pelo retorno da história ao ensino do então 1º grau. Com isso, e de forma concomitante, abriram-se debates e reflexões sobre a construção de uma nova história e de novas maneiras de se pensar o papel do professor, a sala de aula e, propriamente, seu ensino. A partir daquele momento, novos

pressupostos teórico-metodológicos passaram a orientar monografias, dissertações e teses, abrindo caminho para uma série de estudos, tornando cada vez mais o ensino de história um objeto de pesquisa valorizado.

Temos vivido, nas últimas décadas, uma proliferação de estudos sobre o valor da memória e da história, com importantes repercussões sociais. Esse é um exemplo do renovado interesse social por fenômenos capazes de expressar diferentes modos de lidar com o tempo ou promover usos do passado, que se concretizam tanto na escola quanto fora dela, em ações diversas do Estado, em produtos da mídia e em livros didáticos. Nos últimos anos, o ensino de história tem sido palco para a vivência e a apresentação de múltiplas demandas sociais, como memória, direitos sociais, identidades e o poder da mídia na divulgação da história. Assim, se faz necessário estabelecer uma reflexão crítica sobre tais temas no diálogo entre historiadores e educadores.

O objetivo deste livro é promover um diálogo produtivo entre discussões da historiografia e do ensino de história, elaborando de forma reflexiva as fronteiras entre campos de pesquisa e reafirmando as relações constitutivas entre o mundo acadêmico e o escolar no ensino de história. O livro propõe, ainda, a afirmação dessa interlocução com a reunião de textos de pesquisadores de campos diversos, que pensam usos sociais do passado na história pública, aquela que se produz no espaço social mais amplo que o da academia, voltada para o público em geral ou segmentos desse público, como o escolar. Dessa forma, o que pretendemos é a ampliação de perspectiva, em que o ensino de história é tratado como uma das manifestações da história pública. Tal perspectiva amplia e articula o ensino de história às diferentes expressões da história, especialmente aquelas presentes em diversas mídias e resultantes de ações do Estado.

Essa proposta se reflete na divisão em partes do livro, que conta com a contribuição de autores de diferentes estados e de diversas instituições de pesquisa e universidades brasileiras. Está organizado em três partes. “Diálogos entre a história e seu ensino” trata de algumas noções presentes na fronteira entre a história e seu ensino, como presentificação, memória e mídia; regimes de historicidade; cultura histórica e consciência histórica.

“Usos do passado: a história escolar” aborda especialmente a literatura escolar e as estratégias didáticas no ensino de história, bem como analisa as mudanças resultantes das políticas de avaliação dos livros didáticos de história. Por fim, “Usos do passado: a divulgação histórica” apresenta reflexões sobre mídias em que a história é tratada como texto, contexto ou, ainda, pretexto na criação de produtos culturais diversos, a saber: jogos, filmes e impressos voltados à divulgação da história. As noções abordadas na primeira parte estarão presentes, direta ou indiretamente, na segunda e na terceira, contribuindo para sua articulação.

Abrindo a primeira parte, o texto de Temístocles Cezar busca refletir sobre o sentido de ensinar história nos regimes antigo e moderno de historicidade, partindo do conceito de *regime de historicidade*, de François Hartog. A seguir, o texto de Helenice Rocha apresenta uma proposta de definição para o fenômeno da divulgação histórica e discute o movimento de professores na produção de aulas que utilizem produtos culturais que tematizam o passado. Finalizando, Maria Lima discute as noções de *cultura histórica*, *consciência histórica* e *educação histórica*, apresentando uma sistematização que permite vislumbrar a contribuição frutífera dos estudos inspirados, mais especificamente, pelo pensamento de Jörn Rüsen.

A segunda parte inicia-se com Angela de Castro Gomes, que nos apresenta um momento singular da relação entre Portugal e Brasil nos anos 1940, a partir de iniciativa de seus governantes. Como intérprete dessa “Grande Aliança” cultural, a autora nos apresenta Ana de Castro Osório, engajada em ideais nacionalistas e pedagógicos. Posteriormente, Jayme Fernandes Ribeiro discute o lugar ocupado pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) e pelos comunistas nos livros didáticos de história produzidos entre as décadas de 1920 e 1990, procurando verificar a presença desses atores políticos nas narrativas construídas acerca da história do Brasil. No texto de Aléxia Pádua Franco, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o objeto de estudo. A autora visa, após apresentar, em linhas gerais, o processo de constituição e funcionamento do sistema de avaliação do PNLD, discorrer sobre essas transformações, primeiramente por meio de um olhar panorâmico e, depois, pela análise das mudanças e

permanências ocorridas em diferentes edições de uma coleção didática produzida para as séries iniciais do ensino fundamental. Flávia Eloisa Caimi se debruça sobre os processos de ensinar-aprender história nesse contexto de "obesidade informativa" e de forte "presentismo", analisando as possibilidades formativas subjacentes ao uso de alguns suportes de informação, tomados (ou não) na condição de fontes para o estudo da história escolar.

Tendo em vista que uma das faces da história pública na contemporaneidade, para além da história ensinada na escola, é a do uso político por parte de grupos diversos da sociedade, Júnia Sales Pereira, inaugurando a terceira parte do livro, analisa aspectos relacionados com os usos públicos do passado histórico no quadro específico de formulação de políticas educacionais que preveem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na escola e uma educação das relações étnico-raciais. O capítulo de Alessandra Ciambarella analisa, a partir de telenovelas, séries televisivas, filmes, enfim, imagens em movimento, a produção visual sobre a ditadura e a esquerda brasileira entre as décadas de 1970 e 2000. Eucidio Pimenta Arruda, percebendo os jogos como uma forma de história pública e, junto com a internet, como elementos presentes na vida de muitos jovens brasileiros, analisa as formas de representar a história nos jogos presentes na rede mundial de computadores. Por fim, o texto de Rodrigo Bonaldo discute a complexa relação entre história e memória, na construção das inúmeras identidades e olhares que se constituem diante dos fatos históricos, especialmente nos comemorativos, concluindo o livro com a retomada da discussão que buscamos inaugurar ainda nesta apresentação e que permeia toda a obra: a complexa relação passado–presente no fazer histórico.

Esperamos que o livro propicie momentos de reflexão e, sobretudo, contribua para a transformação de nossas práticas, no âmbito acadêmico e escolar. Por entender que a própria concepção de ensino deve ser constantemente questionada e repensada, ressaltamos que não existe um único caminho a seguir, mas muitas alternativas a serem consideradas nas possíveis relações entre o passado e o presente.

Os organizadores

[1] Vogt, Carlos. A espiral da cultura científica. *Com Ciência*: revista eletrônica de jornalismo científico. Disponível em: <www.comciencia.br/reportagens/cultura/>. Acesso em: 11 jun. 2013.

DIÁLOGOS ENTRE A HISTÓRIA E SEU ENSINO



O SENTIDO DE ENSINAR HISTÓRIA NOS REGIMES ANTIGO E MODERNO DE HISTORICIDADE

Temístocles Cezar

Introdução: sobre a noção de regimes de historicidade

Em todas as sociedades existem acontecimentos, transformação cultural e retomada do passado pelo presente. Contudo, como pergunta Claude Lefort (1978:61-62), podemos dizer que a relação com os acontecimentos, com a transformação e a retomada do passado por uma apreensão hodierna tem sempre a mesma significação? Partindo de uma crítica a Hegel (1990:91, 108-114), para quem os povos cujo desenvolvimento não foi concomitante ou posterior às estruturas estatais não tinham história, sendo o Estado, ao mesmo tempo, sua condição e objeto, a resposta de Lefort passa pela concepção de *historicidade*, condição que, da filosofia hegeliana a Heidegger, passando por Dilthey e Ricœur, é marcada pela reflexão sobre a experiência humana *do* e *no* tempo.

Se aliarmos a essa genealogia filosófica a obra do antropólogo Marshall Sahlins, e sua *Ilhas de história* (1990), chegaremos ao contexto intelectual que possibilitou a François Hartog desenvolver a noção de *regimes de*

historicidade. O regime de historicidade é um artefato tipo-ideal, no molde weberiano, que valida sua capacidade heurística ao interrogar as modalidades de articulação das categorias do passado, do presente e do futuro, formulação que, embora não tributária da semântica histórica de Koselleck, estabelece com ela uma importante interlocução.[1] Um dos pontos de contato entre ambos é a convicção de que as representações do tempo, linguisticamente estáveis ou instáveis, não são apenas expressões que indicam um estado de fato, mas um aporte fundamental à constituição da sua própria percepção.

Logo, em termos muito gerais, pode-se afirmar que o regime de historicidade antigo se caracteriza pela preponderância do passado, da *historia magistra vitae*, enquanto o moderno, pela forte marca do futuro, momento em que as lições para a história provêm do porvir, como acontece em Tocqueville e Marx. No entanto, quando essa conjuntura apresenta sinais de desestabilização, como em nossa contemporaneidade, o novo regime que se instaura não reclama mais o passado ou o futuro como atributos hegemônicos, mas o próprio presente. Eis o *presentismo*, resumidamente, na acepção de Hartog.

Embora possa parecer, à primeira vista, uma sucessão linear de regimes, o próprio vocábulo *regime*(*s*), normalmente pluralizado, guarda em si uma carga semântica que desde o mundo antigo (*diaita* em grego, *regimen* em latim) lhe garante não apenas um potencial de mixagem e de superposição, mas de negação e de coexistência (Hartog, 2010a:766-771).

O regime de historicidade antigo

Testis temporum, lux veritatis, *vita memoriae*, *magistra vitae*, *nuntia vetustatis.* Testemunha dos tempos, luz da verdade, vida da memória, mestra da vida, mensageira do passado. Desse modo, Cícero, em *Do Orador* (II, 36), define a história. A fórmula adquire, simultaneamente, reputação e uma versão sintética: *história mestra da vida*, fundamento do que Hartog denomina regime de historicidade antigo. A longa genealogia

que envolve a sentença ciceroniana é marcada por momentos de permanência, de opacidade e outros de quase apagamento. Independentemente da presença ou ausência, seus principais componentes discursivos permaneceram ativos. O historiador como um orador e a história como fornecedora de exemplos passíveis de imitação ou de repúdio mantêm-se, de certa forma, atuantes até hoje.

Assim, Cícero parece ter codificado uma série de concepções que lhe antecedem, que são constantes em seu mundo e que sobrevivem a ele. Políbio, por exemplo, no prefácio a sua *Histórias*, do século II a.C., percebe a noção como um dispositivo comum e quase obrigatório nos elogios da história.[2] Diodoro da Sicília, no século I, reconhece a utilidade da história:

> a aquisição da história é utilíssima para todas as circunstâncias da vida. Ela fornece aos jovens a compreensão dos que envelheceram, e, para os velhos, multiplica a experiência adquirida; ela torna os indivíduos dignos de comandar e incita os comandantes, pela imortalidade da fama, a ocuparem-se dos mais belos trabalhos; além disso, torna os soldados mais dispostos, graças aos elogios posteriores a sua morte, a afrontar perigos pela pátria e desvia os perversos graças às maldições eternas, da propensão para o mal [*Biblioteca Histórica*, 1, 4-5,3].

Nesse sentido, Salústio, por quem Cícero não tinha grande simpatia, por volta do ano 40 a.C., pensava que entre as ocupações com as quais se exercita o espírito "a memória dos fatos passados é particularmente útil" (*Guerra de Jugurta*, 4). Pela recordação atinge-se a emulação e a vontade de imitação. Tito Lívio, pouco depois, no prefácio a *Ab urbe condita* (*Desde a fundação da cidade*), não se afasta da mesma perspectiva: "O que principalmente há de são e fecundo no conhecimento dos fatos é que consideras todos os modelos exemplares, depositados em um monumento, em plena luz: daí colhes para ti e para teu estado o que imitar; daí evitas o que é infame". Ao paradigma do exemplar deve ser acrescentada a obra de Plutarco. Em *Vidas paralelas*, a biografia de certos indivíduos assume a

condição de produtora de exemplos. Os grandes homens são aqueles que devem ser imitados por suas virtudes políticas e militares. O biógrafo, diferentemente do historiador, entretanto, não deve preocupar-se apenas com os feitos célebres, mas também com as realizações menores que podem revelar "sinais da alma", aquilo que é mais importante e belo. Plutarco preocupa-se mais com as virtudes do que com a glória, mais com o presente do que com o futuro (Hartog, 2001:9-49).

A ideia de história de Cícero persiste na era cristã. Apesar de existir certa resistência à *historia magistra* pagã, a proposta de uma coletânea de exemplos persuade a monarquia católica. Isidoro de Sevilha serviu-se do tratado *Do orador*, de Cícero, mas dele suprimiu a expressão *historia magistra vitae* como definição da história. O problema era o exemplário malévolo que caracterizava a história profana: "Declarar a história desse tipo como mestra da vida vai além dos poderes de transmutação da historiografia da Igreja" (Koselleck, 2006a:44). Porém, Isidoro não consegue disfarçar o caráter educativo da história não eclesiástica. Outro apologista católico, o monge anglo-saxão Beda (autor de *Historia ecclesiastica gentis Anglorum* [*História eclesiástica do povo inglês*]), reconhece a pedagogia inerente à exemplaridade da história civil, seja pelos modelos repulsivos que devem ser evitados, seja pelos dignos de imitação.

Em pleno Renascimento, Maquiavel, em seu *Discorsi* (*Comentários sobre a Primeira Década de Tito Lívio*, 1517), reafirma o *topos*: "Quando se trata de ordenar uma república, manter um Estado, governar um reino, comandar exércitos, não se viu ainda um só príncipe, uma só república, apoiar-se no exemplo da Antiguidade". A causa seria muito simples: "ignorância do espírito genuíno da história". Os homens deveriam, para ele, não apenas deleitar-se com a leitura dos acontecimentos passados, mas imitá-los (*Introd.*). O príncipe, por exemplo, que desconhece as maquinações políticas antigas, não pode nem copiá-las nem evitá-las. Não é por acaso que o capítulo dedicado às conspirações do poder na Antiguidade é o maior dos *Discorsi* (III, 6).

Da mesma forma, para Jean Bodin, em 1566, em seu *Methodus ad facilem historiarum cognitionem* (*Método para conhecer facilmente a*

história), a *história mestra da vida* é a expressão que abarca "todos os recursos de todas as virtudes e de todas as ciências", e por isso significa que "toda a vida dos homens deve ser regida pelas leis sagradas da história". A filosofia, segue Bodin, que se chama frequentemente de guia da vida, teria cessado de nos lembrar os termos extremos do bem e do mal se não tivesse encontrado na história "os fatos e os ensinamentos do passado". Consequentemente, é graças à história que se explica "facilmente" o presente e se adquirem indicações certeiras para o futuro (Bodin, 1951:279). Para isso, é necessário dispor em uma "ordem metódica" as coisas memoráveis a fim de se acumularem "exemplos variados para regrar nossa conduta" (Bodin, 1951:287). Os capítulos dedicados às revoluções e à melhor constituição de um Estado são, nesse sentido, extremamente significativos (Bodin, 1951:381-411, 411-424, respectivamente).[3]

O humanismo encontrou uma forma de conciliação com a moral cristã, de acordo com a qual só existe verdade no bem, com reflexões como a de Charles Rollin. Autor de uma *Histoire ancienne*, em 13 volumes, entre 1731 e 1738, ele cita a máxima de Cícero, na introdução à seção do livro 27, dedicada aos historiadores: "É com razão que a história é chamada de a testemunha dos tempos, o facho da verdade, a escola da virtude, o depósito dos acontecimentos e, se fosse permitido falar assim, a fiel mensageira da Antiguidade" (Rollin, 1821-1825:208). Em outro estudo, intitulado sugestivamente "De l'utilité de l'histoire", Rollin afirma que a história, quando bem ensinada, torna-se uma escola moral para os homens (Rollin, 1726-1728:7-14).

Se Cícero e Plutarco são duas referências fundamentais à *historia magistra vitae*, é preciso notar que Tucídides não foi de todo descartado. Sua obra foi percebida como detentora de um potencial pedagógico inegável. Para Rousseau, "Tucídides é o verdadeiro modelo de historiador", pois ele "narra os fatos sem os julgar, colocando tudo aquilo que narra diante dos olhos do leitor; longe de se interpor entre os acontecimentos e os leitores, ele se subtrai; acreditamos não mais ler, acreditamos ver", assevera em seu *Emílio*, de 1762. A história de Tucídides, a partir da representação moral e ótica, ensina. Já o "bom Heródoto, sem retratos, sem máximas, mas

agradável, ingênuo, pleno de detalhes capazes de interessar e de causar prazer, se esses mesmos detalhes não degenerassem frequentemente em simplicidades pueris, mais úteis para estragar a juventude do que para formá-la", requer "discernimento" para ser lido (Rousseau, 1966:311).

O Iluminismo tardio rende igualmente sua homenagem ao regime de historicidade antigo e ao império teórico e metodológico da *história mestra da vida* associada à obra de Tucídides. É o caso de Gabriel Bonnot, o abade de Mably. Em um estudo publicado em 1783, em que trata especificamente da escrita histórica, ele ressalta a capacidade que a narrativa do historiador da *Guerra do Peloponeso* tinha de transpor o passado à visão contemporânea, porém valorizando sua dimensão estética (Mably, 1988). Assim, ao se dar conta do prazer que a leitura de certos discursos de determinados historiadores lhe causavam, Mably faz um alerta epistemológico: "Cuidado para não se introduzir o romance na história". Contudo, a parte ficcional do texto histórico, responsável por essa repercussão prazerosa, não causaria perturbações aos leitores, pois, além de tornar "a verdade mais agradável à nossa razão", ela "anima uma narração; nós esquecemos o historiador e nos encontramos em comércio com os maiores homens da Antiguidade, penetramos seus segredos, e suas lições se gravam mais profundamente no nosso espírito. Eu estou presente nas deliberações e em todos os negócios; não é mais uma narrativa, é uma ação que se passa diante de meus olhos". Finalmente, para Mably não haverá história que seja ao mesmo tempo instrutiva e aprazível sem uma narrativa que incorpore discursos produtos da imaginação do historiador. Um dos seus exemplos é Tucídides: "Tente suprimi-los de sua obra e não terá mais do que uma história sem alma" (Mably, 1988:323). Tucídides é, para Mably, como explica Pascal Payen, simultaneamente, um historiador político e um historiador criador de modelos de comportamento e de escrita (Payen, 2011:103-122).

Tanto Rousseau como Mably chamam a atenção para um problema teórico cuja resolução se tornará, ao longo do século XIX, fundamental à consolidação da história como ciência positiva: uma narrativa objetiva e neutra. O filtro científico segregará os textos marcados pela faculdade da

imaginação, desviando-a cada vez mais para o campo da literatura e das artes. A história passará a ser vivida e ensinada como pragmática e útil. Paralelamente à busca por parte da historiografia do reconhecimento como ciência, ocorre o declínio do regime de historicidade marcado pela *historia magistra vitae.* Se para alguns se trata de uma decadência inexorável, para outros representa um esvaziamento retórico do *topos*, ou seja, uma oscilação constante entre conteúdo e forma. Enquanto esta persistiria como um significante vazio, aquele perderia qualquer significado prático: o signo *história mestra da vida* dissipava-se.

Entre o regime antigo e moderno de historicidade

Qual o sentido de ensinar história em tal contexto, sabendo-se que desde o humanismo já existia oposição à ideia de que se podia aprender com a história?[4] Mesmo que os regimes de historicidade não correspondam à linearidade cronológica, a ideia da transição apareceria como uma solução cômoda. Entretanto, mais do que a passagem de uma época para outra, de um regime para outro, o que se percebe é, simultaneamente, a concomitância e a discordância. Se, em determinado momento, o moderno acabará por se impor, seu trajeto não se fará sem intercorrências. A obra e a vida de René de Chateaubriand são, nesse caso, exemplares.[5]

Chateaubriand mergulha na relação entre antigos e modernos ainda na juventude (quando se encontrava, segundo ele, doente e desolado), situando-se desde o início em sua própria escrita: “Quem sou e o que venho anunciar de novo aos homens?”, assim começa o *Essai historique.* Mais do que um livro, trata-se de um “diário regular de suas excursões mentais, registro de seus sentimentos, de suas ideias”, de um mundo que não apenas desmoronava como transcorria rapidamente: “Quando deixei a França eu era jovem: quatro anos de desgraça envelheceram-me” (Chateaubriand, 1861a:266). Escrito entre 1794 e 1797, o livro busca, inicialmente, estabelecer um paralelo entre as pretéritas e as novas revoluções, procurando, por meio de um modelo tradicional de história — a história

como portadora de exemplos —, verificar a passagem do passado para o futuro. No entanto, o *tempo* não ajudava: “Frequentemente era necessário apagar à noite o quadro que havia esboçado durante o dia; os eventos corriam mais rápido do que a minha pena” (Chateaubriand, 1861a:249). Algo semelhante declarava, em 1843, o teórico da história Lorenz Stein sobre sua contemporaneidade: “É como se a historiografia mal conseguisse acompanhar a história” (Koselleck, 1997:80).

Era difícil escrever a história da Revolução Francesa por meio do paralelismo histórico com as revoluções anteriores, pois o paralelo, como instrumento heurístico intrínseco ao regime de historicidade marcado pela noção da *historia magistra vitae*, cujo fundamento é a imutabilidade da natureza humana, mostrava-se pouco eficiente (Avlami, 2000:45-85, principalmente p. 51). Além disso, o paralelo, como inventário de semelhanças, implicava a produção de modelos passíveis de imitação: “Apreendi somente os grandes traços, aqueles que oferecem lições a serem seguidas ou exemplos a serem imitados” (Chateaubriand, 1861a:276). Contudo, Chateaubriand também percebia a imitação como uma possibilidade arriscada: “O perigo da imitação é terrível. Aquilo que é bom para um povo raramente o é para outro” (Chateaubriand, 1861a:465). Ou, como escreverá Marx mais tarde, corrigindo a lei hegeliana da repetição histórica com uma crítica irônica à imitação: à tragédia sucede a farsa! (Marx, s.d.:203). A história exemplar dissolvia-se diante da aceleração do tempo (Koselleck, 2006a:59).

Independentemente de estar convencido, pela experiência, da inadequação do paralelo entre antigos e modernos, Chateaubriand reedita o *Essai historique* em 1826 sem alterar o texto original, apenas acrescentando-lhe um prefácio e notas críticas que visavam demarcar a distância entre a maturidade do escritor e a juventude supostamente ameaçada (pelos infortúnios do exílio) do viajante. Entre tempos e mundos: “O *topos* da *historia magistra* torna-se impossível, mas não é possível abandoná-lo: não ainda” (Hartog, 2003:99). Uma dupla impossibilidade, portanto: Chateaubriand encontra-se preso, ou condenado, entre dois regimes de historicidade, o antigo e o moderno. Enquanto Luiz Costa Lima

vê nesse entrelaçamento de vida e obra um dos efeitos mais surpreendentes de 1789: a escrita da história como descontinuidade (Lima, 2006:125), Hartog visualiza uma primeira formulação da brecha entre o passado e o futuro, cujo diagnóstico devemos a Hannah Arendt:

> Do ponto de vista do homem, que vive sempre no intervalo entre o passado e o futuro, o tempo não é um contínuo, um fluxo de ininterrupta sucessão; é partido ao meio, no ponto onde "ele" está; e a posição "dele" não é o presente, na sua acepção usual, mas, antes, uma brecha no tempo, cuja existência é conservada graças à "sua" luta constante, à "sua" tomada de posição contra o passado e o futuro [Arendt, 1961:11].

As *Mémoires d'outre-tombe*, escritas e reescritas durante 40 anos, faria dessa brecha no tempo o princípio de sua arte literária (Hartog, 2003:100).

O ensaio termina de modo desconcertante. Sempre sob a assumida influência de Rousseau, faz um apelo ao retorno à vida ou à liberdade dos nativos americanos. Em "A noite entre os selvagens da América", título do último capítulo, o explorador recorda: "Vangloriam-se de amar a liberdade, mas quase ninguém faz dela uma justa ideia". E conclui: "Compreendo por que um selvagem não se torna um europeu e por que, muitas vezes, europeus se tornam selvagem; e por que o sublime *Discours sur l'inégalité des conditions* é tão pouco entendido pela maioria dos filósofos" (Chateaubriand, 1861a:622). Porém, o paralelo entre antigos e selvagens, caracterizado por semelhanças ou afastamentos, produz a ideia nova de que existe uma analogia entre o deslocamento no espaço e no tempo: "Generosos selvagens! Vocês que me deram hospitalidade, e que sem dúvida jamais reverei" (Chateaubriand, 1861a:627). Não voltaria a vê-los posto que não pretendia retornar? Porquanto temia a morte? Ou ainda porque, como declara em *Voyage en Amérique*, mesmo estando entre aquela multidão de "viajantes obscuros que viram apenas o que todo mundo viu", e apesar de se apresentar como um instrutor — o "último historiador dos

povos da terra de Colombo” —, acreditava que tais povos não tardariam a desaparecer? (Chateaubriand, 1861a:42, 194).

Cativo entre dois regimes de historicidade, Chateaubriand atravessou várias vezes os mares, viveu entre os *selvagens* e em palácios reais, nos campos e nas cidades. Viajou pela Grécia, foi peregrino em Jerusalém, sentou-se sobre todos os tipos de ruínas. Viu passar o reinado de Luís XVI e o império de Bonaparte, dividiu o exílio com os Bourbons, dos quais anunciou o retorno. Dois pesos, que lhe pareciam arraigados à sua sorte, fizeram-no subir ou descer em uma proporção igual: assim como o prendiam, libertavam-no. Acostumado a essas intempéries, quando chegava a um porto, via-se sempre como um navegador que logo reembarcará, não deixando em terra nenhum estabelecimento sólido (Chateaubriand, 1861b:235). Ele se ocupou da guerra e da paz, assinou tratados e protocolos diplomáticos, assistiu a congressos e conclaves e também a reedificações e demolições de tronos. Por ter feito a história, por ter muito viajado, julgava-se capaz de escrevê-la. Uma vida solitária e silenciosa que seguia em meio a esse tumulto e barulho acompanhada pelas filhas de sua imaginação: Atala, Amélie, Blanca, Velléda, sem falar daquilo que poderia chamar de suas realidades cotidianas, não fossem elas seduções quiméricas. No final da vida, habitava-lhe o medo de que fora uma alma maldita. Viajante, escritor, homem de Estado, viveu entre dois séculos, como na confluência de dois rios, em cujas águas turvas mergulhou, distanciando-se, contra seu desejo, da velha margem onde nascera, nadando, com esperança, em direção desconhecida.[6] Nessa perspectiva, em 1828, de Roma escrevia: “Quando passeio sozinho em meio a estes escombros de séculos, eles não me servem mais apenas como degrau para medir o tempo: eu remonto no passado, vejo aquilo que perdi e o fim deste curto futuro que tenho diante de mim” (Chateaubriand, 1952:257).

O regime de historicidade moderno

A obra e a vida de Chateaubriand correspondem às tensões envolvendo os regimes de historicidade antigo e moderno. Não está claro ainda se o ceticismo sobre a capacidade de a história ensinar foi capaz de exaurir o sentido de mestra da vida. A experiência mostrava que um aprendizado histórico poderia "tornar mais inteligentes e mais espertos aqueles que o conhecem" (Koselleck, 2006a:47). O problema é que, por outro lado, essa mesma experiência não explicava por que certos acontecimentos que pareciam esgotados voltavam a se reproduzir, apesar do ensinamento da história. A hipótese de Koselleck é a de que as críticas à velha fórmula encontraram amparo em um movimento intelectual que reorganizou a temporalidade. O passado e o futuro readquirem nova fisionomia, um novo conceito de história (*Geschichte*) impõe-se, um novo espaço de experiência se abre: "Diferentes tempos e períodos de experiência, passíveis de alternância, tomaram o lugar outrora reservado ao passado entendido como exemplo" (Koselleck, 2006a:47).

A Revolução Francesa é, simultaneamente, a condição e a fiadora do novo conceito de história: um coletivo singular. Ou seja, um conceito que sintetiza a variedade de noções esparsas que significavam a história e lhe retira a pluralidade. Trata-se, com efeito, de uma época de singularizações histórica e linguística de conceitos de movimento que reagem ao Antigo Regime, como o de Liberdade (não mais liberdades), o de Justiça (não mais justiças), o de Progresso (não mais progressos) e, finalmente, o de Revolução (*a Revolução*, que significa a Revolução Francesa e seus desdobramentos, e não mais revoluções).

Em 1824, o jovem Leopold von Ranke, no prefácio à sua *História dos povos românicos e germânicos*, situa-se na junção dessa alteração paradigmática ao afirmar: "Atribui-se à história a tarefa de apontar para o passado, de instruir o mundo contemporâneo para proveito da posteridade; o presente trabalho não aspira a uma tarefa tão elevada, pretendendo apenas mostrar como as coisas realmente aconteceram" (Ranke, 1986). A história é conhecimento do passado, e o historiador, um homem de letras sem compromissos (ou decepcionado) com uma propedêutica política decorrente de seu ofício.

Alexis de Tocqueville, quase uma década depois de Ranke, assinala com precisão não apenas a emergência da modernidade como experiência histórica, mas também o rompimento com a temporalidade que lhe antecede: “Esta nova sociedade — declara em *A democracia na América*, de 1835 —, que eu procurei pintar e que quero julgar, recém-nasceu”. O mundo que surge encontra-se ainda sobre os escombros daquele que tomba, e ninguém estaria apto a dizer o que “restará das velhas instituições e dos antigos costumes, e o que acabará por desaparecer”. Em uma passagem famosa, sentencia: “Eu percorro os séculos até a mais remota Antiguidade; não percebo nada que pareça ao que há sob meus olhos. Se o passado não ilumina o futuro, o espírito marcha nas trevas”.[7] A percepção de Tocqueville, um quase lamento, dissimula “um processo bastante complexo, que seguia sua trajetória ora de maneira invisível, lenta e sorrateira, ora repentina e abruptamente, e que por fim foi acelerado conscientemente” (Koselleck, 2006a:48). Se, por um lado, Tocqueville marca uma ruptura na ordem do tempo que corresponderia à desestruturação da *historia magistra vitae*, por outro sua obra evidencia, de acordo com Marcelo Gantus Jasmin, a permanência do *topos* sob outra roupagem: “A elaboração de uma nova ciência política para um mundo inteiramente novo encontrou, no interior da moderna história processual, a possibilidade de manutenção do caráter pragmático e pedagógico da história”. A suposta inoperância do princípio da *história mestra da vida* encontra na historiografia tocquevilliana se não uma aporia, um descaminho amparado na “vocação pedagógica, ética e política” de suas análises em que “a história continuou ensinando aos homens políticos o valor de sua liberdade”.[8]

A emergência no século XVIII e a consolidação no século XIX da filosofia da história contribuíram para a desarticulação da ideia de que se pode aprender com a história. Com Voltaire a partir de 1764, Herder 10 anos depois e Köster em 1775, o caráter modelar da história perde consistência diante da singularidade da noção processual implicada na rede do progresso. Um dos critérios fundamentais da temporalização da história, que começa seu divórcio com a cronologia natural, é o progresso, conceito que expressa a dessemelhança da consciência moderna em relação à antiga:

“Esta experiência básica do ‘progresso’, que pôde ser concebida por volta de 1800, tem raízes no conhecimento anacrônico que ocorre em um tempo cronologicamente idêntico”. Logo, “desde o século XVIII as diferenças em relação à melhor organização ou à situação do desenvolvimento científico, técnico ou econômico passam a ser organizadas, cada vez mais, pela experiência da história” (Koselleck, 2006b:284-285). O progresso é um vetor que converte em experiência cotidiana a simultaneidade do não simultâneo, tornando-o um axioma elementar no século XIX.

Na medida em que a história assume o progresso como ordem do tempo, ela também admite a unicidade e a singularidade dos acontecimentos. Por conseguinte, a educação baseada no exemplo pretérito perde consistência: “Cada ensinamento particular conflui então no evento pedagógico geral” (Koselleck, 2006a:55). Se há um aprendizado é o de que, como pensava Hegel, referindo-se à história pragmática, os homens não se instruem com ela: “Em geral se aconselha a governantes, estadistas e povos a aprenderem a partir das experiências da história. Mas o que a experiência e a história ensinam é que os povos e governos até agora jamais aprenderam a partir da história, muito menos agiram segundo as suas lições” (Hegel, 1990:49-50). Passado e futuro não mais coincidem, a possibilidade da repetição histórica perde significado, a experiência que se realiza fica restrita a seu tempo e o porvir desliza para uma infinitude de possibilidades.

Não é mais o passado que esclarece e ilumina o futuro, mas o futuro que relança sobre o passado o peso de sua presença: não mais como imitação nem como singularidade, mas como diferença. “Esse futuro que esclarece a história passada, esse ponto de vista e esse *telos* que lhe conferem sentido, adquiriu, com as vestes da ciência, a aparência da Nação, do Povo, da República, da Sociedade ou do Proletariado” (Hartog, 2012:146). Um exemplo, entre outros possíveis, que expressam essa nova relação entre tempo e história, isto é, o regime de historicidade moderno, nos é dado pela famosa frase de Marx no *18 brumário*:

> Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob

> aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos [Marx, 1994:437].

De certa forma, há uma reabilitação dos ensinamentos da história, apenas o fluxo se inverte: o aprendizado e os exemplos não vêm mais do passado, mas do futuro que ainda não se realizou!

Em uma linha descontínua do tempo do progresso no século XIX, e que avança aos séculos XX e XXI, reativam-se críticas à utilidade da história (Nietzsche), à sua capacidade de ser transmitida (Benjamin) e mesmo a seu poder inebriante e entorpecedor (Valéry) (Nietzsche, 2005; Benjamin, 1994a:114-119, 197-221; Valéry, 1945:35-38 e 1991:115-121). Mais recentemente, e sem a intenção de situá-lo nesse espectro da descontinuidade crítica ou neopirronista da história, os trabalhos de Hans Ulrich Gumbrecht trazem estimulantes interrogações sobre a capacidade da historiografia contemporânea de ensinar, ou, em outros termos, de se aprender com a história: “Ninguém mais confia no conhecimento histórico para situações práticas. Nos derradeiros anos do século XX, as pessoas já não consideram a história uma base sólida para decisões cotidianas” (Gumbrecht, 1999:459-485). O fato de os historiadores serem lidos significa que se aprende com a história? (Gumbrecht, 2011:25-42). A busca de uma experiência efetiva do passado, a produção de uma presença, seriam alternativas suficientes à falência da *história mestra da vida*? (Gumbrecht, 2010). Não há, acredito, ainda uma resposta satisfatória à pergunta.

Conclusão: sobre o regime de historicidade contemporâneo e o presentismo

O presente na história tem longa duração. Em Homero, por exemplo, no Canto IX da *Odisseia*, Ulisses, em meio aos lotófagos, perde a vontade de retornar para casa e aparenta perder suas ambições e projetos. Ele passa a

habitar em um presente entorpecido, no qual passado e futuro parecem perder importância (Homère, 1982).

Em Heródoto e Tucídides, o presente aparece ora como recurso metodológico, ora como princípio narrativo ou exigência do registro (Momigliano, 1966:1-23). Na Idade Média, a noção pode ser apreendida tanto do ponto de vista histórico quanto do filosófico, como na tradicional formulação do problema do tempo no Livro XI das *Confissões* de Agostinho, no qual o presente se constitui em uma das categorias fundamentais de análise.[9] Koselleck observa a incidência da expressão *história do presente*, em língua alemã, desde o século XVII, e, é preciso dizer, sua progressiva perda de "dignidade" no século seguinte (Koselleck, 2001:119-120 e 2006d:174).

No século XIX, momento em que certas perspectivas historiográficas procuravam a identidade científica definindo a história como simplesmente conhecimento do passado, encontram-se várias tentativas de escrever sobre o presente. De modo que filósofos importantes da primeira metade do século XX, como Robin Collingwood e Benedetto Croce, não se furtaram a teorizar sobre a natureza presentista da produção do conhecimento histórico (Croce, 1989; Collingwood, 1993).

Conquanto a expressão *história do tempo presente*, signo da cultura histórica contemporânea, tenha adquirido legitimidade no campo historiográfico, sobretudo a partir do Institut d'Histoire du Temps Présent, fundado em Paris, em 1978, os principais historiadores dessa tendência não ignoram, ou não deveriam ignorar, que houve projetos e tentativas de escrita da história do tempo presente em movimentos historiográficos que lhes antecederam. Em sua configuração mais recente, à história do tempo presente foram associados temas como identidade (nacional, étnica etc.), dever de memória, patrimônio e a figura da testemunha e do juiz, responsabilidade do historiador, questão do acesso aos arquivos e as comemorações, que se impuseram como objetos privilegiados da agenda presentista.[10] O passado é revisitado intensamente. No entanto, suas apreensões parecem esgotar-se em si mesmas, no espaço de um museu, em

um monumento, em um debate engajado, mas, paradoxalmente, inibidas de projetar-se.

Sabendo-se que o presente é o tempo do historiador, de qualquer historiador, de qualquer época ou lugar (Hartog, 2010b:18-31); sabendo-se que, se o presentismo caracteriza o regime de historicidade contemporâneo, ele não é menos atuante em outras configurações historiográficas; sabendo-se que a diferença está no fato de que em outros momentos o presente não fechava o futuro, nem escapava do passado; sabendo-se que antes o presente era um modo temporal, um período, uma etapa, uma sombra que se lançava para a frente ou para trás, um espectro do homem ou da sociedade, não um agora que parece querer se eternizar, qual o sentido do ensinamento histórico diante do cerco presentista?

Referências

ARENDT, Hannah. *Between past and future*. Nova York: Viking, 1961. p. 11, 77.

ARÓSTEGUI, Júlio. Historia y tiempo presente: un nuevo horizonte de la historiografía contemporaneista. *Cuadernos de Historia Contemporanea*, n. 20, p. 15-18, 1998.

AVLAMI, Chryssanti. Visões liberais da política da literatura e da religião grega: o caso francês (1795-1830). *Humanas*, v. 23, n. 1-2, p. 45-85 (principalmente p. 51), 2000.

BÉDARIDA, François. La dialectique passé-présent et la pratique historienne. *L'histoire et le métier d'historien en France 1945-1995*. Paris: MSH, 1995.

____. L'historien régisseur du temps? Savoir et responsabilité. *Revue Historique*, Paris: PUF, p. 3-24, 1998.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: *Obras escolhidas*: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 114-119.

____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Obras escolhidas*: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense,

1994b. p. 197-221.

BETTETINI, Maria. Measuring in accordance with *Dimensiones certae*: Augustine of Hippo and the question of time. In: PORRO, Pasquale (Ed.). *The medieval concept of time*: the scholastic debate and its reception in early modern philosophy. Boston: Brill, 2001. p. 33-53.

BODIN, Jean. La méthode de l'histoire. In: *Œuvres philosophiques de Jean Bodin*. Paris: PUF, 1951 [2. ed., 1572]. p. 279.

CEZAR, Temístocles. Entre antigos e modernos: a escrita da história em Chateaubriand. Ensaio sobre historiografia e relatos de viagem. *Almanack Braziliense*, São Paulo, n. 11, p. 26-33, maio 2010.

CHATEAUBRIAND, René. Essai historique, politique et moral sur les révolutions anciennes et modernes, considérées dans leurs rapports avec la révolution françoise. In: *Œuvres complètes de Chateaubriand*. Paris: Garnier, 1861a [1797]. t. 1, p. 266.

____. Préface générale. In: *Œuvres complètes de Chateaubriand*. Paris: Garnier, 1861b [1826]. t. I, p. 235.

____. *Mémoires d'outre-tombe*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1952 [1848]. t. II, p. 933-934.

CHAUVEAU, A.; TÉTART, P. *Questions à l'histoire des temps presents*. Paris: Complexe, 1992.

COLLINGWOOD, Robin G. *The idea of history*. Oxford: Clarendon, 1993.

CROCE, Benedetto. *Teoria e storia della storiografia*. Milão: Adelphi, 1989 [1917].

GARCIA, Patrick. Histoire du temps present. In: DELACROIX, C.; DOSSE, F.; GARCIA, P.; OFFENSTADT, N. *Historiographies*, *I*: concepts et débats. Paris: Gallimard, 2010. p. 282-294.

GUÉNÉE, Bernard. Temps de l'histoire et temps de la mémoire au Moyen Âge. *Annuaire-Bulletin de la Société de l'Histoire de France*, Paris: Klincksieck, p. 25-35, 1978.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Em 1926*: vivendo no limite do tempo. Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 459-485.

____. *Produção de presença*: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Contraponto, 2010.

____. Depois de “Depois de aprender com a história”, o que fazer com o passado agora? In: ARAUJO, V. L. de; MOLLO, H. M.; NICOLAZZI, F. (Org.). *Aprender com a história?* O passado e o futuro de uma questão. Rio de Janeiro: FGV, 2011. p. 25-42.

HARTOG, François. Plutarque entre les anciens et les modernes. In: PLUTARQUE. *Vies parallèles*. Paris: Gallimard/Quarto, 2001. p. 9-49.

____. *Régimes d’historicité, présentisme et expérience du temps*. Paris: Seuil, 2003.

____. *Anciens, modernes, sauvages*. Paris: Galaade, 2005. p. 197-219.

____. Sur la notion de régime d’historicité. Entretien. In: DELACROIX, C.; DOSSE, F.; GARCIA, P. *Historicités*. Paris: La Découverte, 2009. p. 133-149.

____. Historicité/régime d’historicité. In: DELACROIX, C.; DOSSE, F.; GARCIA, P.; OFFENSTADT, N. *Historiographies, II*: concepts et débats. Paris: Gallimard, 2010a. p. 766-771.

____. Le présent de l’historien. *Le Débat*, n. 158, p. 18-31, 2010b.

____. *Régimes d’historicité, présentisme et expérience du temps*. Paris: Seuil, 2012. p. 146.

HEGEL, Georg W. F. *A razão na história*. São Paulo: Moraes, 1990 [1840]. p. 49-50, 91, 108-114.

HOMÈRE, *L’Odyssée*. Paris: La Découverte, 1982.

JASMIN, Marcelo Gantus. *Alexis de Tocqueville*: a historiografia como ciência política. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 241-242.

KOSELLECK, Reinhart. Le concept d’histoire. In: *L’expérience de l’histoire*. Paris: Hautes Études/Gallimard/Seuil, 1997. p. 80.

____. Continuidad y cambio en toda historia del tiempo presente: observaciones histórico-conceptuales. In: *Los estratos del tiempo*: estudios sobre la historia. Buenos Aires: Paidós, 2001. p. 119-120.

____. *The practice of conceptual history*: timing history, spacing concepts. Stanford: Stanford University Press, 2002.

____. *Historia magistra vitae*: sobre a dissolução do *topos* na história moderna em movimento. In: *O futuro passado*: contribuição à semântica

dos tempos históricos. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Contraponto, 2006a. p. 44.

____. “Modernidade”: sobre a semântica dos conceitos de movimento na modernidade. In: *O futuro passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Contraponto, 2006b. p. 284-285.

____. *O futuro passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Contraponto, 2006c.

____. Ponto de vista, perspectiva e temporalidade: contribuição à apreensão historiográfica da história. In: *O futuro passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Contraponto, 2006d. p. 174.

LEFORT, Claude. *Société “sans histoire” et historicité*: les formes de l’histoire. Paris: Gallimard, 1978. p. 61-62.

L’HISTOIRE du temps présent, hier et aujourd’hui. *Bulletin de l’IHTP*, n. 75, 2000.

LIMA, Luiz Costa. *História, ficção, literatura.* São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 125.

MABLY, A. de (Gabriel Bonnot). *De la manière d’écrire l’histoire.* Paris: Fayard, 1988 [1783].

MARX, K. Le 18 brumaire de Louis Bonaparte. In: *Œuvres IV*: politique I. Paris: Gallimard, 1994 [1852]. p. 437.

____. O 18 brumário de Luís Bonaparte. In: *Obras escolhidas.* São Paulo: Alfa-Ômega, [s.d.] [1852]. v. I, p. 203.

MOMIGLIANO, Arnaldo. Time in ancient history. *History and Theory*, n. 6, p. 1-23, 1966.

NICOLAZZI, Fernando. A história entre tempos: François Hartog e a conjuntura historiográfica contemporânea. *História*: questões & debates, n. 53, p. 229-257, jul./ dez. 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. Segunda consideração intempestiva: sobre a utilidade e os inconvenientes da história para a vida. In: *Escritos sobre a história.* Rio de Janeiro: PUC-Rio/Loyola, 2005.

PASAMAR, Gonzalo. Origins and forms of the “history of the present”: an historical and theoretical approach. *Storia della Storiografia*, n. 58, p. 83-103, 2010.

PAYEN, Pascal. A constituição da história como ciência no século XIX e seus modelos antigos: fim de uma ilusão ou futuro de uma herança? *História da Historiografia*, Ouro Preto, n. 6, p. 103-122, mar. 2011.

POLYBE. *Histoire.* Paris: Gallimard/Quarto, 2003. p. 9-29.

RANKE, Leopold von. *Pueblos y estados en la historia moderna.* México: FCE, 1986 [1824]. (Prefácio).

ROLLIN, Charles. “De l’histoire”, Avant-propos à “De l’utilité de l’histoire”. In: *Traité des études, 1726-1728.* [s.ed.]. Paris. III, l. 5, p. 7-14.

____. *Histoire ancienne des Egyptiens, des Carthaginois, des Assyriens, des Mèdes et des Perses, des Macédoniens, des Grecs.* Paris: Yve Estienne, 1731-1738. 13 v. In: *Œuvres complètes.* Paris: Firmin Didot, 1821-1825. v. I-XII, livro 27, v. 9: Des belles lettres, cap. II: Des historiens, artigo 1º: Des historiens grecs. p. 208-253.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Émile ou l’éducation. Paris: Flammarion, 1966. p. 311.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de história.* Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

TOCQUEVILLE, Alexis de. De la démocratie en Amérique, IV, 8. In: *Œuvres completes.* Paris: Gallimard, 1961. t. I, 2, p. 336.

VALÉRY, P. De l’histoire. In: *Regards sur le monde actuel.* Paris: Gallimard, 1945. p. 35-38.

____. Discurso sobre a história. In: *Variedades.* São Paulo: Iluminuras, 1991. p. 115-121.

[1] Sobre a noção de regime de historicidade, ver Hartog (2003) — ver também o novo prefácio, intitulado “Présentisme plein ou par défaut?”, para a edição de 2012 (p. 11-18) — e Hartog (2009:133-149). Para um comentário acerca da obra de Hartog, especialmente, sobre o presentismo e os críticos da noção, ver Nicolazzi (2010:229-257). De Koselleck, ver 2006c, 2002.

[2] Ver o prefácio de François Hartog à obra de Políbio (2003:9-29).

[3] Acrescente-se o comentário no capítulo 7, no qual refuta a teoria das quatro monarquias e dos quatro séculos de ouro, ao suposto erro que Flávio Josefo teria cometido ao interpretar as profecias de Daniel segundo sua opinião pessoal e não no testemunho da história (Bodin, 1951:427).

[4] “Seja para Guicciardini, o qual — assim como Aristóteles — considerava o futuro sempre como incerto, destituindo assim o conteúdo antecipatório da história. Seja para Grácian, que, a partir de uma concepção baseada na circularidade do pensamento, defendia a capacidade de previsão dos acontecimentos, a qual, no entanto, considerava supérflua e sem sentido, por conta da fugacidade que lhe é inerente. Seja para o próprio Frederico II, já em idade avançada, que termina suas memórias sobre a Guerra dos Sete Anos questionando todos os exemplos do caráter instrutivo da história: ‘pois é característico do espírito humano que ninguém possa ser melhorado por meio de exemplos. As tolices dos pais estão perdidas para os filhos; cada geração tem que cometer as suas próprias’” (Koselleck, 2006:46-47).

[5] Retomo aqui, de outra perspectiva, algumas reflexões que desenvolvi em Cezar (2010:26-33).

[6] Chateaubriand (1952:933-934). Ou ainda: “*Quatre fois j’ai traversé les mers. […] Des auteurs français de ma date, je suis quasi le seul qui ressemble à ses ouvrages: voyageur, soldat, publiciste, ministre, c’est dans les bois que j’ai chanté les bois, sur les vaisseaux que j’ai peint l’Océan, dans les camps que j’ai parlé des armes, dans l’exil que j’appris l’exil, dans les cours, dans les affaires, dans les assemblées que j’ai étudié les princes, la politique et les lois*” (1952:935).

[7] Tocqueville (1961:336). Ver comentário de Hannah Arendt (1961:77).

[8] Jasmin (2005:241-242). Agradeço ao autor a gentileza de me esclarecer e debater comigo as considerações em torno da obra de Tocqueville e a interpretação de Koselleck.

[9] Sobre o ponto de vista histórico, ver Guénée (1978:25-35). Especificamente sobre Agostinho e o famoso capítulo XI, ver Bettetini (2001:33-53).

[10] Para uma visão genealógica extremamente fundamentada da história do tempo presente, ver Pasamar (2010:83-103). Ver também Bédarida (1998:3-24, 1995), Chauveau e Tétart (1992), a apresentação de Aróstegui (1998:15-18) e Garcia (2010:282-294). Do mesmo modo, o dossiê “L’histoire du temps présent, hier et aujourd’hui” (2000).

A PRESENÇA DO PASSADO NA AULA DE HISTÓRIA

Helenice Rocha

Na sala de professores de uma escola do ensino básico, encontramos um grupo de professores de história. Eles trocam ideias sobre o planejamento de suas próximas aulas. Uma professora monta uma atividade utilizando uma letra de canção popular que tocará em sala, buscando inter-relação com o tema da escravidão. Outro decide levar os alunos a uma exposição do Museu Histórico Nacional para trabalhar os tempos “pré-históricos”. Outra planeja aproveitar uma representação gráfica de uma festa em artigo de revista especializada para trabalhar a noção de fonte histórica com seus pequenos alunos. Dessas diferentes maneiras, elementos do passado se fazem presentes na sala de aula por meio do olhar interessado do professor sobre os produtos culturais que tratam, direta ou indiretamente, do passado e que estão disponíveis no mundo social à sua volta.

O movimento em direção a produtos culturais que remetem ao passado parece indicar que esses professores tentam conectar a história escolar à avalanche de informações e formas contemporâneas de comunicação social. Se é assim, por que fazem isso? Que condições propiciam tais usos do passado? Que materiais utilizam? Essas são algumas das questões que este

texto pretende discutir com base nos depoimentos de três professoras do ensino básico atuantes na rede pública de ensino do Rio de Janeiro.

A diversidade de produtos que evocam o passado é grande, como livros, filmes, *sites*, colunas em jornais, revistas especializadas, músicas, jogos, programas de televisão e de rádio e produtos ligados a comemorações. Qual é a natureza social desses produtos e instituições? A que tipo de conhecimento se vinculam? De que maneira se relacionam com o campo de conhecimento histórico? Por quem são produzidos? Para quem? Essas perguntas nos levam para além da escola e da sala de aula. Para esse deslocamento, faremos um trajeto que se inicia na discussão geral sobre a divulgação da ciência e terminaremos na escola, nas práticas de professoras que mobilizam esses produtos e espaços.

Na primeira parte do texto, procuramos uma denominação para o fenômeno de criação e apropriação de produtos culturais que evocam o passado entre alternativas já existentes. Propomos provisoriamente a expressão “divulgação histórica” como uma das esferas da cultura histórica nos diferentes usos possíveis do passado. Na segunda parte, apresentamos uma discussão sobre a natureza dessa divulgação e destacamos formas de apresentação e apropriação, bem como procuramos estabelecer inter-relações entre a divulgação histórica e o uso de seus produtos no ensino básico. Na terceira, trazemos o que dizem e permitem inferir as três professoras do ensino básico que atuam em escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro acerca dos usos que fazem de produtos resultantes da divulgação histórica, seus objetivos e motivações.

Divulgação histórica no escopo de uma cultura histórica

No âmbito das relações entre ciência e sociedade está posta a questão da divulgação científica como um imperativo do mundo democrático, sendo sua ausência e algumas de suas formas de realização motivos de preocupação de pesquisas e congressos em âmbito mundial.[1] Está sempre

presente a percepção de sua necessidade e, entre as críticas, a preocupação com as simplificações contidas nas interpretações feitas a partir dos conhecimentos produzidos em áreas de saber específicas.

É possível compreender que a divulgação científica surge em movimento decorrente ao da formalização da ciência, na busca de aproximação social de aspectos do conhecimento científico necessários à vida comum e à tomada mais democrática e consciente de decisões. Constituídas as comunidades científicas e suas formas específicas de comunicação e trocas, expressas em suas práticas científicas e discursivas acerca do conhecimento produzido, ocorre seu gradual afastamento da sociedade como um todo. Ao longo do século XX, considerando-se, por exemplo, as ciências naturais e da vida, à medida que foram se formalizando, tiveram suas formas de expressão e registro codificadas e compartilhadas por poucos. Afastaram-se da linguagem cotidiana em direção a um sistema formal.

Como resultado, surge uma preocupação com as formas de sua apresentação ao público. O desafio para os que se dedicam a essa preocupação é a necessidade de considerar, por um lado, a exigência de eficácia comunicacional e, por outro, a manutenção do cerne dos conhecimentos científicos quando são traduzidos para o grande público. A escolarização, nesse lento processo (especialmente das sociedades ocidentais), teria papel crucial, de entronização do público escolar no mundo da ciência. Mas, hoje, diante da complexificação e do grande crescimento da produção de conhecimento científico, não estaria se mostrando suficiente para possibilitar a compreensão da linguagem formalizada das ciências.

Para os filósofos da linguagem, como Granger, tal linguagem é, na verdade, um sistema formal e estruturado. Uma característica inerente à ciência seria sua tendência a produzir uma representação estruturada dos fenômenos, eliminando o vivido. As línguas se constituiriam em um sistema simbólico, com léxico e semântica que dificultariam seu afastamento do vivido, da experiência cotidiana. Dessa maneira, a dificuldade de compreensão da “linguagem” científica seria inerente à sua

tendência à formalização. Para ser compreendida pelo público em geral, seria necessário seu reenvio ao vivido por meio da linguagem natural.[2] De certa maneira, esse é o desafio colocado à divulgação científica.

Que significa divulgação científica? Divulgação tem o significado dicionarizado de ação de tornar conhecido do público, fazer conhecido de todos ou do maior número de pessoas. Assim, o termo divulgação científica pode ser entendido como uma ação, deliberada ou não, de tornar a ciência conhecida de um grupo social mais extenso que o de seus produtores. Os que se dedicam ao tema da divulgação científica abrem um leque de definições possíveis ao considerar o aspecto da transformação da linguagem do conhecimento. Ela pode ser sua recriação, voltada para públicos mais amplos; uma tradução do conhecimento científico, seu ensino de forma amena; ou, ainda, a informação estruturada de forma acessível (Mora, 2003:9).

Alguns autores apresentam a preocupação em inserir a divulgação científica em uma cultura científica.[3] Tal discussão possibilita estabelecer um paralelo com o campo da história, em que autores vinculados a diferentes reflexões historiográficas pensam a existência de uma cultura histórica composta de diversas formas de expressão. Entre elas estaria a esfera da divulgação histórica.

Jörn Rüsen, no texto “Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre uma nueva manera de abordar la historia”, propõe a cultura histórica como categoria fortemente amparada na memória social (Rüsen, 1994:3-26). Além disso, propõe também a existência das dimensões estética, política e cognitiva no interior dessa cultura. Na dimensão estética, temos as realizações artísticas, como novelas e dramas históricos. Na dimensão política, a história (ou a memória) seria usada para alcançar o consentimento na legitimação de dominações e no estabelecimento de identidades nacionais. A dimensão cognitiva seria o campo do conhecimento histórico estruturado, amparado pelas regras do ofício e rigor na produção do conhecimento. Essas dimensões se comunicam e interferem umas sobre as outras, produzindo o movimento sugerido por Vogt para a cultura científica.

Jacques Le Goff, na obra *História e memória*, menos preocupado com o estabelecimento formal de dimensões no interior da cultura histórica, também dedica parte de sua exposição ao tema. Ele afirma que “a história da história não deve se preocupar apenas com a produção histórica profissional, mas com todo um conjunto de fenômenos que constituem a cultura histórica” (Le Goff, 2003:47-56). E enumera o estudo de manuais escolares, a literatura e a arte, o estudo dos nomes próprios, dos guias de peregrinos e turistas, da literatura de divulgação, dos monumentos, do cinema e tantos outros como componentes da cultura histórica.[4] Como veremos na última parte deste texto, a partir da empiria da aula de história, no confronto de suas proposições expressas nessa relação de produtos e processos com as dimensões formuladas por Rüsen, se destacam a dimensão estética e a cognitiva da divulgação histórica.

Voltemos ao paralelismo estabelecido inicialmente entre a divulgação científica e a divulgação histórica. Potencialmente, as duas se diferenciariam por seus objetos e pela linguagem utilizada para a produção e expressão de seus conhecimentos. A ciência, em seu sentido estrito, trataria das coisas que estão no mundo em seus diferentes aspectos (físicos, matemáticos, químicos e biológicos). Como afirmado antes, a linguagem científica é formalizada, visando à superação de inexatidões da linguagem do dia a dia e à busca de universalização de tal conhecimento. Nessa caracterização, as ciências humanas, voltadas ao homem e às coisas do mundo em sua existência social, hipoteticamente tratariam de aspectos mais próximos à vida cotidiana, ao que acontece socialmente. A linguagem utilizada para estruturar tal conhecimento seria a mesma da vida cotidiana. Poder-se-ia deduzir também que ela seria mais próxima do público em geral, em termos de acesso e compreensão.

Entretanto, com todas as armadilhas postas para caracterizações simplificadoras, essa dualidade é problematizada tanto pela existência de uma poética na ciência quanto por uma tendência ao hermetismo nas ciências humanas, mesmo que utilizando a linguagem cotidiana. No caso da história, em um percurso de busca de cientificização iniciado no século XIX, a disciplina afastou-se do grande público como a ciência propriamente

dita, apesar de não utilizar uma linguagem formal. Esse afastamento tem a ver com o desafio de produção de um conhecimento científico a partir da análise da singularidade histórica. Como resultado, passaram a haver inúmeras tentativas de apropriações e usos do passado que visavam estabelecer uma (re) aproximação desse público com a história, por diferentes caminhos, tal como o da imprensa (falada e escrita) e o da literatura.

A divulgação histórica se diferencia da divulgação científica por especificidades do conhecimento histórico em suas manifestações discursivas. A história existe em diferentes instâncias, independentemente da produção sobre ela. Ela existe como espaço de experiência e como campo de conhecimento sobre esse espaço. Em ambas as instâncias, em termos discursivos, a história se constitui em linguagem natural, não formalizada. Em ambas, estabelece narrativas sobre esse mundo da experiência humana, ou seja, reenvia ao vivido. Na instância do espaço de experiência, ao ser "narrativizada", a história se aproxima da memória social, entendida aqui na perspectiva proposta por María Inés Mudrovcic:[5] "A memória coletiva é uma representação narrativa, ou seja, um relato, que um grupo possui de um passado que, para alguns dos membros que o integram, se estende para além do horizonte da memória individual".

Tais narrativas oferecem elementos de contextualização para diferentes realizações no campo da arte e da comunicação social, com pouca dependência da história produzida pelos historiadores. Romances, novelas, filmes, representações pictóricas recolhem do passado elementos oferecidos pela história e pela memória que funcionam como moldura referencial para sua expressão.

Assim, o conjunto de pessoas de uma geração, ao vivenciar o dia 11 de setembro de 2001, participou de um evento de repercussão planetária que é motivo para o trabalho de jornalistas, historiadores e cientistas políticos.[6] Hoje, esse conjunto de pessoas, ao ouvir no noticiário a referência ao "11 de Setembro", sabe do que se trata, mobilizando-se emocionalmente em torno desse acontecimento e de sua lembrança, recordando onde estava, como recebeu a notícia, o que pensou e fez. Relata sua percepção da cena do

avião colidindo com as Torres Gêmeas do complexo empresarial do World Trade Center. O 11 de Setembro de 2001 já se tornou tema ou pano de fundo para livros e filmes, que são assistidos por pessoas que vivenciaram de forma mais ou menos próxima o acontecimento, sendo usado por professores de história para tratar de conteúdos e aspectos do contexto político mundial da virada do século XXI.

Poderíamos trazer muitos outros exemplos. Relativamente à história recente do Brasil, o período da ditadura militar, iniciada em 1964, já se tornou alvo da produção literária e cinematográfica, além de exposições permanentes ou sazonais. Paralelamente à produção historiográfica sobre o tema, existem livros, filmes, entrevistas, minisséries e cadernos especiais publicados em periódicos que contribuem para sua evocação. O acesso ao conhecimento sobre o período por meio desses diferentes produtos culturais, bem como do conhecimento acadêmico produzido sobre ele, pode obter um efeito que se aproxima daquele almejado pela ciência em relação à divulgação histórica, de democratização no acesso à informação. Afinal, aos acontecimentos sucedem as apreciações pessoais sobre sua desejabilidade, propiciando um maior controle social sobre processos cuja ocorrência e repetição se deseja ou não.[7]

Dessa maneira, os usos sociais do passado,[8] apelando à história ou à memória, para fins de entretenimento, busca de erudição, conhecimento ou como argumentação social, são constitutivos da cultura histórica, expressos em produtos diferenciados, realizados por agentes diversos e para diferentes públicos. Utilizando a imagem de uma espiral científica, proposta por Carlos Vogt (s.d.), podemos considerar a existência de diferentes esferas na espiral da cultura histórica de acordo com seus agentes e públicos e suas formas de expressão, passando pela esfera acadêmica, escolar, da divulgação para o público em geral ou reivindicando junto ao Estado estabelecido juridicamente.

Uma dessas esferas seria a da produção e circulação do conhecimento histórico entre pares. Essa circulação envolve desde a comunicação acadêmica até seu ensino formal, em nível superior. Destinando-se a um público relativamente restrito, especializado ou em formação, a

preocupação com a linguagem seria resolvida pelo próprio sistema, nas aulas e palestras acerca dos temas tratados.

Para o ensino básico, teríamos uma segunda dimensão, considerando-se as especificidades e extensão do público escolar. Haveria a apropriação pelo sistema escolar dos aspectos que atendem às finalidades educativas. Nessa apropriação, o conhecimento histórico ganha seu formato escolar, que inclui sua "didatização" para o público estudantil.[9] Beatriz Sarlo propõe a localização da história escolar entre a história de grande circulação e a história acadêmica. Em sua compreensão, a história escolar se aproximaria da história dirigida ao grande público em sua busca de comunicação eficaz com seu público para que ocorra a aprendizagem. E se aproximaria da história acadêmica pela origem universitária dos professores, formados em nível superior de acordo com as regras do ofício. Isso oportunizaria a atribuição do valor do conhecimento rigoroso advindo da história, mesmo que adaptado para fins escolares (Sarlo, 2007:13).

Uma terceira esfera estaria em sua divulgação para o grande público realizada com a finalidade de democratização dos conhecimentos produzidos e moldada pelo mercado cultural. Nessa moldagem, finalidades mais específicas de entretenimento ou busca de erudição estabelecem um diálogo mais ou menos forte com a memória social acerca dos fatos e personagens tratados pela história, visando à aproximação do público-alvo e à aceitação dos produtos disponíveis. A divulgação histórica é concretizada em produtos culturais e canalizada por diferentes mídias, entre elas a impressa, a televisiva e a das denominadas novas tecnologias, abarcando a comunicação por computadores, *tablets* e celulares.

Outra esfera da cultura histórica mobiliza as estratégias da divulgação histórica interligando agentes de diferentes instâncias em torno de lutas sociais. A eclosão de movimentos em torno de direitos e deveres de memória propicia o estabelecimento de grupos institucionalizados que buscam usar o passado como argumento em favor dos direitos, por exemplo, de moradores de comunidades, grupos religiosos, étnico-raciais, políticos ou de opção sexual. Muitas dessas lutas se dirigem ao Estado, buscando a sensibilização social por meio da produção de filmes, livros e

matérias jornalísticas. Constituem-se, assim, em uma argumentação sobre o presente com o uso militante do passado (Liddington, 2011:31-52).

Considerando tal panorama, existiria espaço para o acesso ao passado tanto no âmbito das universidades e escolas quanto mediante um diálogo mais ou menos forte entre história e memória pelos meios de comunicação social, disponível na televisão, na internet e na banca da esquina, em livros e revistas que tratam de história. E essas dimensões se comunicariam e se afetariam tal como no modelo da espiral da cultura científica, havendo um movimento permanente entre elas.

A cultura histórica, com base nessas considerações, abarcaria diferentes esferas que visam à socialização do passado como um terreno mais ou menos definido pelo rigor do conhecimento histórico considerado e pela mobilização de uma memória social, por meio de agentes responsáveis pela produção e apropriação de produtos culturais diversos e de acordo com o público visado. Nesse complexo movimento, constitui-se e estabelece-se a divulgação histórica entre o conhecimento científico e o escolar.

A presença do passado em produtos de grande circulação

Não é de hoje a presença do passado em produtos destinados ao grande público. A arte, seja a pictórica ou a literária, ao utilizar o mundo social como palco para suas obras, muitas vezes evoca aspectos desse passado em busca de verossimilhança, ou efeito de realidade. Segundo alguns estudiosos, a utilização do passado como fonte para a literatura ocorre ao menos desde o século XIX, simultaneamente ao estabelecimento da disciplina escolar história (Glezer e Albieri, 2009:13-30). Ambos seriam resultados do trabalho de eruditos que estudavam e valorizavam o passado como fonte para uma formação no campo das humanidades. Um bom exemplo desse personagem que visa à erudição a partir de obras didáticas e literárias é Joaquim Manoel de Macedo, literato e professor de história no Brasil do século XIX.

A história foi apropriada pelo campo literário ao mesmo tempo que a busca de sua cientificização, atendendo tanto às pretensões de entretenimento quanto ao estabelecimento de certo conforto de grupos sociais em relação a seu passado. Do século XIX para cá, as profissões se especializaram, a erudição histórica se constituiu em formação universitária e passou a produzir historiadores e professores de história, além do estabelecimento de outros campos de trabalho com base na demanda social, em que utilizam aspectos do ofício do historiador.

A história contada na literatura ou que lhe serve de contexto, muitas vezes estruturada em uma linearidade que facilita sua compreensão pelo grande público, chega a nossos dias em produtos de grande vendagem, em um momento de atribuição de grande importância social ao passado e à comemoração de momentos passados considerados históricos. De acordo com as preocupações locais e nacionais, a mobilização social do conhecimento histórico e de memórias atua em favor de determinadas causas e ideologias, conforme nos mostra Margaret Macmillan (2010) no livro *Usos e abusos da história*, para público não especializado.

A onda memorialista apontada por Andreas Huyssen (2004:97-104) estabelece lugares e monumentos a serem reverenciados, bem como datas comemorativas que evocam memória e história, de acordo com os interesses postos na sociedade que os mobiliza. No primeiro caso, registra-se o investimento arquitetônico na estética das cidades e a "musealização", e, no segundo, todo um conjunto de produtos em torno dessas comemorações mobiliza o conhecimento histórico, na medida em que ele pode legitimá-las. Em razão disso, de um extremo ao outro dessas manifestações, em alguns países já se estabeleceu a figura do historiador dedicado à história pública, evidenciando a preocupação com a preparação de um profissional que estabeleça o meio de campo mobilizador de conhecimentos históricos entre a universidade e a sociedade mais ampla (Liddington, 2011:31-52).

Como visto antes, seja como esfera específica da cultura histórica, seja no entremeio apontado por Beatriz Sarlo, há algumas conexões dessa história com a história escolar. Uma delas está nas preocupações relativas à

eficácia da comunicação que compartilham. Há a preocupação de adequação da linguagem ao público visado, simultaneamente a uma busca (maior ou menor) de manutenção do rigor do conhecimento que lhe serve como base.

A produção de objetos que usam a história, bem como sua livre apropriação por professores na escola, é observada com curiosidade ou preocupação por historiadores que produzem a escrita da história nas universidades na acepção proposta por Certeau. Eles observam a invasão de seu território pelos profissionais dos meios de comunicação, em especial jornalistas. Mas, enquanto alguns se preocupam, outros são chamados a produzir essa outra história, mais próxima do grande público, por meio de obras de divulgação. O rigor do conhecimento apresentado ao público é uma das preocupações sempre presentes tanto para uns quanto para outros.

Em alguns dos variados produtos que têm o passado como tema, há a intenção de tradução do conhecimento histórico na forma de expressão escolhida, visando à informação ou ao entretenimento. É o caso dos produtos culturais adjetivados como históricos, entre eles filmes. Em outros, o passado é cenário ou contexto, fornecendo elementos referenciais de realidade. Em outros ainda, a presença do passado está em objetos deslocados no tempo, em referências geracionais ou em lugares que evocam o passado, mas em cenários atuais. Mesmo quando a atualidade é o cenário, é preciso apresentar um conjunto de indicadores para sua percepção como atualidade. Como afirma Mikhail Bakhtin com a figura do cronotopo no romance, toda narrativa envolve um tecido formado pelo tempo e espaço que atribui verossimilhança à interpretação da obra.[10]

Especialmente a visualidade tem sido utilizada como forma de estabelecer a presença do passado em produtos culturais que o evocam em qualquer das modalidades esboçadas anteriormente. Assim, além dos filmes, já citados, nas revistas sobre história dedicadas ao grande público as imagens interagem fortemente com os textos das matérias jornalísticas (Fonseca, 2012:129-140). Também os jogos de *videogame* trabalham com ícones do passado para constituir sua realidade pretérita imaginada. E visam

propiciar esse efeito de presença por meio da imagem (Maia e Mussa, 2012).

Hans Ulrich Gumbrecht propõe que seria possível construir um entendimento desse tipo de experiência com o passado num sentido interpretável não apenas pela linguagem verbal. Assim, em especial a visualidade de imagens sobre o passado, mas não só, propiciaria uma experiência de presença. Para vivenciar essa presença, importariam menos os sentidos que estão por trás do que vemos e mais sua materialidade ou experiência de materialidade. Fotos e filmes, música e outros produtos que evocam a presença produziriam a presença do passado (Gumbrecht, 2009:10-22).

A manipulação intencional de diferentes linguagens para produzir efeitos diversos, de aproximação, de adesão, de produção de presença do que não existe mais, ou nunca existiu, é mais evidente como preocupação profissional pela comunicação social e recebe um tratamento mais intuitivo por parte de professores e historiadores. Afinal, antes de profissionais da área, eles são consumidores desses produtos e, quando demandados na produção de algo voltado ao grande público, se preocupam com a eficácia comunicativa em relação à sua audiência.

No caso específico de professores do ensino básico, uma aproximação com suas escolhas permite perceber o quanto as preferências pessoais do consumidor cultural, por um lado, e a formação acadêmica, por outro, as orientam, nesse vasto repertório de produtos que podem evocar a presença do passado na aula de história.

A presença do passado na aula de história

Em pesquisa exploratória junto a três professoras de história do ensino básico que atuam em escolas públicas do Rio de Janeiro, foi possível delinear alguns dos usos desses produtos ou manifestações da divulgação histórica que contribuem para a produção de efeito de presença do passado. Duas delas atuam no ensino fundamental, sendo uma professora de turmas

do 6º e a outra, do 9º ano. A terceira professora atua no ensino médio.[11] Suas práticas serão tomadas aqui como exemplos de usos possíveis de tais produtos pelos professores.

Todas utilizam em maior ou menor quantidade fotografias e outras imagens, em uma composição de textos escritos e outras atividades. Também mobilizam filmes e músicas, além da visita a exposições. Uma delas, a que atua com o 6º ano, acrescenta a esse conjunto a produção de jogos relacionados com os conteúdos que ministra, que ela mesma produz. A professora do 9º ano utiliza mais intensamente a música, apresentando um extenso rol de variados gêneros, por meio dos quais estabelece relações com os conteúdos ministrados. Finalmente, além de um uso intensivo de reprodução de imagens fixas e músicas, a professora do ensino médio privilegia o uso de filmes em suas aulas.

Tais preferências evidenciam um dos aspectos que desejamos destacar aqui. O critério de seleção para a definição dos produtos culturais utilizados passa inicialmente por vivências culturais, preferências calcadas em aspectos da trajetória acadêmica e pessoal dessas professoras. Assim, a professora do 6º ano vem acumulando grande experiência no trabalho com esse ano escolar e a faixa etária dos alunos de 11 a 12 anos. Com formação acadêmica em história mas também em pedagogia e mostrando-se sensível a algumas das características comuns à faixa etária, a professora desenvolve jogos relacionados com os conteúdos ministrados, separando uma aula semanal para as atividades com esses jogos. Utiliza habitualmente papel e material impresso para a preparação dos jogos, nos moldes de jogos tradicionais, como Trilha e Memória.

A professora do 9º ano, de faixa etária que se aproxima do universo musical juvenil, mobiliza seus conhecimentos e preferências para a seleção de canções que vão do rock à MPB, estabelecendo relações provocativas entre tais canções e os conteúdos programáticos. É organizadora de um festival de rock na escola, que ocorre com sucesso há anos. Como exemplo dessa seleção, utilizou as canções do gênero rock *Estado violência* e *Polícia*, do grupo Titãs, ao tratar do anarquismo. Demonstrando ecletismo, relativamente ao fim da escravidão no Brasil utilizou o *Canto das três*

raças. Sua preferência, no entanto, não é exclusiva pela música. Ela utiliza um variado conjunto de tais produtos nas atividades para a sala de aula, em especial imagens fotográficas relativas à história do século XX, disponíveis na internet e em livros didáticos.

A professora do ensino médio mostra-se animada em mobilizar muitas imagens do acervo virtual disponível para o trabalho com assuntos variados. Com intensa atividade na internet, organizou um blogue com os alunos com base nos conteúdos estudados. Assim, seu trabalho resultou em um produto cultural sobre a história. Para além de seus interesses pessoais, procura trabalhar especialmente com filmes, entendendo que, entre os principais produtos utilizados em suas aulas, imagens, filmes, músicas, essa é uma preferência manifestada por seus alunos. Entre eles, procurou aproveitar a novela *Lado a lado*,[12] quando solicitou que os alunos assistissem aos capítulos que "mostraram" a Revolta da Vacina, a Revolta da Chibata, a condição feminina naquele momento e a comparação entre "o pensamento de monarquistas e a modernidade que chegava".

Assim, as predileções pessoais por um ou outro grupo de manifestações ou produtos culturais, construídas na cotidianidade, bem como as constituídas durante sua formação acadêmica, levam os professores a ampliar um repertório com base no qual selecionam aqueles que julgam mais adequados para o uso didático na aula de história. Nesse sentido, tal síntese parece se aproximar do que Maurice Tardif denomina saber docente, constituído ao longo da trajetória pessoal do professor e que evidencia que não apenas a formação universitária informa o professor em seu dia a dia (Tardif, 2000:5-24).

Cabe aqui diferenciar o uso de produtos atuais, tal como se mostram para consumo por conta da temática histórica ou alusiva a ela, como filmes, novelas ou músicas, do uso de reprodução integral ou parcial de fontes históricas, por meio de diferentes meios (impresso, na tela do computador ou reprodutor de imagens). No primeiro caso se encontra a maioria dos produtos ou manifestações utilizados pelos professores que habitualmente se inserem no espectro de bens apreciados pelos próprios professores como consumidores. É a partir do uso pessoal desses produtos, por conta de suas

preferências de entretenimento e busca de enriquecimento cultural, que o professor enxerga neles um potencial de uso didático.

Nesse sentido, uma delas afirma que alguns desses produtos, pela ampla circulação social, como as novelas, permitem sua evocação ou aos elementos da história de que tratam, visando estabelecer um ponto comum com as vivências dos alunos. Tal referência evoca um possível paralelo com a "comunidade de leitores", proposta por Roger Chartier (1994:216) como "aquelas comunidades interpretativas cujos membros compartilham os mesmos estilos de leitura e as mesmas estratégias de interpretação". Essa noção pode ser apropriada como comunidade de consumidores de produtos culturais, no estabelecimento de um horizonte cultural comum e práticas semelhantes no que se refere à apreciação desses produtos, em favor do ensino e da aprendizagem da história.

No outro tipo de uso, parece ser mobilizado o desejo de desenvolver nos alunos algumas capacidades de observação e análise próprias ao historiador, que podem contribuir para a aprendizagem da história. Os livros didáticos, no Brasil, respondem a essa demanda colocada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o uso recorrente de iconografia, principalmente pinturas ou fotografias, para a realização de uma apreciação que envolve observação e análise. Nas atividades elaboradas pelos professores, um exemplo é a reunião e a organização de fotografias que documentam o período de Getúlio Vargas no poder (reproduzida em folhas de atividades para uso individual dos alunos), que solicitam sua interpretação à luz dos conteúdos estudados sobre o tema, no 9º ano.

Além das imagens, a reprodução de documentos, como folhetos, ou a transcrição de textos em base material que mimetiza os documentos originais são bons exemplos da elaboração de atividades em que o próprio professor ou o livro didático elabora o produto que tematiza o passado ou a difusão do conhecimento histórico com base na seleção e adaptação de materiais. A mesma professora do 9º ano, ao tratar da segunda Revolução Industrial e dos avanços da medicina no final do século XIX, utilizou a reprodução de um material de propaganda da Casa Granado em atividade de análise de fontes com os alunos.

No que se refere às justificativas para esses usos, todas as professoras afirmam que visam à diversificação, sugerindo a busca de alternativas à aula em seu formato de exposição e uso de livro didático, com sua leitura e atividades já estabelecidas na tradição escolar. Tornar a aula mais atraente para os alunos também está presente em suas justificativas, o que também pode explicar o movimento em busca de diversificação. Afinal, a percepção docente de alunos desinteressados ou apáticos acaba funcionando para que busquem uma alternativa para a rotina escolar por meio da novidade, do que não é habitual e ainda pode ser agradável, ensejando seu envolvimento.

Outro movimento é em direção a aulas mais atraentes ou divertidas, o que é muitas vezes condenado no âmbito acadêmico como artificial, por desconsiderar as especificidades do conhecimento histórico, que estaria acima das estratégias para aproximação com ele. Entretanto, o esforço para concretizar a presença do passado é uma das estratégias que professores têm para estabelecer uma comunicação efetiva com alunos da escola brasileira contemporânea. Professores de história, em geral, gostam da disciplina que ministram. Os que realizam tais investimentos desejam que seus alunos gostem de história, como eles mesmos. Assim, ao ver alunos mais interessados, são recompensados em uma atividade extremamente dependente do outro, de sua resposta, para a realização plena da aula e sua continuidade (Tardif, 2005:231-273).

Aprofundando essa busca de aproximação, a professora do ensino médio nos exemplifica o que busca quando oferece um produto com forte visualidade, como um capítulo de novela ou um trecho descritivo sobre a cidade do Rio de Janeiro no século XIX. Ela diz que a descrição detalhada da cidade, como feita no livro *A carne e o sangue*, de Mary Del Priore (2010), concretiza, presentifica a capital da Corte na imaginação dos alunos.

Parece que nesse conjunto de práticas de ensino e aprendizagem com diversos produtos ou formas de expressão está em jogo a busca de provocar o efeito de presença, como mencionado por Gumbrecht. A linha de argumentação relativa à presentificação do passado é usada para justificar o uso de fontes documentais diversas, especialmente a iconografia. A imagem

visual ou descrita provocaria um efeito de presença, como nos fala o autor, sobre a presença realizada na linguagem.

Outra justificativa para tais usos está na busca de proporcionar experiências culturais diversificadas para os alunos, já que muitos deles não têm a oportunidade de conhecer determinados filmes, músicas, exposições e espetáculos. Assim, essa busca estaria respaldada em uma percepção docente de lacuna em sua bagagem cultural. Ao mesmo tempo, as professoras afirmam que tais produtos estão no cotidiano dos alunos, o que seria um fator a mais de atração. Eis aqui uma aparente contradição. Esses alunos têm ou não acesso a esses produtos culturais fora da aula de história? Certamente, na vida cotidiana, mais ou menos; os alunos de nossas escolas públicas, como a maioria da população, assistem a filmes e novelas, ouvem música e brincam com jogos. Entretanto, se têm acesso às mídias, não necessariamente fazem as mesmas escolhas de produtos culturais que suas professoras. E certamente seus objetivos são outros, de entretenimento, não de aprendizagem. A finalidade didática leva à apreciação diferenciada, dirigida e focada, que busca o estabelecimento de relações com conteúdos em estudo.

Assim, os professores declaram que desejam oportunizar, por um lado, uma aproximação dos alunos com o passado por meio da visualização ou outra experiência pelos sentidos, como a audição de produtos que mobilizam fragmentos desse passado. Esse movimento intencional sugere uma busca do efeito de presença que tanto o uso de produtos atuais quanto o uso didático de reprodução de documentos antigos podem provocar em seus consumidores. Por outro lado, pode proporcionar a aprendizagem e o enriquecimento cultural, com a didatização dos produtos culturais em circulação social.

Conclusão

Trabalhamos neste texto com o pressuposto de existência de uma cultura histórica que abarca diferentes esferas de produção e usos do passado que

mobilizam história e memória. Uma diversidade de manifestações e produtos, de diversos agentes, resultam dessas esferas em busca da democratização de conhecimentos históricos. O movimento entre essas manifestações, seus agentes e públicos se assemelha à representação de uma espiral da cultura histórica, como proposto por Vogt para a cultura científica.

Na caracterização dessas esferas e usos do passado, é possível vislumbrar ao menos quatro delas: a história acadêmica, produzida e voltada para os pares, os historiadores de ofício, em busca do conhecimento rigoroso; a história produzida para o grande público, sintonizada com o mercado cultural, buscando por meio de diferentes recursos da comunicação social a conexão entre o conhecimento histórico rigoroso e as diversas demandas sociais por entretenimento, conforto e cultura; uma variante dessa divulgação, com fins de luta por direitos de grupos junto ao Estado; e uma última dimensão, não menos importante, da história escolar. Ela se dirige a um público específico, porém extenso, o dos alunos da escola brasileira, em busca da melhor comunicação de um conhecimento rigoroso.

A equação entre a necessidade de rigor e de boa comunicação desafia os professores na busca de estratégias para propiciar a aprendizagem da história. A partir desse desafio, uma parcela expressiva de professores do ensino básico mobiliza produtos culturais, que utilizam o passado como matéria-prima ou contexto, veiculados especialmente pelos meios de comunicação de massa. Os professores pretendem diversificar os materiais de ensino saindo do trinômio exposição, livro didático e atividades, visando atrair o olhar e a sensibilidade dos alunos para a aula de história com a concretização da presença do passado em imagens, sons, ritmos e palavras.

Existe um desafio na sala de aula: atrair e manter a atenção dos alunos da escola básica para um conjunto de conhecimentos aparentemente alheios ao momento presente. Se a busca de efeito de presença não é suficiente para o domínio do conhecimento histórico, ela propicia, potencialmente, a aproximação desses alunos com esse conhecimento a partir da atenção

conferida ao professor e aos materiais que utiliza e transforma na aula de história.

Se os professores estão desafiados pela vivência da sala de aula do ensino básico, outro desafio cabe à universidade como *locus* de formação inicial e continuada de professores. Propomos que a desconfiança do corpo dos historiadores para com tais produtos culturais seja mobilizada com uma provocação ao conhecimento de sua natureza complexa, dos fins sociais a que se destinam e da consideração de seu potencial de produção de presença do passado. A partir dessa mobilização será possível a criação de alternativas mais rigorosas e interessantes na abordagem do passado para o enfrentamento cotidiano da aula como espaço de ensinar e aprender história.

Referências

ALMEIDA, Miguel Osório de. A vulgarização do saber. In: MASSARANI et al. *Ciência e público*: caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: Casa da Ciência/Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da UFRJ, 2002. p. 65-72.

AMORIM, Marilia. Cronotopia e exotopia. In: BRAIT, Beth. *B. Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Brasília: UnB, 1994. p. 216.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica*: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo, 1991.

DEL PRIORE, Mary. *A carne e o sangue*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Mídias e divulgação do conhecimento histórico. *Rev. Aedos*, v. 4, n. 11, p. 129-140, set. 2012.

GLEZER, Raquel; ALBIERI, Sara. O campo da história e as “obras fronteiriças”: algumas observações sobre a produção historiográfica brasileira e uma proposta de conciliação. *Revista Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 48, p. 13-30, mar. 2009.

GRANGER, G.-G. Língua e sistemas formais. In: SUMPF et al. *Filosofia da linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 1960. p. 139-171.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. O campo não hermenêutico ou a materialidade da comunicação. *Cadernos do Mestrado (Uerj)*, n. 5, 1993.

____. A presença realizada na linguagem: com atenção especial para a presença do passado. *História da Historiografia*, n. 3, p. 10-22, 2009.

HARTOG, François. Tempo e história: “como escrever a história da França hoje?”. *História Social*, Campinas: Unicamp, n. 3, p. 127-154, 1996.

HUYSSEN, Andreas. Mídia e discursos da memória. *Intercom*: revista brasileira de ciências da comunicação, v. 27, n. 1, p. 99, 2004.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003. p. 47-56.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública?. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de (Org.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 31-52.

MACMILLAN, Margaret. *Usos e abusos da história*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

MAIA, Alessandra; MUSSA, Ivan. Quais elementos poderiam produzir efeitos de presença durante uma partida de videogame? In: XXXV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. *Anais…* Intercom: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Fortaleza, 2012.

MORA, Ana Maria Sánches. *A divulgação da ciência como literatura*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. p. 9.

MUDROVCIC, María Inés. Por que Clio retornou a mnemosine. In: AZEVEDO, Cecília et al. (Org.). *Cultura política, memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 101-116.

RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica?: teflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. *Cultura Histórica*. [Versión castellana

inédita del texto original alemán en FÜSSMANN, K.; GRÜTTER, H. T.; RÜSEN, J. (Ed.). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute.* Keulen/Weimar/Wenen: Böhlau, 1994. p. 3-26.] Disponível em: <www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html>. Acesso em: 20 jan. 2011.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado*: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 13.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

____. Os fundamentos interativos da docência: o autor destaca o papel do professor em busca de constituir significados e seu investimento emocional. In: *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 231-273.

VOGT, Carlos. *A espiral da cultura científica.* [s.d.]. Disponível em: <www.comciencia.br/reportagens/cultura/>. Acesso em: 11 jun. 2013.

[1] No que se refere à preocupação com a divulgação científica em geral, ver Almeida (2002:65-72). Relativamente à divulgação do conhecimento histórico, ver Fonseca (2012:129-140).

[2] Para maior aprofundamento, ver Granger (1960:139-171).

[3] Carlos Alberto Vogt propõe que, para além da noção apresentada na expressão divulgação científica, se considere a existência de uma cultura científica da qual essa divulgação seria uma das facetas. Justificando a noção proposta, ele afirma: "[…] a expressão cultura científica nos soa mais adequada do que as várias outras tentativas de designação do amplo e cada vez mais difundido fenômeno da divulgação científica e da inserção no dia a dia de nossa sociedade dos temas da ciência e da tecnologia. […] a expressão cultura científica tem a vantagem de englobar tudo isso e conter ainda, em seu campo de significações, a ideia de que o processo que envolve o desenvolvimento científico é um processo cultural, quer seja ele considerado do ponto de vista de sua produção, de sua difusão entre pares ou na dinâmica social do ensino e da educação, ou ainda do ponto de vista de sua divulgação na sociedade, como um todo, para o estabelecimento das relações críticas necessárias entre o cidadão e os valores culturais, de seu tempo e de sua história" (Vogt, s.d.).

[4] Cf. a definição para cultura histórica apresentada por Le Goff (2003:47-56).

[5] A autora apresenta interessante proposta de definição da memória social, com ênfase no aspecto geracional da coletividade. Ver Mudrovcic (2009:101-116).

[6] Andreas Huyssen (2004:99) registra o forte impacto do 11 de Setembro na ulterior consolidação das mídias impressa, radiofônica e televisiva conservadoras nos EUA.

[7] O artigo já citado de María Inés Mudrovcic (2009:101-116) reflete sobre o aspecto de trauma que acontecimentos como esses produzem nas pessoas que os vivenciam.

[8] Cf. a proposta de usos do passado presente em Hartog (1996:127-154).

[9] A complexidade do conjunto de operações que resulta nessa síntese foge ao escopo deste capítulo e tem diversas possibilidades interpretativas no campo educacional. Para conhecer algumas posições, ver Chervel (1990:177-229) e Chevallard (1991).

[10] Para Bakhtin, cronotopo é uma unidade indissociável de tempo-espaço que difunde juízos de valor numa obra literária. Ver Amorim (2006:95-114). Ver também Bakhtin (2003).

[11] As três professoras atuam apenas no ensino público, com faixas etárias diversas e longo tempo de experiência como professoras de história. São servidoras públicas do estado do Rio de Janeiro em uma grande escola da região metropolitana do Rio de Janeiro. Todas são formadas em história, e uma delas ainda tem formação em pedagogia.

[12] A novela televisiva *Lado a lado* foi veiculada pela Rede Globo de televisão em 2012, em narrativa ambientada no Rio de Janeiro no início do século XX.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DIFERENTES NOÇÕES, MUITOS CAMINHOS*

Maria Lima

Os anos 1980 foram palco de muitos debates e embates sobre a educação de maneira geral e para o ensino de história em particular. Com a crise do regime militar e o processo de redemocratização, retomou-se a discussão em torno da necessidade de promoção de mudanças no ensino de história. No início da década, novos programas e propostas metodológicas para o ensino surgiram como desafios de transformação em algumas escolas brasileiras.

As investigações sobre o ensino de história que surgiram a partir desse período foram motivadas pela premência de reflexões fundamentadas sobre aspectos tanto político-ideológicos quanto curriculares e metodológicos. Além disso, era necessário fornecer subsídios teóricos às demandas de diversificação de métodos e estratégias de modo a não se retroceder à perspectiva tecnicista. Ansiava-se, também, por uma melhor compreensão das relações entre os saberes produzidos na Academia e aqueles no espaço escolar, na tentativa efetiva de suplantar o ideário nacionalista. Naquele momento, superar a “história tradicional” significava combater as heranças

do período militar, o qual havia utilizado o espaço do ensino de história como instrumento importante de divulgação do ideário do regime.

As pesquisas que passaram a enfocar a aprendizagem tiveram de enfrentar, a partir de então, o desafio de definir *o que* efetivamente poderia ser considerado seu conteúdo. Em meio às preocupações sobre a extensão dos efeitos do ensino escolar, aspecto motivador de inúmeros trabalhos de investigação, Laville (1999) chamou a atenção para as ilusões em torno do poder efetivo de direção das consciências e das memórias que um ensino de história centrado no domínio de conteúdos fatuais possui. Segundo ele, naquele momento, e acredito na atualidade de suas considerações, o ensino de história vivia o paradoxo de, por um lado, anunciar objetivos voltados à formação de jovens capazes de participar democraticamente da sociedade, por meio do desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e afetivas, e de, por outro, ter profissionais com práticas que apontam para a manutenção de um ensino de história portador de uma narrativa exclusiva que precisa ser assimilada custe o que custar (Laville, 1999:2-3). Como parte desse paradoxo, o autor ainda destaca o quanto o controle do ensino de história parece ser uma ilusão diante de situações em que as atitudes de muitos grupos vão de encontro àquilo que foi ensinado na escola. Para ele, aprende-se cada vez mais fora da escola do que em seu interior.

Assim, as investigações no campo do ensino de história, de maneira geral, passaram a se preocupar em contribuir para a superação desse paradoxo e, por isso mesmo, têm procurado constituir uma reflexão sobre os fundamentos de um ensino de história renovado, investigando não só a história ensinada e aprendida no interior da escola, mas também os usos sociais do passado e as aprendizagens que se dão para além dos muros dessa instituição.

É nesse quadro que os conceitos de cultura histórica, consciência histórica e educação histórica precisam ser situados, para podermos, a meu ver, sistematizar as principais contribuições das pesquisas que vêm sendo realizadas no campo do ensino de história.

Não pretendo, neste capítulo, esgotar os aspectos que envolvem a constituição dos conceitos de consciência e educação histórica aos quais o

título se refere, nem, muito menos, elencar todos os trabalhos que, nos últimos 20 anos, têm se utilizado dos conceitos. Meu objetivo central será o de apresentar uma tímida sistematização que permita vislumbrar a contribuição frutífera dos estudos inspirados, mais especificamente pelo pensamento de Jörn Rüsen.

Usos do passado e cultura histórica

O conceito de cultura histórica tem sido mobilizado por historiadores e pesquisadores do ensino de história para investigar as maneiras pelas quais certas sociedades relacionam-se com o passado. Le Goff (2003) é a referência principal, particularmente no estudo em que analisa o conceito de história e sua relação com a memória. Para esse autor, entre outros, também o discurso historiográfico é portador de uma das formas de produção do passado, e a escrita da história está submetida às maneiras de entender e de se relacionar com o tempo em determinada época. Destaca-se, portanto, que o produto do trabalho do historiador configura-se como uma escrita que coloca em relação as dimensões temporais do passado e do futuro de forma peculiar.

Esse movimento permite a percepção do conhecimento histórico inserido em uma temporalidade e em um todo em que o critério de validade passa a ser atribuído não só ao discurso elaborado no âmbito da ciência histórica, mas também às narrativas produzidas pelos diversos grupos sociais e sujeitos históricos que fazem parte de uma sociedade. Gomes (2007) esclarece-nos as potencialidades que o conceito de cultura histórica oferece à historiografia:

> Nossa hipótese é que tal conceito nos possibilita entender melhor o que especificamente os homens consideram seu passado e que lugar (espaço e valor) lhe destinam em determinado momento. Nesse sentido, ele permite e mesmo exige a análise de um conjunto de iniciativas que abarca não só o conhecimento histórico em sentido

> mais estrito — quem são os historiadores, quais são as obras que, reconhecidamente, "narram" a história nacional e quais são seus eventos e personagens fundamentais — como o ultrapassa, abarcando outras formas de expressão cultural que têm como referência o "passado", como a literatura e o folclore, por exemplo [Gomes, 2007:46].

Hartog (2003), no contexto da análise das normas e dos princípios que regem o fazer e o comunicar do discurso historiográfico, lança mão do conceito de regime de historicidade ao ressaltar a necessidade de análise e compreensão não só dos usos que se faz do passado, mas também, em uma acepção mais abrangente, da "modalidade de consciência que uma comunidade humana possui de si" (Hartog, 2003:19). O autor destaca que o conceito foi estabelecido com base em seu contato com a semântica dos conceitos históricos elaborada por Koselleck (2006), mais particularmente com as categorias de "horizonte de expectativa" e de "campo de experiência". Koselleck ressalta que tais categorias são relevantes, uma vez que não se encontram apenas na execução concreta da história, mas "fornecem as determinações formais que permitem que o nosso conhecimento histórico decifre essa execução. Eles remetem à temporalidade do homem, e com isto, de certa forma meta-historicamente, à temporalidade da história" (Koselleck, 2006:309).

A ideia dos conceitos como construções históricas exacerba as práticas historiográficas como práticas políticas, cravadas no tempo, portadoras, portanto, de intenções e inseridas em projetos. Ambos os autores apontam que a narrativa historiográfica é mais uma das maneiras de lidar com o tempo em uma sociedade, remetendo, portanto, ao lugar que esse discurso ocupa e às funções sociais que assumiu ao longo do tempo. Nesse sentido, a própria ciência histórica é um campo de disputas, e o ensino de história foi um dos principais palcos de discussão. Foram frequentes os enfrentamentos entre os grupos que disputaram a hegemonia intelectual no decorrer de todo o processo de constituição da história como disciplina escolar, desde o

século XIX. A formação de uma consciência moral ajustada aos valores do grupo dominante sempre foi o objetivo último das disputas instauradas.

Entre esses grupos, surgiram aqueles que defenderam (e defendem) a constituição de uma consciência histórica como um recurso fundamental na crítica dos mecanismos de dominação perpetrados pela sociedade capitalista. Raymond Aron, em obra datada de 1962, apresenta a consciência histórica como sinônimo de consciência política, na medida em que a realidade e o conhecimento dessa realidade são inseparáveis. Um homem só tem um passado se tiver consciência dessa posse, dado que "*esta conciencia introduce la posibilidad del diálogo y de la eleccion*" (Aron, 1962:13). O desconhecimento do passado significa sofrê-lo com passividade, pois alcançar a dimensão da própria história pressupõe a tomada de consciência do que se é e do que se foi, rompendo com a perspectiva de alienação. Ao discorrer sobre as várias concepções de filosofia da história construídas no decorrer dos séculos XIX e XX, Aron demonstra o quanto o olhar dos filósofos e historiadores estava determinado pelas perguntas que estes construíam para o próprio presente. Nesse sentido, essa consciência histórica relaciona-se intimamente com uma visão de mundo construída historicamente. Uma vez que todos podem pensar historicamente, é possível falar de uma consciência histórica moderna, marcada por três elementos básicos, constituídos na Europa do pós-guerra: a consciência da instabilidade das civilizações; o assombro diante da espantosa capacidade de produzir e de destruir que a ciência propiciou; a admiração pela profundidade com que guerras e revoluções modificam a vida cotidiana dos homens, seu comportamento e a organização das sociedades.

Hans-Georg Gadamer (1998), por sua vez, entende que a aquisição da consciência histórica é a mais importante revolução pela qual o Ocidente passou desde o início da época moderna. O autor chama a atenção para o privilégio do homem moderno, que tem plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião. Assim, somente aquele que passasse pela experiência da modernidade teria condições de constituir uma consciência histórica. Isso alijaria todos os outros povos que não

vivessem essa experiência. Gadamer refere-se também ao conceito de "senso histórico", ou seja, "a disponibilidade e o talento do historiador para compreender o passado, talvez mesmo 'exótico', a partir do próprio contexto em que ele emerge" (Cerri, 2001:5). Como consequência, justifica-se o sentido na relação especialista–sociedade: o intelectual fornece a produção acadêmica que vai ajudar o homem comum a construir sua consciência histórica.

Nessa linha encontramos também o historiador Philippe Ariès (1989), para quem a consciência histórica se configurou após a Revolução Francesa, momento em que o homem se apercebeu subordinado pela história, bem como ator dela. Ariès relata sua experiência de contato com a história por meio de gêneros de vulgarização histórica, em especial a produção de Jacques Bainville, que influenciou diversos escritores. Esses escritos lhe apresentavam os grandes relatos da vida de personagens históricos, uma história personalista que lhe permitia, apesar de tudo, entrever mecanismos de funcionamento da política ou da economia.

O sucesso desse gênero narrativo motivou para seu tempo questões como "a que corresponde o nascimento desse novo gênero? Por que surgiu no intervalo entre as duas últimas guerras?". Ariès responde dizendo que, naquele período, se instaurou um processo em que a história erudita deixava de ser reservada a alguns grupos — magistrados, oficiais reformados, proprietários com tempo disponível, que continuavam sendo os burgueses esclarecidos do século XVII — para se tornar mais popular, atingindo um público maior.

Ele também afirma que o surgimento do gênero de vulgarização histórica, marcado pelas produções de Jacques Bainville e de grande circulação, principalmente após o Romantismo, indica o surgimento de um comportamento inédito na história:

> Sentimos claramente que hoje é outra coisa: uma curiosidade geral que cobre toda a duração da história — e não reservada a certas épocas mais coloridas — e acima de tudo uma preocupação de

> penetrar esse passado, sob o risco de desmontá-lo, à semelhança de uma mecânica [Ariès, 1989:49].

Esse movimento, na perspectiva de Ariès, demonstra o quanto o homem do século XX não se concebe mais como um indivíduo livre, autônomo, independente de um mundo que ele influencia sem determiná-lo. Ocorre, então, uma tomada de consciência: o ser humano inevitavelmente presente na história. Um homem que se vê solitário no passar do tempo e, simultaneamente, não podendo se sentir isolado da continuidade de épocas anteriores. O envolvimento desse homem com a história é maior. Ele tem a curiosidade da história como um prolongamento de si mesmo. Em nenhum outro momento da história o homem experimentou um sentimento parecido com esse (Ariès, 1989). O gosto pelo passado, por recuperar objetos de outras épocas e ler a literatura de vulgarização histórica, demonstra o quanto as decisões do homem moderno estão referidas, mais ou menos conscientemente, à história.

De maneira geral, podemos afirmar que a consciência histórica, nesses autores, é entendida como um fenômeno moderno e poderia ser definida pela capacidade que o homem tem de compreender o quanto sua existência individual está subordinada àquela da humanidade no tempo. O entendimento dessa subsunção, a partir do século XIX, seria a marca fundamental da consciência histórica humana.

Nesse debate, Bergmann (1989-1990) destacou que, em meio ao processo de cientificização, perdeu-se um elemento intrínseco à constituição de sentido do conhecimento histórico: a função didática da história. Dessa maneira, aquele também foi um momento para a revisão dos princípios norteadores do ensino de história, de concepção empirista ou racionalista. A geração de historiadores alemães e franceses que, no final do século XIX, deu sustentação à escolarização de massas em seus países, sustentada numa história metódica e que separava radicalmente sujeito e objeto do conhecimento, produziu uma história e um ensino de história subjetivo, útil ao nacionalismo e aos interesses belicistas.

Num novo padrão epistemológico da história, a definição de razão admite os aspectos não racionais que constroem o pensamento histórico, abrindo espaço ao papel dos componentes morais, afetivos, estéticos e mesmo ficcionais. Antes suprimidos ou ignorados, esses componentes passam a ser elementos com os quais a razão dialoga em busca da compreensão da complexidade do real. Nessa complexidade se incluem os processos históricos pelos quais a racionalidade produz seu oposto, como no próprio ensino da história, por exemplo. Dentro desse padrão é necessária a conclusão de que o ensino de história não é a aplicação da ciência histórica e que implica, além disso, acréscimo de racionalidade ao pensamento dos alunos: ensinar história é uma decisão social e política de uma sociedade, e essas esferas adicionam, por exemplo, o sentimento nacional.

Atualmente, é possível afirmar que o ensino da história carrega as marcas de nascença do século XIX, que se refletem ao mesmo tempo em pretensão de racionalidade e construção da identidade coletiva (no caso, a nação). Como projeto, não se trata de buscar um ensino alheio a toda subjetividade ou valor social, mas de compreender e mediar as demandas sociais e científicas sobre o que se ensina. É nesse contexto que as reflexões sobre os usos do passado tecidas na teoria da história aproximam-se do ensino de história, sendo a didática da história dirigida a interesses práticos e, como um dos ramos da ciência histórica, voltada à investigação das funções que o conhecimento histórico assume na sociedade. Nesse sentido, ela teria como finalidade investigar descritivo-empiricamente a consciência histórica e regulá-la didático-normativamente.

A necessidade de compreender os mecanismos de reprodução assentados nas práticas de ensino de história com o intuito de romper seu caráter subjetivo, bem como a promoção de uma reconfiguração dos fundamentos que embasam as pesquisas sobre o ensino de história nos moldes apontados, levou muitos pesquisadores do campo a considerar pertinente o conceito de consciência histórica em suas reflexões.

Heller (1993) chamou a atenção para o fato de que o conceito de consciência histórica atribui ao de identidade a dinâmica típica dos

processos históricos em que cada uma das identidades está inserida. Além de incluir classificações e autoclassificações, como classe social, gênero, religião, preferências no campo do lazer, pertencimento político territorial, entre outros aspectos, o conceito de identidade tem todos esses elementos considerados em relação ao fator tempo e à sua representação.

Para Heller, a historicidade não é apenas alguma coisa que acontece conosco, uma mera propensão, na qual nos "metemos" como quem veste uma roupa. Somos a historicidade, somos tempo e espaço. De acordo com a autora, só seres humanos são mortais. Uma vez que somos tempo, essa é a razão pela qual não éramos e não *seremos.* Uma vez que somos espaço, nosso não ser significa não estar aqui (Heller, 1993:14-15). Assim:

> A partir da mortalidade, do tempo e do espaço é que sempre levantamos a mesma questão e aí expressamos a historicidade do gênero humano, com a qual a historicidade de nosso Ser (do Ser de cada indivíduo) esteve e sempre estará relacionada. A pergunta nunca muda, mas as respostas variam. A resposta à pergunta — De onde viemos, o que somos e para onde vamos? — será chamada "consciência histórica", e as múltiplas respostas a ela, diferentes em substância e estrutura, serão ditas estágios de consciência histórica [Heller, 1993:15].

Em suas reflexões, Rüsen considera o pensamento de Heller inserindo o ensino de história na perspectiva da didática da história e apresentando-o como um componente essencial da própria ciência histórica com base nas reflexões que tece em torno da função que as narrativas históricas têm de dar sentido à existência humana. Rüsen dá especial atenção, sobretudo, à ideia de que as formas narrativas desempenham papel crucial na constituição do conhecimento histórico por estabelecerem realidades. O autor mobiliza as questões relacionadas com o ensino de história ao elaborar uma "descrição e explicação sistemáticas do modo específico pelo qual tanto o pensamento histórico em geral quanto a historiografia acadêmica, em particular, constituem sentido sobre a experiência do tempo"

(Assis, 2010:11), cuja síntese encontra-se em seu modelo de matriz disciplinar.

O autor apresenta na matriz disciplinar o conceito de consciência histórica em uma perspectiva diferenciada das apresentadas anteriormente, definindo-a como a capacidade humana de atribuir sentido à sua vida no tempo. Ele afirma a existência de uma ambivalência antropológica sobre a qual a consciência histórica está fundada: o homem só pode viver no mundo relacionando-se com a natureza, com outros homens e consigo mesmo se não tomar esse universo como dado puro. É preciso que o ser humano os interprete em função de suas intenções e de sua ação, espaço dentro do qual se representa algo que difere da própria realidade. A conjugação de interpretação, intenção e ação constitui o sentido da história na vida humana prática, e, para o sujeito, ela ganha sentido quando é importante e significativa para entender e para lidar com circunstâncias da vida contemporânea (Rüsen, 2001). Conhecer a experiência do passado num contexto em que existe uma demanda da vida prática presente é o que dá sentido à aprendizagem da história.

Nesse autor, falar de ensino da história significa refletir sobre os fundamentos da ciência histórica, retomando-a como uma produção social que, em si, configura-se como uma das formas de dar sentido à vida no tempo. Sendo a consciência histórica uma operação mental de constituição de sentido, a competência narrativa configura-se como sua competência específica e essencial, a qual se manifesta pela função, pelo conteúdo e pela forma. A função pode ser chamada de “competência para a orientação histórica”; o conteúdo seria a “competência para a experiência histórica”, enquanto a forma se configura na “competência para a interpretação histórica”.

A ideia da competência narrativa compreendida, a partir de Rüsen, como o espaço de expressão de aspectos da consciência histórica tornou-se um aspecto interessante às pesquisas em ensino na medida em que permitiu deslocar o foco das investigações para os usos públicos da história empreendidos pelos sujeitos, dentro ou fora da escola. Sua associação aos

processos de aprendizagem também é um elemento importante. A esse respeito, Rüsen (2005:37) afirma:

> A aprendizagem histórica pode ser explicada como um processo de mudança estrutural da consciência histórica. Ela implica muito mais do que o simples adquirir conhecimentos do passado e a expansão do mesmo. Vista como um processo de aquisição progressiva de competências, a aprendizagem histórica emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e o conhecimento da realidade passada, evoluindo de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos.

O aprendizado histórico aparece na obra de Rüsen associado à tipologia sobre a consciência histórica e pode ser entendido, segundo o autor, como "um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem" (Rüsen, 2010:43). A noção articula-se à ideia de uma formação histórica como os processos de aprendizagem em que a história é o principal assunto. Incluem-se aí fenômenos do aprendizado histórico, como "o ensino de história nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica e como fator da vida humana prática, o papel da história na formação dos adultos como influente sobre a vida cotidiana" (Rüsen, 2001:48).

É nesse contexto que o termo educação histórica ganha nova acepção, entre outras já presentes no campo.

Consciência histórica e educação histórica

O uso da expressão educação histórica intensificou-se a partir da década de 1980 e esteve relacionado tanto com os elementos do contexto político-sociais apontados na primeira parte deste capítulo quanto com reflexões teórico-metodológicas candentes no campo de pesquisa sobre o ensino de

história. Diante de um ensino de história pautado por uma perspectiva monolítica e autoritária, cujo objetivo era promover no cidadão o senso de inclusão e de respeito pela ordem estabelecida, forjou-se uma expressão mais relacionada com um ensino que tem como fundamento uma pedagogia baseada no pensamento histórico. O uso do termo também está relacionado com a incorporação de produções reflexivas de historiadores da educação, como Goodson (1997), Chervel (1990), Julia (2011), além de educadores como Forquin (1993), Apple (1999), o filósofo Morin (2002), e psicopedagogos como Vygotsky (1984), entre uma série de outros (Galzerani, 2008:224).

Observa-se, no decorrer das duas últimas décadas, um intenso crescimento em nossa área de estudos que mobilizam a expressão. Tal fenômeno ocorre em razão de apreensões acarretadas diante do avanço da modernidade tardia, de seus efeitos culturais globalizadores, da intensificação tecnológica e midiática e ainda do esfacelamento de práticas socioculturais e de paradigmas que têm motivado investigações voltadas à compreensão dos processos de formação da consciência histórica (Galzerani, 2008:225).

Percebe-se, dessa maneira, que, atualmente, o uso dessa acepção tem sido feito em trabalhos inseridos em diferentes grupos de pesquisa. Entre eles, e com crescimento na produção a partir do final do século passado, encontra-se um conjunto de trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação e projetos coletivos em países como Reino Unido, Portugal, Brasil, EUA e Canadá, entre outros, objetivando compreender como ocorre e se desenvolve a cognição em domínios do saber específico. Dessa forma, esses pesquisadores investigam as relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento histórico a fim de conhecer as ideias históricas produzidas pelos sujeitos, pautando-se, entre outros referenciais, pelo pensamento rüseniano.

Esses pesquisadores defendem que os parâmetros necessários ao delineamento dos objetivos da aprendizagem devem ser dados pela ciência histórica, configurando a chamada cognição situada na ciência de referência, e, nesse sentido, têm estruturado um conjunto de princípios

norteadores e referenciais teórico-metodológicos que permitem configurar a educação histórica como uma área de investigação.[1]

No tocante aos princípios norteadores, as pesquisas são movidas pela necessidade de fortalecer um ensino de história que destaque a utilidade e o sentido social do conhecimento histórico para a formação, por exemplo, da consciência histórica na perspectiva apontada por Rüsen e tomando como referência importante o lugar que a ciência histórica e o ensino ocupam a partir da matriz disciplinar e da tipologia da consciência histórica elaborada por esse autor. Além disso, as pesquisas desse grupo partem do entendimento de que a história é uma ciência e tem natureza multiperspectivada, destacando, por fim, a preocupação em realizar uma intervenção cognitiva adequada a partir do trabalho com fontes históricas, análise e produção de narrativas, visando a uma progressão do saber histórico nos jovens e nas crianças (Schmidt e Barca, 2009). É importante ressaltar que esses pesquisadores pautam--se pelo estruturismo teórico e metodológico, mais especificamente pelo realismo como método e pelo realismo sociológico, adotando princípios investigativos da pesquisa qualitativa (Schmidt e Garcia, 2008).

Nesse marco, as produções das crianças e jovens são examinadas na perspectiva de que é possível a construção de ideias históricas cada vez mais sofisticadas, e por isso os diferentes estudos dão atenção às ideias de segunda ordem, construídas ao aprenderem a história substantiva, e têm estruturado tipologias que permitem perceber um processo de desenvolvimento qualitativo dessas ideias diante de ações de ensino intencionais. As ideias de segunda ordem são os conceitos em torno da natureza da história (como explicação, objetividade, evidência, narrativa, multiperspectiva, empatia, mudança, significância) subjacentes à interpretação de conceitos substantivos como ditadura, revolução, democracia, Idade Média ou Renascimento (Schmidt, 2009:37). Com base nesses pressupostos, um conjunto de pesquisadores tem procurado mapear quais os usos que os alunos fazem da história em termos de sua orientação temporal, tomando como objeto não só o pensamento de crianças e jovens, mas também de estudantes universitários e de professores em atuação.

A enorme gama de estudos e diversidade de temas abordados nessa linha não me permite, no espaço deste capítulo, apresentar mais detalhadamente a rica contribuição de cada uma das pesquisas desse grupo para o campo. No entanto, é possível afirmar que as produções têm cooperado para delinear alguns traços do pensamento histórico de crianças e jovens diante do ensino escolar, além de incentivar a realização de pesquisas colaborativas com professores atuantes na educação básica, possibilitando o delineamento de uma metodologia de exploração das ideias dos alunos em sala de aula e oferecendo condições objetivas de transformação das práticas de ensino de história.

No Brasil, as pesquisas produzidas com base nesses referenciais, e mesmo aquelas que se utilizam do conceito de consciência histórica baseando-se no pensamento de Rüsen, têm recebido críticas no que se refere à constituição de tipologias do pensamento histórico de crianças e jovens em uma perspectiva mais estrutural. Em meu entender, tais críticas são importantes de ser consideradas na medida em que podem contribuir para o avanço das reflexões teórico-metodológicas intensas às quais esse grupo de pesquisadores têm se dedicado.

No entanto, penso que uma crítica mais acurada precisa considerar as preocupações que se encontram na base dessas reflexões, do ponto de vista tanto teórico-metodológico quanto político. Tal conjunto de pesquisas tem destacado a forte necessidade de romper com um ensino de história conteudista, que entende o conhecimento histórico como algo pronto, acabado e um discurso único. Por outro lado, destaca também a perseverança da perspectiva empirista de ensino-aprendizagem associada a essa visão de história, tendo resultado em práticas que desconsideram os saberes dos alunos. Mas não só. Também ressalta o baixo volume de investigações que se debruçam sobre a análise das ideias dos alunos a respeito da história quando colocadas em contextos de ação didática intencional e planejadas com base na metodologia do ensino baseada na pesquisa.

Nesse sentido, o pensamento de Rüsen tem sido fértil por alargar os horizontes de análise em nosso campo pela ampliação do olhar sobre o que

se constitui efetivamente aprender história. O primeiro avanço diz respeito à percepção de que o estudante não é tomado *a priori* como um ser "sem consciência", mas como alguém que tem uma maneira própria de enxergar a relação entre o presente, o passado e o futuro, e que tal perspectiva encontra-se inserida em uma cultura histórica. Tomada em si, trata-se de uma construção que, por princípio, não é melhor nem pior que aquela do especialista.

Entendo que, a partir dessa percepção, apresentam-se algumas questões de caráter teórico-metodológico básicas e que esse grupo tem o privilégio de explicitar com seus trabalhos: Como essa consciência se manifesta? E, uma vez submetida ao processo do ensino, de que maneira avaliar se houve transformação? Que características esse processo de ensino precisa ter para efetivamente favorecer o desenvolvimento da consciência histórica em uma perspectiva crítica, autônoma, propositiva e informada?

Creio que considerar esse elemento torna-se importante não para desmerecer ou ignorar muitas das críticas que têm sido formuladas. Trata-se, ao contrário, de considerar que o campo ainda é carente de instrumentais teórico-metodológicos consistentes que contribuam de maneira significativa para o delineamento do que efetivamente tem acontecido na sala de aula do ponto de vista da aprendizagem mais particularmente.

Esse conjunto de pesquisas — e algumas outras produções exemplares que apresento a seguir — evidencia também que ainda é incipiente no Brasil a reflexão em torno daquilo que os estudantes submetidos à escolarização fazem fora da escola com o conhecimento que adquirem nos diferentes contextos de sua vida prática, e, nesse sentido, associados ao conceito de cultura histórica, aqueles da consciência e da educação histórica ampliam, a meu ver, a possibilidade de vislumbrar a aprendizagem da história em "outras esferas" para além da forma escolar.

Com o intuito de incentivar o debate, a seguir apresento alguns estudos inspirados pelas reflexões de Rüsen.

A consciência histórica em levantamentos estatísticos

O ambicioso projeto *Youth and history* (Angvik e Borries, 1997) tem sido o modelo para os levantamentos de dados sobre a consciência histórica baseados em extensos questionários aplicados a milhares de sujeitos, como amostras de populações, para avaliar suas relações com o tempo. O estudo parte do pressuposto de que é possível mapear alguns dos principais componentes da consciência histórica por meio de questões que exponham narrativas reais ou hipotéticas,[2] narrativas abreviadas, que proponham interpretações e posicionamentos quanto a temas atuais por parte dos respondentes. Os objetivos e resultados do projeto na Europa dos anos 1990 foram bem mais amplos que o levantamento de dados sobre consciência histórica e estão vinculados também aos objetivos geopolíticos e questões identitárias da construção contínua da Comunidade Europeia, incluindo avaliar a aprendizagem histórica e a cultura política e comparar todos os resultados interculturalmente. Os resultados indicaram os limites da inovação teórica e metodológica do ensino escolar de história, bem como a relevância da história que se aprende na família e na cultura fora do âmbito escolar. Revelaram-se, ainda, as variações no compromisso com a democracia, os direitos humanos e a preservação do patrimônio natural e cultural dentro de países e entre eles.

Desde 2006, inspirada no estudo europeu, uma equipe de pesquisadores brasileiros, argentinos e uruguaios realiza a investigação que foi inicialmente intitulada *Jovens brasileiros e argentinos diante da história.* Com a entrada do Uruguai nessa equipe, o projeto passou a se chamar *Jovens e a história.* O questionário foi adaptado para a realidade do Cone Sul, e, após a coleta-piloto de dados, estes foram interpretados com o auxílio de *softwares* de estatística que propiciaram diversas reflexões expressas em textos e comunicações. Concluída a pesquisa-piloto, atualmente se prepara a revisão do questionário para aplicação em uma amostra estatisticamente válida para o Mercosul e a Venezuela.

Outro levantamento quantitativo interessante sobre consciência histórica é o estudo de Cosse e Markarian (1994), intitulado *Memorias de la historia.* Do mesmo modo que o projeto *Youth and history* e o projeto que o adapta a realidades do Mercosul, a pesquisa das historiadoras uruguaias está motivada por perguntas referentes à identidade coletiva diante de processos de deslocamento decorrentes de mudanças vinculadas aos processos de globalização intensificados nos anos 1990, principalmente. A diferença temática com relação aos projetos anteriormente apontados é o âmbito, que nesse caso é nacional. Com um desenho metodológico próprio, sustentado nas enquetes de opinião pública e nos resultados dados pela participação percentual de cada resposta no conjunto da pergunta, o estudo debruçou-se sobre as características da aprendizagem histórica e suas relações com a identidade nacional uruguaia, partindo das lembranças e opiniões dos sujeitos — adultos — que passaram pelo sistema educativo do país.

Teoricamente, o estudo assume a teoria da consciência histórica por meio da referência a Rüsen (1992) e Heller (1993), mas trabalha também com os conceitos delimitados por termos como nacionalismo e identidade cultural (Benedict Anderson, Eric Hobsbawm e Stuart Hall) e imaginário social (Bronislaw Baczko), além de memória (Pierre Nora). Com esse arsenal teórico, a investigação, por meio de enquetes, tem a vantagem de trabalhar com amostras representativas do todo social, o que permite estabelecer as articulações entre as opiniões dos sujeitos e seu pertencimento a diferentes faixas de idade, classe social e partido político. Este último item é decisivo no Uruguai, que contou com uma antiga e estável estrutura bipartidária por mais de um século e meio, que se completou com a construção do *Frente Amplio*, frente partidária de centro-esquerda.

Além de realizar um balanço das lembranças dos sujeitos sobre sua escolarização em história, o estudo levantou as relações dos uruguaios com o tempo, identificando elementos importantes para a caracterização da consciência histórica, como a identificação do período e do personagem mais admirado da história nacional, ou a maneira como os entrevistados identificam e valorizam um acontecimento como fato histórico. A

constância da estrutura partidária uruguaia permitiu que a maior parte das respostas ao questionário fosse analisada segundo o voto dos entrevistados, que acaba por identificar a posição do indivíduo dentro de sujeitos históricos coletivos e permite ao pesquisador delinear tanto as características como as motivações para a ação dos apoiadores de cada um dos partidos políticos do país.

A consciência histórica em pesquisas qualitativas — estudos de caso

As pesquisas qualitativas são as mais comuns na investigação da consciência histórica, e o uso de entrevistas é o recurso metodológico de mais larga utilização. A entrevista com os sujeitos escolhidos com base em determinados critérios permite que se adicionem questões ou outras estratégias facilitadoras da produção de um tipo especial de narrativa: os relatos sobre a própria experiência de vida e a elaboração de interpretações do tempo que são inerentes a eles. Esse tipo de evidência empírica permite a aplicação dos quadros teóricos referentes à consciência histórica para a análise e caracterização de como cada sujeito dá significado ao tempo e a seu tempo.

Caroline Pacievitch (2007) considerou esses aspectos em sua dissertação de mestrado e realizou entrevistas com professores de história escolhidos a partir de contatos prévios, tendo em vista a diversidade de trajetórias pessoais entre eles. Duas grandes estruturas teóricas foram utilizadas para a análise das entrevistas: o quadro dos modos de geração de sentido histórico (tradicional, exemplar, crítico e genético), de Rüsen (2001), e o quadro de configurações temporais com as quais as pessoas se relacionam para a produção de suas narrativas (história passada, passado histórico, idade passada presente, história presente, presente histórico, idade presente-presente e idade futura-presente), de Agnes Heller (1993). Com essas estratégias, foi possível levantar elementos para refletir sobre as formas de orientação utilizadas pelos entrevistados. A síntese dos resultados

indica o seguinte: que a forma de geração de sentido predominante nesse grupo é a genética, que articula as demais, sem a verificação do modo tradicional. Entretanto, a importância do fator religioso nas narrativas é um indicador da possível permanência de um fator tradicional da consciência histórica, que é a fé em algo transcendente e na interferência desse transcendente na história.

Vanessa Tavarnaro (2009), por sua vez, trabalhou com 86 entrevistas escritas de alunos do 5º ano do curso de direito da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), perguntando-lhes, entre outros temas, sobre as cotas raciais para ingresso ao ensino superior, sempre sugerindo o viés histórico para a composição do posicionamento de cada formando sobre o assunto. Nesse caso, um dos objetivos foi comparar as características da consciência histórica de pessoas com formação universitária, mas cuja formação técnico-profissional na universidade as distingue claramente do grupo anterior de sujeitos, ou seja, os graduados em história. Para isso, recorreu-se, além de ao quadro dos quatro tipos de geração de sentido histórico de Rüsen, à sua indicação quanto à competência narrativa da consciência histórica, por ele dividida em competência de experiência, competência de interpretação e competência de orientação (Rüsen, 1992:29). Tavarnaro constata que uma minoria de seus respondentes tem uma concepção rudimentar da história, e não logra articular o passado e o presente, ou, em outros termos, perceber o presente como síntese de múltiplos acontecimentos e forças com origem num tempo anterior ao nosso. Isso leva os sujeitos dessa pesquisa a rejeitar a política de cotas: uma vez que não se reconhecem os efeitos da escravidão e das práticas discriminatórias daí resultantes no presente, não se consegue enxergar razão para uma política compensatória ou reparatória para a população negra. Os resultados parecem indicar que há uma relação (embora não uma identificação), por exemplo, entre a falta ou a deficiência de competência de experiência e o tipo tradicional de geração de sentido histórico.

Rüsen (1992, 2004) propôs uma narrativa modelar a fim de expor seus quatro modos de geração de sentido histórico, para daí elaborar uma reflexão sobre o desenvolvimento ontogenético, a estrutura narrativa e a

função moral da consciência histórica. Resumidamente, a narrativa traz um caso em que duas famílias escocesas são ligadas por um pacto ancestral de honra por causa de uma dívida: uma das famílias teria tido seu herdeiro salvo da morte certa, quando bebê, pela ajuda da outra família. Crescido, o bebê salvo recupera o patrimônio de sua família e estabelece um juramento, gravado na pedra de seu castelo, em que promete apoio a qualquer membro da outra família, a qualquer tempo, mesmo se o solicitante tivesse cometido um crime hediondo. Bem, Rüsen propõe a hipótese: caso hoje você fosse um descendente da família "endividada" e batesse na porta de seu castelo um descendente da outra família, tendo cometido um crime e pedindo sua ajuda para esconder-se da polícia, e conhecendo o pacto ancestral, o que você faria? As respostas possíveis tendem a identificar a ação, no pensamento, de quatro formas de geração de sentido: acolher o criminoso por sentir obrigado pelo pacto (modo tradicional); acolher o criminoso e justificar que você está respondendo a um princípio geral de que as pessoas se ajudam em momentos de dificuldades, exemplificado na narrativa ancestral (modo exemplar); rejeitar o auxílio por considerar o pacto uma lenda ou mito que não merece crédito ou afirmar que as novas estruturas legais tornam inválidos os antigos contratos (modo crítico); ou, enfim, convencer o criminoso a se entregar às autoridades, considerando a grande mudança que houve desde o pacto até a atualidade, e arranjar-lhe o melhor advogado disponível, mantendo a solidariedade, mas não pelas razões pré-modernas do pacto, mas por motivos enraizados na atualidade (modo genético).

Eidam (2009) experimentou o recurso de apresentar aos entrevistados uma situação hipotética ao adaptar a narrativa citada por Rüsen (1992) à realidade de imigrantes alemães e seus descendentes em duas colônias no sul do Paraná. O autor notou que, numa das colônias, uma postura aferrada de defesa da identidade alemã, como concebida pelo imigrante (inclusive com apoio ao nazismo), levou a que o grupo fosse reprimido pela ditadura de Vargas, vindo a desagregar-se completamente depois desse período. Em outro caso, uma postura de maior negociação com as autoridades e os brasileiros nativos permitiu uma melhor análise do momento em que viviam

e ações adequadas ao contexto, de modo que puderam sobreviver ao varguismo e prosperar economicamente, mantendo a colônia até hoje, ainda com uma postura de preservação da cultura e da língua alemã. Pareceria, numa análise inicial, que os colonos, no primeiro caso, se aproximaram mais dos tipos tradicional e exemplar em suas interpretações do mundo e tomada de decisões, e não sobreviveram como grupo aos processos de modernização brasileira. Enquanto isso, os colonos, no segundo caso, manifestaram o tipo genético de geração de sentido e conseguiram sobreviver e prosperar como grupo. Todavia, ao responder hipoteticamente a uma narrativa como a das duas famílias citada por Rüsen, os colonos do primeiro grupo tendem a responder de modo mais crítico, enquanto os do segundo grupo tendem a responder de modo mais tradicional. O instrumento permitiu, então, duvidar e complexificar a explicação que estava em construção, além de somar evidências à teoria de que os modos de geração de sentido histórico não constituem necessariamente etapas de desenvolvimento cognitivo, mas estratégias diferentes ou respostas diferenciadas a ambientes específicos, convivendo no mesmo indivíduo ou grupo.

De maneira geral, em todos os estudos anteriormente apresentados, foram buscados nos sujeitos entrevistados traços distintivos que os pesquisadores julgaram ser importantes na diferenciação das características da consciência histórica. É o caso da faixa etária, da formação profissional (licenciados em história e bacharelandos em direito) e do posicionamento diante de questões carregadas de conteúdo e justificativas históricas, como é o âmbito das políticas afirmativas para negros em universidades públicas, baseadas em parte na ideia de reparação dos males infligidos por conta da escravidão e de séculos de racismo. Por meio das práticas de geração de sentido de cada um dos entrevistados, expostas nas narrativas recolhidas, tornou-se possível estudar e estabelecer algumas conclusões provisórias sobre os fatores que atuam sobre suas respectivas consciências históricas, o que, por sua vez, participa do acúmulo de reflexões empiricamente fundamentadas sobre o conceito.

O estudo de Alves (2006), pautado por Rüsen e Moscovici, objetivou analisar a construção da consciência histórica em alunos da educação básica na relação entre os “saberes comuns” de professores e alunos em sala de aula e aqueles provenientes da ciência histórica. Utilizou-se de uma metodologia de pesquisa de inspiração etnográfica, conjugada a instrumentais qualitativos, como uma *pesquisa de perfil discente* e um questionário aplicado junto a alunos e professores, que lhe permitiu a leitura das configurações sociais da comunidade escolar. Nos questionários e entrevistas, os alunos foram convidados a expressar o conhecimento adquirido em aulas de história que versaram sobre a Revolução Francesa, permitindo um duplo movimento de expressão da compreensão do que havia sido trabalhado em sala em paralelo com a percepção que o estudante tem da aplicação no cotidiano daquilo que aprendera. A partir da análise das representações que se configuraram após o contato com o conhecimento histórico, o pesquisador aponta a necessidade de considerar que o processo de ensino, para além de uma avaliação dos conhecimentos prévios oriundos do cotidiano, com a subsequente apresentação de conceitos e mediação e avaliação da aprendizagem, deve considerar se novas representações sociais são construídas para que o ensino de história efetive-se como promotor do desenvolvimento da consciência histórica.

Ainda em um viés qualitativo, estudos que buscam metodologicamente a consciência histórica por meio de produções escritas dos sujeitos respondentes intuem uma relação intrínseca entre linguagem mediada simbolicamente (ou seja, a escrita e a leitura) e os processos de formação e modificação da consciência. O sujeito que escreve realiza uma série de operações linguísticas que estão intimamente relacionadas com os processos de funcionamento da consciência, e o ato de escrever favorece a organização do pensamento em suas várias formas (planejamento, revisão, seleção etc.). A competência de orientação, integrante da competência narrativa segundo Rüsen, implica uma capacidade de agir no mundo conscientemente. O conceito de letramento relaciona-se diretamente com essa concepção, na medida em que prevê a capacidade do sujeito de utilizar a leitura e a escrita para expressar-se e intervir em sua realidade. Essa

tendência geral vem confirmando a validade dessa estratégia metodológica no estudo empírico da consciência histórica.

Em meu estudo de doutorado (Dias, 2007; ver também Santos, 2007:177-202), pautei-me por pressupostos advindos da linguística, da didática da língua escrita, da psicologia cognitiva, além daqueles do ensino de história, partindo da hipótese de que a aprendizagem da escrita (mediadora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores) está associada ao desenvolvimento da consciência histórica na acepção apresentada por Rüsen. Trabalhando em uma perspectiva qualitativa e a partir do paradigma indiciário, a investigação enfrentou o desafio de estimular alunos do ensino fundamental (5ª e 8ª séries, atuais 6º e 9º anos) a lidar com a interpretação do presente (no caso, um ato de discriminação racial entre jogadores de equipes diferentes em uma partida de futebol, amplamente noticiado à época) em textos que escreveram, e a discussão da profundidade temporal desse evento no presente, conduzindo à reescrita dos textos iniciais.

A situação proposta para o trabalho dos alunos objetivava mobilizar elementos históricos (a escravidão e o racismo) conciliados com aspectos mais imediatos de identidade nacional (porque o acusado de discriminação participava, no momento, de um time de futebol argentino jogando contra um time brasileiro) e ainda um aspecto de julgamento moral, um dos resultados típicos do funcionamento da consciência histórica. O estudo destacou que os processos cognitivos envolvidos com as formas de dizer dos sujeitos incidiam simultaneamente no desenvolvimento de sua consciência histórica, bem como de sua competência linguística, destacando-se aí as relações intrínsecas entre língua escrita e consciência. Ao lançar mão de sua competência narrativa (tomada do ponto de vista linguístico e histórico), cada estudante revelava e constituía suas formas de conceber e se relacionar com o tempo. O principal desafio teórico-metodológico encontrado relacionou-se com como analisar essas falas escapando à tendência em “mensurar” as referências históricas explícitas ou mesmo compreender as complexas reflexões metalinguísticas operadas pelos sujeitos em contextos de reflexão sobre o tempo.

Pais (1999) é o coordenador de outro estudo cuja base empírica está na produção textual de alunos. Tendo sido coordenador português do projeto *Youth and history*, ele vislumbrou nessa alternativa metodológica a possibilidade de ampliar e aprofundar os importantes quadros de dados que o projeto quantitativo forneceu; daí sua supervisão do estudo de Figueiredo e Silva, que selecionou alguns dos temas do *Youth and history* para colher composições escritas de alunos de escolas portuguesas sobre eles.

A análise dos textos solicitados foi feita por meio de quadros que condensavam, nas colunas, as categorias e subcategorias identificadas, seus componentes e a transcrição de unidades de contexto (exemplos textuais que permitiam identificar a construção das próprias categorias e subcategorias). Posteriormente, os quadros encontrados puderam ser visualizados com a produção de esquemas que mapeavam todo o conjunto de representações e atitudes indicadas pelos respondentes. No que se refere, por exemplo, ao tema da projeção de futuro, pessoal e coletivo, os pesquisadores encontraram dois grandes grupos de representações: as pessimistas e as otimistas; entre as otimistas, verificaram ser comum o recurso à argumentação com o uso do presente como parâmetro indicador da melhoria futura. Esse grupo dividia-se entre os ativistas e os individualistas. Os pessimistas, por outro lado, dividiam-se entre fatalistas e céticos.

Esse conjunto de recursos metodológicos permitiu a Pais e à equipe enfrentar uma das limitações da pesquisa quantitativa, ou seja, ser capaz de dar um retrato confiável das situações em foco, mas ter pouco a afirmar sobre suas características mais íntimas e sobre suas causas. Pode-se dizer que, principalmente no que se refere à caracterização detalhada do quadro que se descobriu quantitativamente, a pesquisa em tela foi eficiente em alcançar seus objetivos.

Considerações finais

Conforme procurei apontar, o uso dos conceitos de consciência histórica a partir de Rüsen, bem como o de educação histórica em nosso campo, se dá em meio a um processo reflexivo importante em que se está buscando a superação do paradoxo apontado por Laville e por diversos outros pesquisadores no Brasil. O próprio formato dos cursos no interior das instituições de ensino superior no Brasil (disciplinar, com os nomes das disciplinas pautados por uma perspectiva eurocêntrica de história e tecnicista de ensino, entre outros aspectos) parece favorecer a permanência e a cristalização de práticas de ensino e de pesquisas portadores de um olhar para aprendizagem que desconsidera os sujeitos como pessoas com desejos, com intenções, com projetos, com opiniões que entram em diálogo/confronto tanto com o ensino quanto com o conhecimento sistematizado. Pessoas de “carne e osso” que colocam desafios de diferentes ordens aos pesquisadores do campo, na medida em que os usos que promovem daquilo que sabem são complexos e não podem ser vistos como algo monolítico.

Ressalto, por fim, que o mérito maior dessas pesquisas tem sido, em minha opinião, colocar em evidência que a capacidade de olhar para esses saberes (sejam aqueles das pessoas comuns, sejam os dos estudantes ou dos professores) é um dos maiores desafios enfrentados atualmente em nosso campo do ponto de vista teórico-metodológico. Com base em diferentes arcabouços, os variados grupos de pesquisa têm investido na constituição de instrumentais interessantes para pensarmos as possibilidades de reflexão a respeito das crianças e jovens e seus saberes históricos. Portanto, parece-me que o investimento em pesquisas que tomem o ponto de vista da aprendizagem como elemento central tem se tornado crucial, seja na perspectiva qualitativa, seja na quantitativa, para o avanço do campo de maneira geral.

Referências

ALVES, Ronaldo C. *Representações sociais e a construção da consciência histórica.* Dissertação (mestrado) — Programa de Pós-graduação em Educação, USP, São Paulo, 2006.

ANGVIK, Magne; BORRIES, Bodo von (Ed.). *Youth and history*: a comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hamburgo: Körber-Stiftung, 1997. v. A.

APPLE, M. *Políticas culturais e educação.* Porto: Porto, 1999.

ARIÈS, P. *O tempo da história.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ARON, Raymond. *Dimensiones de la conciencia histórica.* Madri: Tecnos, 1962.

ASSIS, Arthur. *A teoria da hist*ória de Jörn Rüsen: uma introdução. Goiânia: UFG, 2010.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 9, n. 19, set. 1989/fev. 1990.

CERRI, Luiz Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*, v. 6, n. 2, p. 93-112, inverno 2001.

CHERVEL, A. história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Panônica, n. 2, p. 188-229, 1990.

COSSE, Isabela; MARKARIAN, Vania. *Memorias de la historia*: una aproximación al estudio de la conciencia nacional. Montevidéu: Trilce, 1994.

DIAS, Maria Aparecida Lima. *Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes.* Tese (doutorado) — Programa de Pós-graduação em Educação, USP, São Paulo, 2007.

EIDAM, Rodrigo. *O processo pedagógico e a formação do imigrante alemão nas colônias de Bom Jardim do Sul e Witmarsum (Paraná).* Dissertação (mestrado) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, PR, 2009.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GADAMER, Hans-Georg. *O problema da consciência histórica*. Org. Pierre Fruchon. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

GALZERANI, Maria Carolina B. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio C.; BEZERRA, Holien G.; DE LUCA, Tania R. (Org.). *O historiador e seu tempo*: encontros com a história. São Paulo: Unesp/ Anpuh, 2008.

GOMES, Angela de Castro. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Org.). *Cultura política e leitura do passado*: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Faperj, 2007. p. 43-63.

GOODSON, I. *A construção social do currículo.* Lisboa: Educa, 1997.

HARTOG, François. *Régimes d'historicité*: présentisme et expériences du temps. Paris: Seuil, 2003.

HELLER, Agnes. *Uma teoria da história.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Autores Associados, n. 1, p. 9-43, jan./jul. 2011.

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

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 19, n. 38, 1999.

LE GOFF, Jacques. *História e memória.* Campinas: Unicamp, 2003.

MORIN, E. *A religação dos saberes*: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PACIEVITCH, Caroline. *Consciência histórica e identidade de professores de história*. Dissertação (mestrado) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, PR, 2007.

PAIS, José Machado. *Consciência histórica e identidade*: os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta, 1999.

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la consciencia moral. *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 7, p. 27-36, 1992.

____. *Razão histórica*: teoria da história — fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

____. Historical consciousness: narrative, structure, moral function and ontogenetic development. In: SEIXAS, Peter (Ed.). *Theorizing historical consciousness.* Toronto: Universtity of Toronto Press, 2004. p. 63-85.

____. *History*: narration, interpretation, orientation. Nova York: Berghahn Books, 2005.

____. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. *Jörn Rüsen e o ensino de história.* Paraná: UFPR, 2010.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Língua escrita e consciência histórica em produções de crianças e adolescentes. *Revista História & Ensino*, Londrina: UEL, v. 13, p. 177-202, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: ____; BARCA, I. *Aprender história*: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 21-51.

____; BARCA, Isabel. *Aprender história*: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Unijuí, 2009.

____; GARCIA, Tania Maria F. Braga. História e educação: diálogos em construção. In: ____; ____; HORN, G. B. *Diálogos e perspectivas de investigação.* Ijuí: Unijuí, 2008.

TAVARNARO, Vanessa. *Representações de justiça dos alunos do 5º ano do curso de direito da UEPG a partir da análise do sistema de cotas raciais.* Dissertação (mestrado) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, PR, 2009.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

* Este capítulo foi escrito a partir de um texto produzido em parceria com o professor doutor Luis Fernando Cerri, docente do curso de história da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A produção, naquele momento, visava subsidiar as discussões do Grupo de Pesquisa "Consciência Histórica", que se reuniu no IX Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (Enpeh), realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2011.

1 Para um panorama mais detalhado dos trabalhos produzidos com base nesses referenciais, consultar Schmidt e Barca (2009), além do volume especial da *Educar em Revista* (Curitiba: UFPR, 2006. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/view/251>) e do "Dossiê sobre educação histórica" publicado pela revista *Currículo sem Fronteiras* (v. 7, n. 1, jan./jun. 2007).

2 Por exemplo: "Suponha que Terranova foi ocupado pelo nosso país de 1500 a 1900. De 1900 até hoje, Terranova foi ocupada pelo país B. Nosso país quer Terranova de volta e apresenta argumentos. Que importância você dá aos seguintes argumentos…".

USOS DO PASSADO: A HISTÓRIA ESCOLAR



A GRANDE ALIANÇA, DE ANA CASTRO OSÓRIO: UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO LUSO-BRASILEIRO*

Angela de Castro Gomes

Em 1940, quando Portugal se preparava para as comemorações do Duplo Centenário do Mundo Português,[1] Oliveira Salazar dirigiu um apelo ao governo do Brasil — então chefiado por Getúlio Vargas, em pleno Estado Novo — para que o ajudasse a fazer as honras da casa, pois não poderia ser um convidado como os demais países. O Brasil atendeu ao pedido, edificando um pavilhão e mandando uma comitiva, no intuito de demonstrar o culto às tradições históricas que uniam, tão longa e fortemente, os dois países. No ano seguinte, é a vez de os portugueses viajarem ao outro lado do Atlântico enviando uma embaixada extraordinária chefiada pelo escritor Júlio Dantas, antigo presidente da Comissão dos Centenários e então presidente da Academia de Ciências. Faziam parte desse grupo destacados nomes da política do Estado Novo português, entre as quais o comissário nacional da Mocidade Portuguesa, Marcelo Caetano. Nesse mesmo momento — agosto de 1941 — estava no Rio de Janeiro, a convite de Vargas, Antônio Ferro, intelectual que dirigia o Secretariado de Propaganda Nacional (SPN), criado em 1933 com objetivos muito semelhantes aos do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP),

então sob a direção de Lourival Fontes e existente desde 1939, embora tivesse antecessores.[2]

A visita teve inúmeros eventos, mas seu ponto alto foi a assinatura do Acordo Cultural Luso-Brasileiro, firmado entre o DIP e o SPN em 4 de setembro de 1941, sugestivamente às vésperas da comemoração do Dia da Independência do Brasil. Por esse acordo seriam criados uma revista, *Atlântico*, e um boletim mensal (1944-1946), ficando estabelecido que se fariam, entre os dois países, trocas de emissões de rádio, de documentários cinematográficos e de informações, além da publicação de livros e da realização estudos, com destaque sobre o folclore luso-brasileiro. Inúmeros intelectuais portugueses e brasileiros se envolveram nesse amplo e diversificado conjunto de iniciativas, que selava um antigo desejo de aproximação entre Brasil e Portugal, por meio de políticas no âmbito da cultura, um imenso e reconhecido capital simbólico a ser explorado com sólidas possibilidades de sucesso e duração (Serrano, 2009). Nesse caso, o maior nome de intelectual brasileiro referido é Gilberto Freyre, cujo pensamento estava sendo muito divulgado nos dois países, pois centrado no elogio à grandeza das raças e culturas mestiças, traduzidas na ideia de luso-tropicalismo.

Não é o caso de se retornar aqui à montagem e aos desdobramentos desse acordo, nem de mencionar as importantes figuras do mundo político e intelectual que dele participaram, estimuladas por projetos otimistas e nacionalistas, sintetizados no epíteto Estado Novo, adotado pelos dois regimes autoritários. O que nos interessa apontar é que foi nos anos 1940 que Portugal e Brasil realizaram um tipo de política pública na área da cultura, já idealizada e tentada anteriormente por diversos intelectuais e de diferentes maneiras, sem grande sucesso, justamente por não contar com o apoio decisivo do Estado. Assim, se a cultura luso-brasileira, especialmente a língua comum e as tradições culturais, há muito era vista pelos intelectuais como uma ponte e um recurso de poder para uma aproximação vantajosa entre Portugal e Brasil, os governos desses países só se mobilizaram efetivamente a esse respeito em meados do século XX.

Mas essa ideia vinha de longe, de bem de longe. Segundo Sérgio de Campos Matos (2007), por exemplo, existira um projeto dos republicanos portugueses, que ganhara força após o *Ultimatum* inglês de 1890, cujo propósito era se constituir em uma alternativa à dominação anglo-saxônica.[3] Seu objetivo principal era organizar uma confederação de povos latinos, abrangendo Portugal e os Estados da América do Sul, muito em particular o Brasil. Portanto, na última década do século XIX, pode-se aventar que projetos desse tipo estivessem no "horizonte de possibilidades" da intelectualidade portuguesa, frequentando a propaganda republicana e sendo divulgados na imprensa, em especial em jornais como *A República.*

Uma referência interessante, na medida em que a personagem central deste texto, a escritora, editora e militante feminista Ana de Castro Osório, era também uma republicana, tendo, inclusive, participado do Congresso do Partido Republicano Português de 1909. Ou seja, embora não se possa comprovar, é possível supor que tenha tido contato com tais ideias, muito provavelmente parte do clima político da época, muito presente nas relações sistemáticas entre intelectuais brasileiros e portugueses. Contudo, o caso de Ana de Castro Osório é particular na medida em que ela se engajaria nessa causa, que vai nomear de "a minha propaganda" de aproximação entre Portugal e Brasil ou, simplesmente de "a grande aliança". Colaboram para tanto sua própria trajetória como escritora/editora, bem como as demais causas a que se dedica ao longo da vida. E elas foram muitas e diferenciadas, embora tenham mantido como constantes os ideais nacionalistas e pedagógicos, elegendo como públicos-alvo as crianças e as mulheres de língua portuguesa que estivessem em Portugal, no Brasil e, com menor ênfase, na África.

Ana de Castro Osório: uma republicana e suas redes de sociabilidade intelectual

Ana de Castro Osório (1872-1935) é uma intelectual razoavelmente reconhecida e estudada em Portugal, sobretudo no contexto das

comemorações do Centenário da República, ocorrido em 2010, pois essa foi uma das causas que ajudou a propagar e com a qual colaborou, defendendo projetos importantes após sua instalação em outubro de 1910. Seu percurso como republicana se inicia com um grande engajamento na luta pelo novo regime, desdobrando--se em uma crescente desilusão e chegando a alguma simpatia com o salazarismo, que irá sucedê-lo. Os trabalhos a ela dedicados se concentram no campo da literatura, no qual teve presença marcante, ressaltando-se sua contribuição na recolha de contos populares da tradição do país, bem como o reconhecimento de ser ela uma das criadoras da literatura infantil portuguesa. Na área da história, eles são menos numerosos e privilegiam, geralmente, sua intensa atuação no movimento feminista. Já no caso desta pesquisa, o interesse maior é com sua face de autora e editora de livros escolares e de literatura infantil, em particular os que circularam em Portugal e também no Brasil.

Apesar de ela ter estabelecido relacionamentos com vários intelectuais da educação no Brasil, é praticamente uma desconhecida, embora aqui tenha vivido entre 1911 e 1914. Além disso, teve alguns de seus livros publicados e adotados em escolas públicas, participando da formação da infância brasileira em especial durante os anos 1910, quando alcança maior sucesso na divulgação de suas ideias em nosso país. Sua proposta de aproximação entre Brasil e Portugal, na época duas jovens repúblicas, passava predominantemente pela competência literária e pedagógica que possuía, sendo claramente uma ação de teor político-cultural. Dessa forma, seus esforços nos ajudam a entender, sob um ângulo bem específico, as possibilidades e os obstáculos que povoavam as relações luso-brasileiras durante os anos 1910-1920, pois Ana também seria uma das figuras portuguesas presente às festas do Centenário da Independência do Brasil em 1922.

Ana de Castro Osório nasceu em família culta e de posses. Seu pai era jurista e apoiou as atividades intelectuais da filha, estimulando-a não apenas a cultivar seus dons literários, como igualmente lhe dando apoio financeiro, quando, além de escrever, ela decide editar seus próprios livros. Nos estudos biográficos sobre a autora,[4] não muito abundantes, registra-se

sempre que, em 1897, ela montou uma editora: a “Livraria Editora Para Crianças”, em Setúbal, destinada a publicar uma coleção de livros de literatura infantil com o título “Para Crianças”. Tal coleção foi uma iniciativa pioneira no campo da literatura infantil, reunindo contos da tradição popular portuguesa e histórias maravilhosas, tendo sido, segundo ela mesma, “um dos mais reais sucessos da literatura portuguesa desse tempo. Os contos apareceram em folhetos mensais, ilustrados por Leal Câmara, o artista hoje consagrado em Paris e, portanto, conhecido em todo o mundo culto”.[5]

Um feito que merece observação, uma vez que aponta para o fato de ela estar envolvida diretamente, mesmo que com todas as limitações que se possam reconhecer aos procedimentos da época, em um trabalho de recolha de contos da tradição oral popular portuguesa, além de realizar a “adaptação” de alguns deles e de traduzir outros pertencentes ao folclore de diversos países, que circulavam em toda a Europa.[6] O trabalho com o folclore, no fim do século XIX e no início do XX, era reconhecido como um tipo de conhecimento fundado em procedimentos científicos advindos da etnografia, que consistia em recolher, para salvaguardar, os costumes de um povo, fossem eles festas, lendas, práticas alimentares, musicais, de vestuários, contos etc. Portanto, tratava-se de “sistematizar”, em linguagem “culta”, um antigo conjunto de saberes populares, transmitido basicamente pela oralidade e repetição, de geração a geração, e que permanecia “vivo” no imaginário das populações “simples”, principalmente as rurais. Esse projeto, que toma feição organizacional, em vários países, de um movimento folclorista, mobiliza inúmeros intelectuais e tem como objetivo “salvar” o patrimônio cultural “popular”, entendido como algo singular, típico e tradicional de certos grupos sociais nacionais. Era esse imenso “tesouro”, que se encontrava ameaçado de “perda” pelo avanço da urbanização e da industrialização, internacionalmente, que devia ser objeto de atenção, respeito, estudo e divulgação.

Tendo eclodido em países europeus no século XIX, tais movimentos se vinculavam ao pensamento conservador, exprimindo uma reação aos excessos desnacionalizadores do universalismo iluminista ou cientificista.

O importante, no caso, é deixar claro que o trabalho literário e editorial de Ana de Castro Osório se insere nesse contexto mais amplo, que faz a conexão entre a figura do intelectual folclorista — como alguém voltado para o passado imemorial e popular de uma nação e para seu "povo" — e a figura do intelectual educador. Nesse caso, o povo e a criança se aproximariam em sua simplicidade e curiosidade "pura", tendo os contos tradicionais um alto valor moral e educativo e se constituindo "na pedra angular de toda a educação e cultura literária".[7] Portanto, todos aqueles que se dedicavam à missão civilizadora por meio da instrução primária deviam acreditar não só na possibilidade de realizá-la por meio da escola, pela alfabetização, como igualmente pela melhoria dos manuais escolares e da literatura infantil, essencial ao progresso educacional das crianças desde a mais tenra idade.

Nessa chave, "Para Crianças", coleção e editora, queria realizar uma grande obra educativa, articulando um projeto para a criação de uma "verdadeira" literatura infantil portuguesa com preocupações de salvaguardar as mais "profundas" tradições de seu povo, que deveriam ser disseminadas, de forma culta, por livros acessíveis e atraentes. Por isso, ou seja, pela explícita dimensão político-cultural de seu empreendimento, Ana edita seus livros à sua custa, distribuindo-os, em grande parte gratuitamente, nas escolas e em outras instituições infantis, em uma clara ação de propaganda de ideias. Eles eram fascículos pequenos, mensais, escritos em linguagem clara e com apresentação gráfica bem cuidada, na qual se destacava o trabalho de ilustradores competentes, entre os quais, o maior de todos, como ela reconhece, era Leal Câmara. Aliás, as ilustrações são uma questão fundamental no projeto político-pedagógico defendido pela autora, que falava de uma "educação pelos ouvidos e pelos olhos", ou seja, uma "educação pelos sentidos", fundada nos modernos princípios científicos e pedagógicos da observação e experimentação.[8] Não é, portanto, de espantar que ela combinasse esse tipo de escrita com uma atividade de publicista, redigindo artigos para jornais e revistas, então lugares fundamentais de sociabilidade política e intelectual. Um dos jornais mereceria atenção especial (o que não se fará aqui), pois se relaciona diretamente com sua

atuação como editora: o *Jornal dos Pequeninos*, que circulou em 1907 e 1908.

Seu engajamento nas lutas pela República foi bastante grande, assim como o interesse que despertou entre os republicanos, uma vez que o tema da educação e das tradições populares tinha preeminência na pauta política de então, tendo expoentes como Teófilo Braga[9] e João de Barros,[10] por exemplo. Ana, inclusive, casou-se, em 1898, com um desses republicanos: Paulino Gomes de Oliveira, jornalista, poeta e escritor. Ele se envolveria no levante revolucionário de janeiro de 1908, tendo de sair de Portugal e se exilar no Brasil, que então conhece e para onde voltaria, com a família, depois de proclamada a República, como cônsul na cidade de São Paulo.

O trabalho que Ana de Castro Osório realiza como autora e editora de uma literatura infantil portuguesa, que conscientemente desejava criar e divulgar desde a última década do XIX, é imenso e vem sendo cada vez mais valorizado pela produção dos campos da literatura e da história cultural em Portugal. Neste capítulo a proposta é restrita e consiste em pensá-lo em algumas frentes fundamentais, articulando-o a um ideal republicano ampliado, que se queria democrático e nacionalista. O projeto de Ana, a nosso ver, assumiria, a partir de determinado momento, a meta de articular os dois lados do Atlântico, entendendo-a como uma estratégia fundamental para seu sucesso. Isso porque, como estamos encaminhando, seu fundamento devia ser a língua e as tradições “populares” comuns aos dois países, que deviam ser recolhidas e propagadas pelos modernos métodos pedagógicos da época. Nesse sentido, importa assinalar que o investimento de Ana foi tanto intelectual como político e financeiro, envolvendo, ao mesmo tempo, um engajamento pessoal e familiar, pois seu pai e marido participaram dele decisivamente. Por meio desse projeto, desejava alcançar ganhos materiais e simbólicos, privilegiando a defesa de princípios de coloração nacionalista, republicana e educativa, voltados especialmente para as crianças e as mães/mulheres. Dessa forma, a abordagem assumida nesta reflexão não contrapõe a realização de interesses individuais, inclusive materiais, a ideais e valores políticos coletivos; ao

contrário, deseja articulá-los por meio de um exemplo bem paradigmático no campo da educação.

Livros e leitura para uma educação republicana luso-brasileira

A coleção “Para Crianças” concentrou grande parte dos esforços dessa intelectual, particularmente nas décadas de 1890 e 1900, bastando lembrar que foram lançados 18 volumes pela “Livraria Editora Para Crianças”, sediada em Setúbal, onde Ana morava, e que não desaparece quando ela vem para o Brasil. Nesse conjunto, merece destaque o lançamento, em 1903, do fascículo *Contos tradicionais portugueses*, coletânea organizada inteiramente a partir de histórias da tradição oral de Portugal e voltada ao público infantil.[11] Mas suas atividades literárias não se esgotaram nessa grande iniciativa, nem tampouco sua ação como editora, o que deve ser enfatizado. Isso porque, depois de retornar viúva para Portugal, pois seu marido morre no Brasil em 1914, ela se instala em Lisboa, onde funda a Lusitânia Editora Limitada, também situada no local de sua moradia: na rua do Arco do Limoeiro, número 17, 1º. Essa casa editorial vai atuar principalmente durante os anos 1920, iniciando sua contribuição com o livro de poesias, *Clepsidra*, de seu amigo, o poeta Camilo Pessanha.[12]

Porém, é preciso observar que, ainda antes de partir para o Brasil e já casada, ela aprofundara sua militância republicana e feminista aliando-a à escrita de textos para adultos, dirigidos preferencialmente às mulheres e mães, de que são exemplos *As mães devem amamentar seus filhos* (1903) e *Às mulheres portuguesas* (1905). Nessa primeira década do século XX, no que se refere à literatura infantil, ela também escreveu livros que não integraram sua coleção, do qual o melhor exemplo é *A minha pátria*, escrito em 1904 e aprovado como prêmio escolar em concurso do Ministério do Reino, o que se constitui em um autêntico acontecimento biográfico quando examinamos sua trajetória pessoal e profissional. Aliás, ter livros aprovados como prêmios escolares e/ou adotados para uso nas escolas era o desejo de

muitos literatos que se dedicavam a essa especialidade de escrita em Portugal, no Brasil e em outros países, já que os Estados nacionais, fossem monarquias ou repúblicas, sabiam bem da importância desses textos na formação dos cidadãos e, portanto, da necessidade de sua adoção e fiscalização. *A minha pátria* seria publicado em 1906, tornando-se muito comentado e elogiado, especialmente por seu primeiro capítulo, "O jardim de Jorge", considerado uma belíssima lição de patriotismo. A educação moral e cívica dos estudantes, mobilizando os sentimentos de amor à terra e ao povo, dependendo das habilidades políticas e qualidades estilísticas do escritor, podia agradar, e no caso agradou, quer a monarquistas, quer a republicanos, pois o livro teria longa carreira nos bancos escolares.

Nos anos 1900, Ana de Castro Osório desenvolveu muitos esforços para se afirmar e viver das letras, ocupando-se em propagar sua produção e em conseguir bons contatos e contratos. É o que se vê em uma carta que escreve ao marido, em março de 1904, quando, em companhia do pai, fazia "negócios" em Lisboa. Mesmo que Paulino pudesse se zangar, como ela desconfiava, comenta: "Não posso ver-te metido num negócio [de mobília], de mais a mais não é coisa que enriqueça", desviando-te "de um trabalho mais intelectual". Diz-se animada, registrando que, provavelmente por causa do livro *A minha pátria*, "agora todos me conhecem nas livrarias e fazem uma festa enorme", o que lhe dá satisfação e esperanças.[13] Esperanças fundadas, pois em outro concurso de prêmios escolares, realizado em 1908, seu livro *A boa mãe* seria também aprovado, reforçando a presença de seu nome nesse circuito seleto de autores que publicavam e viam seus livros serem vendidos e lidos por um grande público infantil, com apoio governamental.

Paralelamente, ela se inseria em outra rede de sociabilidade poderosa, politicamente muito ativa e ligada aos republicanos: a Maçonaria. Em 1907, é iniciada na seção feminina da Loja Humanidade, vindo posteriormente a se tornar sua presidente. Sua ligação com a Maçonaria não se desfez durante o tempo em que passou no Brasil, já que, quando retornou, fundou, em 1915, uma loja feminina — a Carolina Ângelo —, da qual é Venerável, com o nome Leonor da Fonseca Pimentel. Esse vínculo seria certamente

outro trunfo em sua estada no Brasil, mas foi impossível tentar mapeá-lo, ficando aqui apenas o registro desse valioso tipo de rede sociopolítica.

Nesse sentido, é evidente a harmonização que Ana procurava estabelecer entre suas várias áreas de inserção político-cultural (como republicana, escritora/editora, feminista e maçom), todas, em geral, voltadas para uma atuação político-pedagógica que tinha a mulher e a criança como preocupação e alvo prioritários, sem deixar de integrar um discurso mais abrangente dirigido ao "povo português" (e também ao brasileiro), que ela considerava carente de educação e de maior atenção dos regimes, em geral, dirigidos por elites insensíveis a suas reais necessidades.

É, por conseguinte, como uma escritora premiada em concursos, com vários livros publicados e com uma editora razoavelmente lucrativa, mas muito produtiva, que Ana assiste à fuga de seu marido para o Brasil, em 1908, ficando em Portugal com os dois filhos do casal. Esse fato, contudo, não interrompeu suas atividades literárias, pois escreveu *A educação cívica da mulher*, primeira publicação do Grupo Português de Estudos Feministas, e *Uma lição de hist*ória. Este último livro é estratégico para a reflexão que fazemos, pois ele seria impresso pela Livraria Editora Para Crianças, em 1909, com uma chamada especial na folha de rosto, logo abaixo do título: "Aprovado para leitura e prêmios escolares pelo Conselho Superior de Instrução Pública do Estado de Minas Gerais". Na página imediatamente a seguir, transcreve-se o parecer desse Conselho, de modo a dar mais legitimidade ao volume:

> O Conselho Superior de Instrução Pública, reunido em sessão, atendendo a que o livro intitulado *Uma lição de história*, de Ana de Castro Osório, oferece à infância leitura suave, instrutiva e útil — resolve aprová-lo.
>
> Sala das Sessões do Conselho Superior de Instrução Pública do Estado de Minas Gerais, 10 de outubro de 1908. Ana Guilhermina Cândida de Carvalho, Aurélio Pires, A. Joviano e Magalhães Pinto.

Ana de Castro Osório nunca tinha estado no Brasil, e pesquisando sua correspondência não encontramos cartas sobre esse assunto, o que não significa que elas não possam ter existido. O que fica patente é que a aprovação de seus livros no país teve relação com a fuga de seu marido para o Brasil. Caso contrário, *Uma lição de hist*ória dificilmente chegaria às mãos do Conselho Superior de Instrução Pública de Minas Gerais. O próprio Paulino de Oliveira confirma esses contatos, quando profere um breve discurso, em 1912, em Belo Horizonte, por ocasião do II Congresso Brasileiro de Instrução Pública Primária e Secundária, asseverando que, quando esteve em Minas, cinco anos atrás, sentiu-se em sua terra natal, em sua pátria, tal o caráter português do povo mineiro.[14] A primeira edição desse livro foi impressa em Portugal, na editora de Ana, já com a advertência de sua adoção no Brasil. Na pesquisa no Fundo da Secretaria do Interior e Justiça encontramos documentação que comprova as negociações então encetadas entre Paulino e o governo mineiro com referência a esse livro, bem como a outro — *Os nossos amigos* —, que atestam sua importação e circulação na rede de escolas públicas desse estado:

> Palácio da Presidência, 3 de Fevereiro de 1909
> Ex^{mo} Snr. Ministro da Fazenda
> Em 12 de novembro do ano passado o sr. Francisco Paulino de Oliveira firmou contrato com a Secretaria do Interior deste Estado para o fornecimento de 10.000 exemplares da obra — *Os nossos amigos* — entre-gues nessa Capital livres de seguro marítimo e frete. Tendo, porém, o referido senhor apresentado àquela Secretaria os inclusos documentos que provam a vinda, nos 20 volumes mencionados na fatura, de maior número de exemplares daquela obra, bem como de 4.035 exemplares do livro intitulado — *Uma lição de história* —, peço-vos as necessárias ordens a fim de que a encomenda do Estado goze de isenção de direitos aduaneiros, correndo, por conta do contratante, o pagamento do imposto pela importação dos restantes livros. S. e F. D.^{r} C.^{el} Julio Bueno.[15]

Tal encomenda chegou de fato ao Brasil, embora com alguns percalços, como outro documento, de maio do mesmo ano atesta, evidenciando como o estado de Minas Gerais, desde o governo de João Pinheiro, eleito para o quadriênio de 1904-1908 mas falecido em 1906, vinha assumindo uma posição de destaque no campo da instrução, ao lado de São Paulo, o que explica o fato de sediar um congresso de instrução pública primária e secundária, em 1912.[16]

O que se deseja destacar aqui é o fato de, no alvorecer da República portuguesa, Ana de Castro Osório ser uma escritora que conseguira ter livros aprovados em Portugal, ainda sob a Monarquia, e no Brasil republicano, em um dos estados de maior peso populacional e político da Federação. Ela atravessaria o Atlântico em grande estilo, pois, do mesmo modo que em Portugal, no Brasil, ter livros aprovados pelas secretarias ou diretorias responsáveis pela Instrução Pública não era coisa fácil, exigindo competência intelectual, mas igualmente relacionamentos políticos.

A minha pátria e *Uma lição de história* são livros que podem ser classificados como manuais cívico-patrióticos, um tipo de literatura muito valorizada e utilizada nas escolas de vários países. O patriotismo era, no vocabulário pedagógico e político da época, a palavra/sentimento que fazia com que a história se aproximasse da educação, mas com sua especificidade, que era a de trabalhar "através do tempo". Porém, se a educação cívica não se confundia com a disciplina da história, ultrapassando-a, pois devia estar presente no ensino de todas as disciplinas, cabia à história um lugar muito especial na produção de um sentimento de amor à pátria, pois ele se fundava fortemente no conhecimento e na valorização de um passado comum. A pátria não devia ser confundida com o Estado, nem mesmo com a nação e suas leis, em sua dimensão político-administrativa. A pátria era e devia ser entendida e sentida como uma comunidade afetiva, como uma entidade suprema e sagrada, objeto do respeito e amor dos cidadãos, sobretudo dos cidadãos republicanos (Catroga, 2010). Dessa forma, o ensino de história com objetivos patrióticos era uma estratégia valiosa para a criação desse novo culto, dessa religião civil de inspiração liberal-iluminista, que era também compartilhada pelos

que abraçavam ideias cientificistas, com destaque os positivistas, tanto no Brasil como em Portugal.

A minha pátria é exemplar de uma literatura histórica cívico-patriótica destinada aos leitores portugueses, embora, evidentemente, pudesse ser lida por crianças de outros países, como o foi, na medida em que o livro também foi aprovado para uso nas escolas de Minas Gerais e de São Paulo, segundo Teresa Simões em prefácio à sua recente edição.[17] Ele se tornaria um clássico desse gênero em Portugal, ganhando muitas reedições ao longo do tempo, desde a Monarquia e ao longo da República. Por isso, pode ser considerado um livro emblemático do pensamento de Ana, em várias facetas, na medida em que nele se destacam a presença feminina (a mãe); uma narrativa da história de Portugal que foge ao modelo "pedagógico antigo" e tão criticado pela mera enumeração de nomes e datas; e ainda tem toda uma valorização das tradições populares (como as rendas de bilros e outras), além de exaltar a natureza (os animais, a flora). Se em *A minha pátria* a autora cria uma estratégia discursiva, segundo o difundido modelo da condessa de Ségur,[18] em que é a figura materna que conduz a narrativa aos filhos e aos leitores, no caso de *Uma lição de história* a personagem que faz esse papel é uma experiente professora, desafiada a dar aulas a uma menina rica e prepotente, que acredita não precisar aprender nada, por já ter e saber tudo que era importante.

Anna de Castro Osorio

Uma lição da Historia

SETUBAL-PORTUGAL
Livraria Editora «Para as crianças»
1917



Uma lição da Historia

— «Não, minha senhora; já lhe disse que não
[illegible] a casar-se, e quero estudar as
suas contas atrasadas, porque não quero

Ana de Castro Osório, *Uma lição de História*, Setubal, Livraria Editora "Para Crianças", 1909, 1ª edição

A história se passa em um reino imaginário que, mal governado, apesar de suas muitas riquezas, acaba empobrecido pela preguiça e ignorância de seus habitantes. O conteúdo moral é evidente, e a narrativa explora o gosto infantil pelo maravilhoso, sendo um elogio à inteligência e ao trabalho, que devem "presidir o governo dos povos", instruídos pela história. Interessantemente, ao lado dessa mestra habilidosa, outra personagem feminina tem grande espaço: é a senhora História. Velha, persistente e sábia, é apresentada como alguém que era odiada pela população do reino "por dizer sempre a verdade", tendo de viver escondida com "seus documentos". Esses eram um verdadeiro tesouro que devia ser guardado, preservado e, principalmente, ensinado. Ou seja, a criança/personagem principal, que ouve a história da professora (dentro e fora do livro), depara-se com outra menina imaginária que, significativamente, se chama Inteligência. Ela é a heroína do conto, pois, aprendendo com a mestra História o valor do trabalho e da sabedoria, salva o reino da bancarrota. Enquanto a menina-aluna vai ouvindo da professora essa história sobre a História, descobre qual é o valor pragmático (e político) do conhecimento do passado para a vida dos homens e conclui que ainda tem muito que aprender.

A digressão pelo livro de 1909 tem como objetivo esclarecer, ainda que muito brevemente, as concepções de Ana de Castro Osório sobre a história, bem como seu vínculo e lugar estratégico no empreendimento de uma educação cívico-patriótica de cunho republicano; quer dizer, numa educação fundada no mérito advindo do trabalho e do estudo, e não de privilégios aristocráticos ou da riqueza, como a menina-aluna entende ao receber sua "lição de história". Nada nesse livro remete a um espaço geográfico específico, e a narrativa é composta conforme as histórias de fadas, com lições claras, que a própria menina-aluna vai apreendendo, para que os leitores não fiquem com quaisquer dúvidas. Uma estratégia literária agradável e adequada a uma ampla divulgação, o que, sem dúvida, deve ter facilitado sua adoção nas Minas Gerais de 1908, saídas da reforma educacional de João Pinheiro. Ele foi um político que, em vida e principalmente depois de morto, teve grande reconhecimento no estado e no

país, como um inovador dedicado a implantar projetos modernizadores em campos considerados fundamentais no Brasil de início do século XX, como a economia agrícola e pastoril — que devia se modernizar e diversificar —, e a educação, que precisava ganhar grupos escolares, centros de formação de professores (as escolas normais) e também escolas de ensino agrícola e profissional.

A virada do século XIX para o XX, com a Proclamação da República no Brasil, é de importantes transformações no campo educacional, também no estado de São Paulo, onde se construíra, como símbolo das intenções civilizadoras dos novos tempos, um monumental edifício para abrigar uma Escola Normal e suas classes anexas, na praça da República da capital. São Paulo, sendo o estado mais rico da Federação, em razão dos lucros advindos dos impostos com a exportação do café, era também uma liderança no campo da instrução pública, sendo observado como exemplo por vários outros estados da Federação também interessados em renovar o ensino, criando os chamados grupos escolares, segundo modelos pedagógicos modernos: escolas laicas, gratuitas, com ensino seriado, coeducação, professoras formadas, além de boas instalações e livros e métodos adequados à psicologia infantil.

São Paulo e Minas Gerais eram os dois mais importantes estados do Brasil em início dos anos 1910, quando o país alcançou um momento de relativa estabilidade econômica e política, o que a Exposição em Comemoração à Abertura dos Portos, realizada no bairro da Urca, no Rio de Janeiro, em 1908, procurou demonstrar aos brasileiros, ao mundo e a Portugal, em especial. Contudo, a vinda do rei d. Carlos, toda articulada, não pôde se efetuar por causa de seu assassinato por carbonários republicanos em fevereiro de 1908. O regicídio, segundo a imprensa portuguesa da época, provocou espanto, mas não comoção. Um sinal dos tempos de desagregação do regime monárquico, apontando para o momento estratégico vivido pela propaganda republicana em Portugal. Pouco mais de dois anos depois, em 5 de outubro de 1910, e com a incrível coincidência da presença do presidente do Brasil, Hermes da Fonseca, em visita oficial ao regime monárquico, a República seria proclamada. Houve luta nas ruas, e o

Brasil teve de empreender um cuidadoso trabalho diplomático para que o reconhecimento do novo regime não trouxesse problemas a Hermes da Fonseca. Mas os republicanos portugueses saudaram o feliz fato de o nascimento da República portuguesa ter sido assistido pelo representante da República irmã e mais velha. Muitos e diversos foram os republicanos a festejar, e Ana de Castro Osório foi das poucas mulheres participantes e referenciadas no episódio, como atestaram e relembraram as Comemorações do Centenário da República em 2010.

No Brasil: São Paulo e Minas Gerais ante uma intelectual portuguesa

Nesse novo contexto, em 1911, Paulino de Oliveira foi nomeado cônsul de Portugal em São Paulo e Ana veio com a família para o Brasil. Antes de partir, deixou a marca de sua contribuição em textos e ações sobre dois pontos fundamentais da luta das feministas republicanas: a Lei do Divórcio,[19] que passou, e o direito de voto restrito à mulher, que não passaria.

A partir de sua chegada a São Paulo, procuramos seguir seus movimentos na tessitura de uma rede de sociabilidade, tendo como hipótese que teria sido a partir desse momento que ela amadurece e investe decisivamente em seu projeto político-pedagógico luso-brasileiro, chamado anos depois de “a grande aliança”. Suas bases cívico-patrióticas — a lusofonia e a educação feminina e infantil pela leitura — estarão sendo consolidadas desde então. Durante os anos em que morou na cidade de São Paulo, o que ocorreu até o falecimento de seu marido, em 1914, ela viajou para outros estados e usou a correspondência para o estreitamento de vínculos intelectuais e políticos, mantendo sua “Livraria Editora Para Crianças” em Portugal. É o que se depreende pelas datas de algumas publicações, como *Teatro infantil*, que escreveu em parceria com o marido, de 1913, e *Para as crianças: contos maravilhosos*, de 1914, em segunda edição.

Como se apontou, Ana já tinha contatos no Brasil mesmo antes de sua chegada em função do exílio de seu marido. É exatamente o que procuramos acompanhar tendo como fonte sua correspondência ativa e passiva depositada na Biblioteca Nacional de Portugal. Um primeiro indício é a carta do "patrício" Avelino Fernandes, de 26 de maio de 1912, em resposta à missiva anterior de Ana consultando-o sobre sua possível ida ao Congresso de Educação, que se realizaria em Belo Horizonte nesse mesmo ano.[20] A resposta é animadora, considerando Avelino que ela devia comparecer, em companhia do marido, apresentando seus trabalhos por meio de conferências, "cujos assuntos interessem o governo e os professores públicos do Estado". Inclusive, já teriam aderido ao Congresso não só pessoas de Minas, como "estranhas ao Estado, com as quais V. Exa. travará relações […] para futuros negócios". As orientações continuam, não só porque o remetente informa que já lhe havia mandado o último regulamento referente ao ensino mineiro, como porque lhe traça o perfil do secretário do Interior, Delfim Moreira: "um apaixonado pelas coisas econômicas escolares" e pelo "assunto de agricultura, criações pastoris etc.", que ela, prevenida, poderia explorar em suas falas. Por conseguinte, a carta é claríssima quanto à oportunidade que o Congresso oferecia, quer no se refere à divulgação de ideias, quer no que envolvesse a realização de contatos visando a "negócios", como os que significassem a aprovação de livros escolares para a rede de ensino mineira e mesmo de outros estados, na medida em tais congressos eram momentos de encontro de especial valor para autoridades do campo da educação. Por fim, o "patrício" informa que já providenciara para que o convite fosse todo especial, saindo da Diretoria de Instrução, e conclui a carta: "Não há dúvida que a honra é recíproca — sendo como são estrangeiros no país —, há, na realidade, grande destaque no convite à V. Exa. É minha opinião".

Opinião acertada, pois Ana e seu marido de fato comparecem ao II Congresso Brasileiro de Instrução Pública Primária e Secundária, sediado em Belo Horizonte (o primeiro ocorrera em São Paulo e o seguinte se faria na Bahia), sendo os únicos convidados estrangeiros e, por isso, recebendo um tratamento todo especial. O Congresso foi um evento da maior

importância, desenvolvendo-se entre 28 de setembro e 5 de outubro de 1912, contando com representantes de outros estados, como São Paulo, Bahia e Pará, além do Distrito Federal, e de muitíssimos professores e diretores da rede escolar mineira. Ele fora cuidadosamente preparado por uma comissão organizadora durante meses, e suas sessões solenes ocuparam o prédio da Câmara dos Deputados, contando, algumas delas, com as presenças do governador e vários de seus secretários. O presidente do Congresso foi o conhecido professor do Distrito Federal, Everardo Backeuser, sendo os trabalhos de responsabilidade de cinco comissões, cada uma com 12 nomes, o que dá uma ideia da quantidade de teses apresentadas e de palestras proferidas.

O mais importante jornal do estado, o *Minas Gerais*, reserva-lhe uma cobertura minuciosa, seguindo passo a passo o trabalho das comissões; publicando, na íntegra, alguns dos discursos e conferências mais importantes; e acompanhando os congressistas nas diversas visitas que fazem a vários estabelecimentos escolares, com destaque para a Escola Normal Modelo e o Instituto João Pinheiro, muito apreciados. A leitura dessas notícias não deixa dúvidas sobre a aposta política que estava sendo feita pelo governo do estado na área da educação e de como esse foi um acontecimento que queria chamar a atenção do país.

A cobertura do jornal também evidencia o destaque que o comparecimento de Ana de Castro Osório e seu marido receberam, na medida em que suas presenças eram sempre saudadas, em especial a de Ana. Em 28 de setembro, por exemplo, ela é apresentada à sociedade mineira por Leopoldo de Freitas em artigo intitulado “Uma intelectual”.[21] Suas ideias são classificadas como “liberais, democráticas e progressistas”, orientando-se pelo rumo da República, responsável pela atual “regeneração” de Portugal. A literatura para a infância, seu maior instrumento de luta, recebe grandes elogios, quer os livros destinados às crianças, sobretudo os de sua coleção, quer os que tocam em temas da atualidade, pois ela era também uma “publicista evolucionista”, que, como tal, enfrentava “questões sociais do presente”. Fica-se então sabendo que ela realizaria três conferências durante o evento: “Regresso à terra”, “A

literatura e a arte na educação infantil" (transcrita na íntegra no exemplar de 3 de outubro) e "A instrução nas escolas das cidades e do campo". Além disso, vale observar que, quando da visita dos congressistas à Escola Normal, o diretor discursa dirigindo-se especialmente a ela, como "ilustre e eminente representante do sexo feminino, neste auditório".[22] Por fim, já após o término do Congresso, em 11 de outubro, ela retorna a essa mesma Escola Normal para proferir uma palestra em agradecimento às provas de consideração que vinha recebendo, acompanhada do marido, que "recita três de suas mais belas produções poéticas".[23]

Sem a menor dúvida, essa foi uma oportunidade de ouro para o aprofundamento dos contatos da autora com autoridades da área da educação em vários estados, ou seja, de propagar suas ideias político-pedagógicas. Dessa forma, ainda nos mantendo no circuito mineiro e nos esforços de Ana para ver seus livros adotados nas escolas brasileiras, é bom voltar à sua correspondência. Nela, encontramos uma carta de Abílio Machado, de 31 de outubro de 1913, dando conta dos formosos livros que recebeu e dos elogiosos comentários que publicou sobre eles no *Minas Gerais*. A prática de enviar "presentes de papel" era comum entre os intelectuais, e Ana a praticava de há muito para divulgar seu trabalho. Os livros enviados foram: *Teatro infantil*, gênero que, para o remetente, era raro e, por isso, muito útil; e *Lendo e aprendendo*, considerado por ele "inteiramente de acordo com o programa de Joviano, para a ministração eficaz e proveitosa de lições de coisas".[24] Com a carta, Abílio envia também uma revista com alguns versos, que deseja que Ana leia, verificando o "quanto vão adentrando, aqui em Minas, as artes gráficas". Por fim, ele lamenta a doença de Paulino e se despede com amizade e admiração.

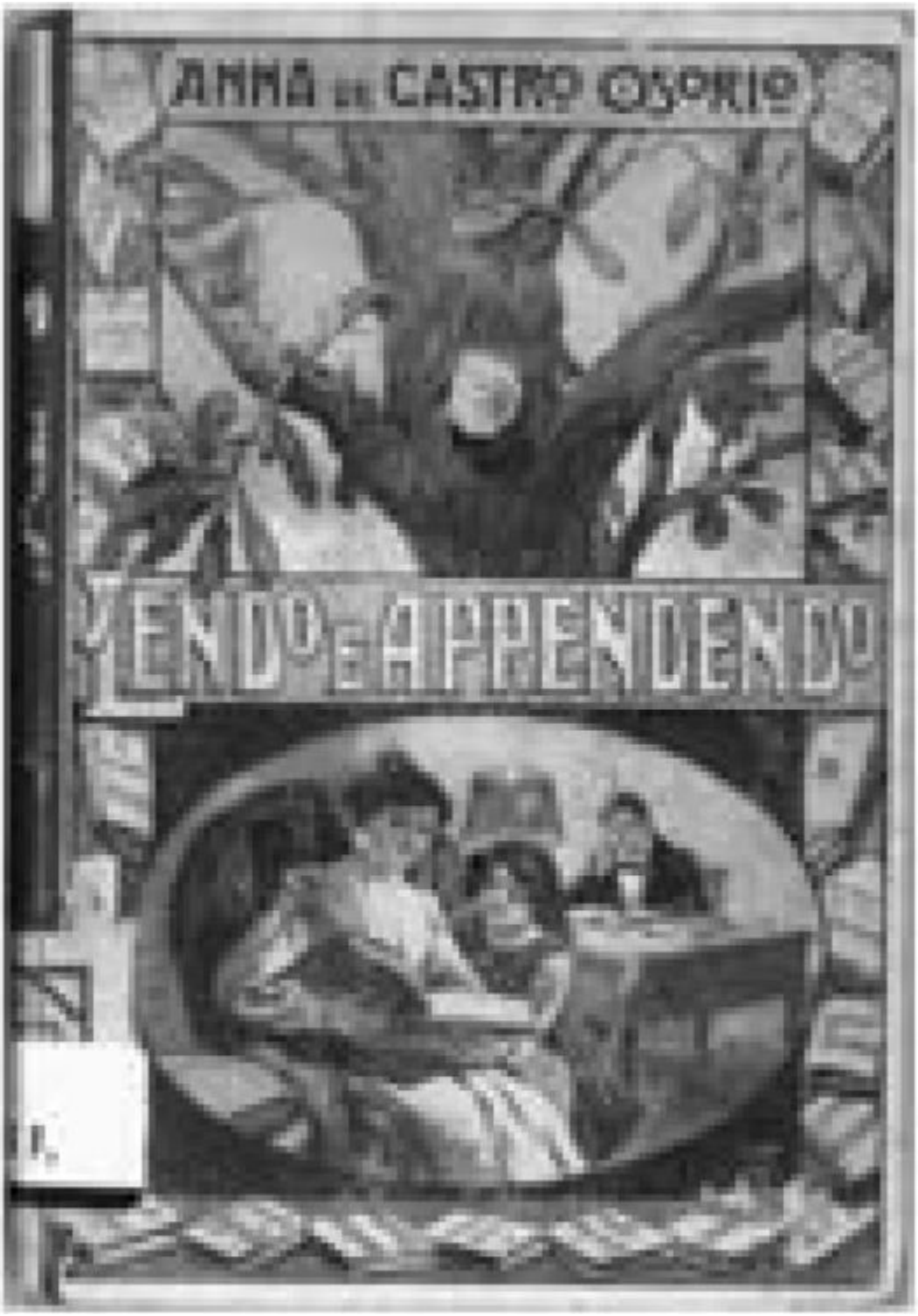
Assim, ficamos sabendo que o marido de Ana se encontrava doente nessa ocasião e que ela permanecia tecendo sua rede intelectual, tendo como resultado mais alentado, sem dúvida, a publicação de *Lendo e aprendendo*, cuja primeira edição, de 1913, tinha sido feita em São Paulo pela Empresa de Propaganda Literária Luso-Brasileira. A razão para tal fato, ocorrido quando Paulino é cônsul nesse estado brasileiro, está

anunciada na folha de rosto do próprio livro, como de praxe e logo abaixo do título: “Livro ilustrado para leitura. Aprovado para Escolas Primárias do Estado de S. Paulo”.[25]

Não conseguimos rastrear os procedimentos que conduziram à aprovação desse livro, bem como de outro grande sucesso do mesmo tipo. Na segunda folha de rosto da quarta edição de *Os nossos amigos*, de 1922, aprovado como livro de leitura para a 3ª classe da Escola Primária em Portugal, fica-se sabendo que ele é uma parte da obra *A boa mãe*, premiada em concurso de 1908, quando de sua primeira edição. Contudo, somos igualmente informados que suas segunda e terceira edições tinham sido aprovadas e adotadas nas escolas de São Paulo e Minas Gerais “para leituras correntes e lições de coisas”, mas sem referências a datas. Sua circulação em Minas Gerais, como se viu, foi confirmada pela documentação do Fundo de Instrução Pública, sendo razoável supor que ele também tivesse trânsito em São Paulo.[26] A quarta edição desse livro, de 1922, tinha outro selo: o da Lusitânia Editora Limitada, criada por Ana após seu retorno do Brasil, quando vai morar com os pais e os filhos em Lisboa. Mesmo não se podendo datar com segurança os anos da segunda e da terceira edição de *Os nossos amigos*, nem afirmar se foram feitas no Brasil ou em Portugal, pois para isso seria necessário localizar os livros (o que ainda não conseguimos), é possível dizer, com certeza, que era conhecido nas escolas de Minas Gerais antes do Congresso a que Ana compareceu em 1912, o que explica a “popularidade” da autora nos meios educacionais desse estado, que se evidencia durante o evento.[27]



Ana de Castro Osório, *Os nossos amigos*, Lusitânia Editora. Lisboa, 1922, 4ª edição revista e completada.



Ana de Castro Osório, *Lendo e aprendendo* (Livro ilustrado para leitura. Aprovado para as escolas primárias do Estado de São Paulo) São Paulo, Empresa de Propaganda Literária ”Luso-Brasileira”, 1913.

Dessa forma, é evidente e impressionante a rapidez e eficiência com que essa mulher se insere nos circuitos políticos e culturais brasileiros, mesmo se considerarmos que era a esposa de um cônsul e alguém que tinha outras redes de apoio, como é o caso da Maçonaria, cujo valor é ainda mais difícil de ser avaliado no Brasil. O que se verifica é que ela tem, entre 1908 e 1914, ao menos três livros aprovados por Conselhos de Instrução de dois estados: Minas Gerais (*Uma lição de história* e *Os nossos amigos*) e São Paulo (*Lendo e aprendendo* e *Os nossos amigos*), fora a circulação de títulos como *As boas crianças*. Nesse curto período de tempo, os anos 1912 e 1913, anteriores à morte de Paulino e ao início da Primeira Guerra, parecem ter sido os de maior movimentação da autora. Em setembro de 1913, por exemplo, ela recebe carta do Rio de Janeiro, de seu amigo Thristão Magalhães, aguardando o envio do livro *Lendo e aprendendo* para registrá-lo na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e, de posse de uma procuração oficial de Ana, encaminhar junto à Diretoria de Instrução Municipal sua adoção nas escolas públicas da capital federal.[28]

Por isso, é interessante especular quais seriam os fatores que, naquele exato contexto, contribuíam para o sucesso de Ana e quais eram os que a prejudicavam em seus intentos. Estes podem ser brevemente sintetizados no desejo de se tornar uma autora conhecida e de grande circulação no Brasil, na medida em que não só pleiteava a aprovação oficial de seus livros para uso nas escolas públicas como o fazia nos três maiores mercados culturais então existentes: o Distrito Federal e os estados de São Paulo e Minas Gerais.

Como fator facilitador, queremos apontar a carência de livros escolares em geral e, em particular, de livros que se orientassem por uma moderna pedagogia, além de possuírem qualidades literárias e gráficas. No caso dos livros de Ana, que eram bem-ilustrados e bem-cuidados, o destaque era para o fato de se adequarem ao ensino pelo método intuitivo, chamado mais correntemente de “lições de coisas”. Essas “lições de coisas” eram procedimentos que buscavam concretizar o ensino tornando-o prático e próximo à realidade experimentada pela infância e à sua psicologia, muito diversa da dos adultos. Segundo tal método, o ensino devia estimular a

curiosidade dos alunos partindo de experiências das crianças, fossem elas vinculadas a locais que conheciam ou ao tempo em que viviam. Por isso, o método se organizava segundo “círculos concêntricos”, expandindo-se do mais próximo/local para o mais distante/nacional, o que em termos de trabalho com o tempo (e a história) admitia o método regressivo: partir de algum acontecimento do presente para recuar para passados mais distantes. Dessa forma, não só na história e na geografia, mas em todas as disciplinas, o ensino deveria ser “ativo”, o que significava estimular a observação dos alunos, sua curiosidade e imaginação, fazendo-se visitas e excursões; organizando-se museus e exposições nas escolas; e levando para a sala de aula materiais variados, entre outros procedimentos.

Não é o objetivo deste capítulo examinar a forma e o conteúdo dos livros referidos, porém vale ressaltar neles a presença da natureza, por meio de jardins, árvores e animais, dialogando, com harmonia e em ambiente familiar — geralmente com a figura materna em destaque —, com as conquistas científicas da civilização. Tudo isso sempre envolto em forte conteúdo moral e cívico-patriótico, mas de forma inteligente, para ser eficaz. Nesse sentido, a própria Ana chama a atenção para o fato de as crianças detestarem “instintivamente a moral que lhes é imposta, a moral que lhes é dada como um axioma. A moralidade deve ressaltar, por si, dos incidentes da fabulação e deve ser extraída pelo critério da própria criança. Só assim é verdadeiramente educativa” (Osório, 1912:4).

Além disso, seus livros não faziam menções à religião, sendo, basicamente, narrativas que combinavam o elogio à natureza e a crença no poder da ciência, explorando o gosto infantil pelo maravilhoso, pela aventura e pelas viagens. Eram, assim, textos bem modernos para a época, adotando valores de uma República laica como a brasileira e a portuguesa, nas quais diretrizes liberais e cientificistas se combinavam, apostando-se, ao menos na retórica política, na educação como condição fundamental para o progresso dos povos.

Entretanto, se a autora tinha a favor de si seu talento literário e suas conexões políticas, também encontrou dificuldades no Brasil, tanto dentro da própria colônia portuguesa como entre alguns intelectuais da educação.

É Thristão Magalhães, um dos correspondentes de Ana, que, em carta já citada de 1913, nos dá algumas pistas sobre o clima vigente no Brasil após o 5 de outubro de 1910. Segundo ele,

> aportam no Rio de Janeiro umas aves de arribação com o fito de falar mal incondicionalmente da República Portuguesa, dando curso a mentiras de todo jeito. Esses especuladores, recebidos pela imprensa serviçal […] com rufos e toques, ajuntaram-se aos obtusos que cá vivem adorando a "carcomida monarquia", que o rei considerava sem monarquistas. Por essas e outras, os Zes Veríssimos se atrevem a publicar sandices sobre assuntos de que não entendem…[29]

Não poderia ficar mais claro o ambiente tenso, que devia ser majoritário entre a colônia portuguesa, em que as crenças monarquistas eram alimentadas pela chegada de exilados, evidentemente duramente críticos ao novo regime. O remetente previne Ana que faria esforços para conseguir a aprovação de seu livro *Lendo e aprendendo*, a despeito da "lusofobia" reinante, que era expressa pelos "Zés Veríssimos de minha terra". Nesse caso, ele se referia ao intelectual José Veríssimo, crítico literário de grande prestígio que andava atacando a política portuguesa nas páginas de *O Imparcial*, de um lado, para agradar a seu patrão, e, de outro, num tom revelador da importância da questão racial, pelo que Magalhães considera "a natural aversão que o mestiço, no Brasil, mantém contra o português de quem não pôde receber a clara pigmentação…".[30]

José Veríssimo era um republicano histórico e um dos nomes mais consagrados da imprensa e da intelectualidade do período. Ele escrevera um importante livro, *A educação nacional*, que teve duas edições: a primeira, de 1890, e a segunda, mais conhecida, de 1906.[31] Nesse volume pioneiro e influente, fizera um autêntico diagnóstico da instrução pública no Brasil, considerando-a praticamente vazia de elementos nacionais, porque dominada ou pelo "classicismo português", ou por textos cujos conteúdos nada diziam de "nossa terra". Portanto, para ele, uma nova literatura infantil

deveria ser produzida no país, não apenas em linguagem acessível às crianças, como principalmente em linguagem “brasileira”, abandonando-se as traduções dos clássicos europeus, bem como os livros portugueses. Esses novos livros “nacionalizados”, como escrevia, deveriam conter páginas de prosadores e poetas brasileiros, contemplando os grandes viajantes e os que escreveram “nossa história”, para que se pudessem efetivamente conhecer o solo, o clima, as produções, as leis, as instituições e as lutas dos brasileiros. A situação era tão grave no início do século XX que, para ele, a República devia negar aprovação aos compêndios já existentes como maneira de estimular e mesmo forçar a feitura de novos, que fossem melhores e mais adequados. No estudo da geografia e da história pátrias, a que dedicava um cuidado muito especial, o que havia, em suas palavras, era “ininteligente” e carente de cultura cívica.

Dessa forma, verificamos que havia razões mais profundas para a “lusofobia” de Veríssimo, que postulava que uma literatura infantil e escolar “nacional” não só precisava ser feita por autores nacionais, como falar de coisas nacionais, devendo o país libertar-se da dependência cultural que mantinha, com destaque em relação a Portugal. Uma proposta que, mesmo com vagar, devia estar chegando às secretarias de instrução de vários estados, inclusive ao de Minas Gerais. É o que se pode sentir do tom da carta enviada em 4 de dezembro de 1913 por Abílio Magalhães e que se referia ao novo livro de Ana, *Lendo e aprendendo*:

> Ilustre e prezada colega d. Anna,
> Meus afetuosos cumprimentos à Sra., ao Paulino e ao seu talentoso pequeno. Só hoje lhe posso dar, com segurança, o parecer que, na sua de 23 do mês findo, me pediu sobre se deve ou não apresentar de novo ao nosso impagável Conselho de Instrução o seu livro. Acho, depois de ouvir o Joviano e alguns funcionários do Interior, que a má vontade do Sr. *Moraes* ainda poderá fazer *perigar* a *aprovação* do trabalho, que é um *dos melhores que tem produzido a sua pena.* É melhor não insistir. Bem calcula o pesar com que assim

> lhe falo. Era, porém, de meu dever ser-lhe franco, para lhe evitar maiores desapontamentos futuros. […][32]

Por conseguinte, nesse projeto de uma literatura escolar nacional, bem como de uma produção cultural "brasileira", Veríssimo seria cada vez mais acompanhado por outros intelectuais, sobretudo a partir da década de 1920. Dois exemplos são preciosos para caracterizar o aprofundamento desse projeto nacionalista brasileiro, que passava pela língua e pela cultura e que claramente ia de encontro à "grande aliança" proposta por Ana de Castro Osório desde início do século XX. Um deles é Viriato Corrêa, jornalista, escritor, autor de literatura infantil (inclusive de manuais escolares de história pátria) e teatrólogo que, durante os anos 1910 e 1920, escreveu inúmeras peças, tendo estreado em 1915 com *Sertaneja*. Ele era identificado como um inovador da linguagem teatral, tendo integrado um grupo de novos comediógrafos que se propunha criar uma dramaturgia voltada para assuntos brasileiros. Em 1921, por exemplo, promoveu o chamado movimento Trianon, ao lado de Oduvaldo Viana, Abiagail Maia e Nicola Viggiani, criando a Companhia de Comédias Brasileiras, reconhecida pela montagem de um teatro "verdadeiramente nacional", vale dizer, que valorizasse não só temas e atores nacionais, mas que falasse ao público em uma prosódia nacional.

O outro é João Ribeiro, filólogo, historiador e também autor de manuais escolares de história que, no ano 1921, lançou um livro intitulado *A língua nacional*, publicado pela editora Revista do Brasil, do grande intelectual do mercado do livro e da literatura infantil no Brasil Monteiro Lobato.[33] João Ribeiro, nesse livro, defendia que a língua era um trunfo fantástico a unir o povo brasileiro; uma riqueza cultural enorme e estratégica, que devia ser protegida. Entendia, por tal razão, que tal língua não devia "pagar tributos" a Portugal, considerando incrível que "nossa independência ainda conserve essa algema", sustentada por certos puristas. A língua falada e escrita no Brasil era a portuguesa (ele nega existir uma "língua brasileira"), mas esta não era mais a mesma dos portugueses, sendo fundamental reconhecer esse autêntico acontecimento cultural. A língua portuguesa, no Brasil, tinha fatos

e expressões característicos, tinha toda uma semântica que marcava sua diferenciação e dizia da terra, das gentes, das ideias e dos sentimentos nacionais. Os brasileiros, portanto, precisavam "ter consciência [de] que já possuíam os fundamentos de uma evolução própria, nova e independente" na língua, a maior expressão de uma cultura nacional.

Esse livro, inclusive, tem destaque na coluna "Os novos livros" de uma das mais lidas revistas ilustradas do período, a *Revista da Semana*, em seu número 45, de 5 de novembro de 1921.[34] Porém, para que se sintam o clima e os debates que então se travavam, essa mesma revista, em seu número 27, de 2 de julho do mesmo ano, e na mesma coluna, fazia um anúncio que se repetiu várias vezes. O reclame dizia que, por uma "combinação entre esta empresa [Companhia Editora Americana], a livraria Francisco Alves [das maiores do Rio de Janeiro] e a Sociedade Editora Portugal Brasil Ltda., serão postas à venda em Portugal e no Brasil as obras de autores brasileiros e portugueses editadas por aquela empresa", citando-se como exemplos *Rosário da ilusão*, de João do Rio (Paulo Barreto), e *Abelhas douradas*, de Júlio Dantas, entre outros.

Os anos 1920: de volta a um Brasil "independente" de Portugal

Como se vê, o fim dos anos 1910 e o início dos 1920 assinalam intensas disputas e mudanças no panorama político-cultural do Brasil, demarcando tempos de nacionalismos e inovações artísticas e editoriais, dessa feita muito menos numa chave de lusofobia, como no início do século, e muito mais na de experimentações e criações "verdadeiramente nacionais", na literatura, pintura, escultura, no mercado de livros etc. Os movimentos modernistas de início dos anos 1920, tendo a Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, como carro-chefe, "tocam o sino", na boa expressão de Mário de Andrade.

Ana de Castro Osório, em Portugal desde a Primeira Guerra Mundial, talvez não pudesse se aperceber dessa nova dinâmica e insistisse, com

alguma razão, no encaminhamento de seu projeto luso-brasileiro pelos livros e pela educação das crianças e mulheres. Mais uma vez sua correspondência é preciosa, pois é o mesmo amigo, Thristão Magalhães, que lhe escreve do Rio, em dezembro de 1919, informando que seus livros da coleção Para Crianças faziam sucesso entre os petizes e os professores, que os usavam para prêmios escolares pela "singeleza dos contos, a modicidade dos preços de venda e o bom trabalho de impressão e encadernação".[35] E, julgando que a autora tinha como "ganhar dinheiro" nesse filão, sugere algumas temáticas que considera fecundas para a propaganda luso-brasileira, embora com uma cuidadosa observação: "Não estou a dar-lhe capítulos de trabalho; ofereço-lhe somente a espécie de escrito de que V. Exa., levando-o a efeito, dará a verdadeira orientação".

Os escritos sugeridos são vários e muito sugestivos, traduzindo uma espécie de linha editorial dedicada ao público infantil brasileiro com claras intenções de aproximar os dois países, destruindo preconceitos e construindo alianças. Entre os títulos possíveis, Magalhães enumera:

> "A jornada de Cabral" (gênero *Minha Pátria*, que tratará de apagar a versão do acaso na descoberta do Brasil); os "Deputados brasileiros em Lisboa" (conterá considerações sobre o valor intelectual dos homens que, saídos do Rio, se salientaram nas cortes de Lisboa), "Um português brasileiro" (apreciações sobre José Clemente [Pereira], que aproveitarão à demonstrativa de que o português não prejudica o Brasil); "As duas Repúblicas" (num espírito em que se acentue como o 15 de novembro entusiasmou aos republicanos de Portugal e o 5 de outubro repercutiu magnificamente no Brasil, despertando o máximo necessário estreitamento das relações luso-brasileiras); "Raça esforçada" (a vida laboriosa do português no Brasil, o único emigrante que entra no território para aí formar família, expandir a raça […]; "Um herói português no Paraguai" (a vitória de Barroso no Riachuelo) etc.[36]

Uma consulta à produção da autora mostra que ela não seguiu as indicações do amigo, mas não porque se afastasse da ideia de elaborar livros destinados às crianças brasileiras. Esse é justamente o caso de um de seus títulos, preparado nos primeiros anos da década de 1920: *Viagens aventurosas de Felício e Felizarda ao Brasil*, Lusitânia, 1923. Um livro elaborado com a ajuda de correspondentes, que lhe remetiam fotos e postais do Brasil, como os enviados de Curitiba por Antônio Souza Mello.[37] Esse livro foi, sem dúvida, uma grande aposta da autora, que o elaborou segundo o modelo clássico dos chamados livros de formação, de que *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manoel Bonfim, é a maior referência na literatura infantil brasileira do período.

Precisamente em 1920, ela estaria inscrevendo todo um conjunto de livros escolares seriados ao concurso aberto pela Direção Geral de Instrução de Portugal, oportunidade que, segundo ela, aguardara por 10 anos: *O livrinho encantador, Os nossos amigos, Lendo e aprendendo* e *Viagem aventurosa de Felício e Felizarda.*[38] No memorial que apresenta os livros, a autora explica que não se "constrói uma sociedade nem se reforma uma Pátria se as crianças não forem, desde os primeiros anos, dirigidas para um alto fim de grandeza". Um dos erros da monarquia constitucional, o que mais a abalou e fez cair "foi a falta de compreensão de sua missão educativa". Nos últimos anos do velho regime, houvera alterações positivas na instrução, criando-se um entusiasmo pela escola, que a República, lamentavelmente, não soubera manter. Ao contrário, retroagiu-se, não se estimulando a feitura de livros modernos e continuando-se a utilizar, nas escolas, aqueles mal preparados, "que vinham da antiquada instrução monárquica". Algo que o concurso de 1920 vinha finalmente sanar e para o que ela desejava colaborar, como colaborou, pois teve vários livros aprovados e reeditados.

Portanto, em Portugal, ela vivia um bom momento e, no que se refere ao Brasil, preparava-se para realizar uma viagem, por ocasião das comemorações do Centenário da Independência, em 1922, que entendia ser momento ímpar para a propaganda de suas ideias de "comunhão intelectual" entre dois povos irmãos. Chegando ao Brasil, vai realizar uma

série de conferências em diversas cidades — Rio de Janeiro; São Paulo; Curitiba, no estado do Paraná; Pelotas, Porto Alegre e Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul —, cujas temáticas são a mulher, a maternidade, o urbanismo, o heroísmo dos portugueses e, a questão central, a grande aliança entre Brasil e Portugal, título de sua fala em São Paulo em 8 de maio de 1923.

Todo esse material foi reunido e publicado em um livro, *A grande aliança* (Lisboa, Lusitânia, 1924), um volume alentado, evidenciando o esforço e o cuidado das falas de Ana, cujo público acabou sendo, preferencialmente, de portugueses da colônia. O acolhimento foi bem variável, como a correspondência do período mostra, já que, em São Paulo, onde morara, a Câmara de Comércio negou-se a patrociná-la, alegando não se interessar por "vaidades e ambições femininas", enquanto ela retrucava estar fazendo suas conferências gratuitamente e sem caráter oficial, não tendo interesse em quaisquer tipos de ganho. Enfim, vê-se que houve problemas nessa segunda e última estada no Brasil, talvez pelo republicanismo de Ana, talvez por seu feminismo, não importa. O fundamental é que os ecos de *A grande aliança* foram, em termos de custos e benefícios, muito pequenos.[39]

De toda forma, ela procurou aproveitar ao máximo sua estada, insistindo na estratégia de ter seus livros adotados no Brasil, como sua carta ao secretário do Interior do estado de São Paulo, no governo Washington Luís, evidencia. Nesse caso, tratava-se de *O livrinho encantador* (1. ed., Lisboa, Lusitânia, 1922), que efetivamente é aprovado e editado em 1923, em segunda edição, mostrando que ela ainda atraía as atenções das autoridades educacionais brasileiras e que continuou a ser lida nos anos 1920. Apesar de longo, o documento é expressivo dos contatos ainda mantidos pela autora:

> São Paulo, 9-3-1923
> Ex. Sr. Dr. Alarico Silveira
> Secretário de Interior de S. Paulo
> Deixe V. E. que em primeiro lugar venha agradecer-lhe a honra de

se fazer representar na minha conferência, que outro mérito não teve senão o de mostrar a sinceridade do meu afeto pelo grande país e especialmente por este estado de São Paulo do qual me considero quase uma filha de adoção. Pelo orgulho […] e pela fé que tenho no futuro da nossa grande aliança, creia V. S. que trabalharei sempre com […] toda a boa vontade na Propaganda do que está dentro de meu próprio sentir.

Como tenho que seguir para o Rio no princípio da próxima semana, venho pedir a V. S. a fineza de me dizer se me autoriza a apresentar na Direção da Instrução os livros de leitura que tive a honra de lhe mostrar e se devo fazer qualquer requerimento para que os aprovados continuem nas escolas e os novos sejam apreciados pela respectiva comissão.

Hoje aproveitei o dia para um novo episódio na vida de meus "bonecos" Felício e Felizarda, pois visitei com o maior interesse a esplêndida instituição que é a Hospedaria dos Imigrantes, levando também um dos chefes da seção artística do Comissariado Português na Exposição que veio a esta cidade a meu pedido. Aguardando as ordens de V. S., será para mim um grande prazer poder servir de alguma coisa para as boas relações luso-brasileiras. Quando nos der a honra de uma visita a nossa velha Pátria […]. Com a maior consideração da (vossa sempre amiga),

Ana de Castro Osório

Contudo, o projeto de fazer da literatura brasileira e portuguesa uma só, fundamentando o ideal de engrandecimento da "raça", pela língua e pela cultura comuns, como ela anunciava em suas conferências de 1912 e de 1923, estava, na verdade, na contramão do que vinha acontecendo no Brasil. É o que ela descobre ao se dirigir ao editor Monteiro Lobato, em abril de 1925, e dele obter uma resposta categórica, em maio do mesmo ano.[40] A assimetria do tom das duas cartas é espantosa, mesmo que consideremos as estratégias de escrita de que se valem intelectuais quando se trata da proposição de negócios na área da edição.

Ana dirige-se a Lobato cerimoniosamente para tratar de “assuntos que nos interessam”. Informa-o de que sua casa editora “vai entrar numa nova fase de progresso”, ficando sob a direção de seu filho, João de Castro. O objetivo da carta é promover uma ligação entre as editoras de cada um, que se dedicam especialmente “ao serviço da literatura infantil”, mas que vendem também todos os gêneros. Pergunta então a Lobato se deseja ser o editor de um livro que tem pronto e se passa quase todo no Brasil, cujo título é *Mundo novo*.[41] Também pergunta se ele tem interesse em adquirir o direito de publicação dos livros da coleção “Viagens aventurosas de Felício e Felizarda”, da qual o segundo volume é sobre o Brasil. A seguir, indica que tem em estoque alguns exemplares dos livros, muito conhecidos no Brasil, *Lendo e aprendendo* e *Uma lição de história*, e se Lobato gostaria de recebê-los para venda. Por fim, “toma a liberdade” de enviar um volume de *A grande aliança* para que ele o conheça, e conclui a carta “esperando que V. Exa. me diga se lhe convém e as condições em que o deseja”.

A resposta de Lobato é um autêntico balde de água fria, com toda a delicadeza, como é natural. Primeiro, anuncia que a editora encontra-se, naquele momento, fora do mercado, “ocupada em imprimir obras já em domínio público, dramalhões […] únicas coisas que o Brasil lê”. Assim, informa que não está examinando “nenhum negócio verdadeiramente editorial” e, por tal razão, não pode fazer nada do que Ana propõe, e alguns negócios estão inteiramente descartados, pois a editora “não mantém nenhuma livraria para venda direta ao público”. Porém, isso não é o pior. Lobato então lhe explica que, “visto que a ridícula reforma ortográfica que a República inventou é visceralmente repelida pelo nosso público”, não edita nem imprime livros portugueses. Quanto à venda de livros brasileiros em Portugal, “é coisa que nem se sonha, não só por causa do câmbio, como porque a mentalidade dos dois países cada vez mais se antagoniza, e um não entende o outro”. Informa que sua casa editorial, com mais de 500 edições de sua propriedade, nunca vendeu um só livro em Portugal, “e nem procura fazê-lo, pois é tempo perdido”. A seu ver, toda tentativa de um e outro lado seria um desastre completo. E finaliza como se escrevesse um epitáfio para “a grande aliança”: “Tenho, por isso, a impressão que o Brasil

e Portugal caminham em direções contrárias e nunca mais se entenderão. […] E disponha deste seu cordial admirador, Monteiro Lobato".

A situação de Ana de Castro Osório, em 1925, pessoal e financeira, tornou-se muito difícil, e as incertezas de sua editora a levaram, inclusive, a outra tentativa de associação, dessa feita com a reconhecida Casa Editorial Lello & Irmão, da cidade do Porto.

> Por motivo de saúde aconselham-me os médicos a não me preocupar, como até aqui, com a gerência da casa editora, motivo por que desejava associar-me a sua que pudesse desenvolver o ramo de literatura infantil que tenho dedicado. Se a V. Exa. pode interessar o assunto […] dando-me a certeza de que muito mais ainda [se pode] fazer no sentido editorial […] exploramos — literatura infantil para as escolas e recreativa, em Portugal, colônias e Brasil, poderíamos combinar uma entrevista para acedermos as bases de um acordo.[42]

A resposta da Lello & Irmãos, como a de Lobato, foi negativa, o que deve ter deixado autora e editora em condições cada vez mais graves, ao que se somou o clima tenso do fim da República portuguesa em 1926. Ela então já estava doente, vindo a falecer em 1935. Monteiro Lobato, como é sabido, foi premonitório em alguns assuntos, como o da existência de petróleo no Brasil. Mas, no caso da circulação de livros entre as duas "pátrias" de mesma língua, felizmente se enganou. É o que algum tempo depois constata a poetisa, educadora e viajante, Cecília Meireles em carta a Fernando de Azevedo, de 1934, relatando sua estada em Portugal.[43] Entre outros aspectos da vida cultural, chamou sua atenção, causando-lhe espanto e admiração, a presença dos livros de Lobato e o quanto ele era lido e conhecido. Sinal de novos tempos.

Referências

ALVARENGA, Zoroastro. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA. *Anais…* Imprensa Oficial, 1912. p. 170-171.

CATROGA, Fernando. Pátria, nação e nacionalismo. In: SOBRAL, José Manoel; VALA, Jorge (Org.). *Identidades nacionais*: inclusão e exclusão. Lisboa: ICS, 2010.

ESTEVES, João. A coleção Castro Osório: Ana de Castro Osório (1872-1935). *Leituras*: revista da Biblioteca Nacional, n. 1, outono 1997.

____. Ana de Castro Osório. In: NÓVOA, Antônio. *Dicionário de educadores portugueses*. Lisboa: Asa, 2003. p. 1019-1026.

GOMES, Angela de Castro. *A República, a história e o IFGB*. 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. cap. III.

MATOS, Sérgio de Campos. Representações da crise finissecular em Portugal. In: HOMEM, Amadeu C.; SILVA, Armando Malheiro; ISAÍA, Artur César (Coord.). *A República no Brasil e em Portugal*: 1889-1910. Coimbra: Imprensa Universitária de Coimbra, 2007.

MEDEIROS, Fátima Ribeiro de. *Do fruto à raiz*: uma introdução às histórias maravilhosas da tradição popular portuguesa recolhidas e recontadas por Ana de Castro Osório. Setúbal: Gailivro, 2003.

OSÓRIO, Ana de Castro. A arte e a literatura na educação infantil. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA E SECUNdária. *Anais…* Minas Gerais, 3 out. 1912, p. 5.

____. *A minha pátria*. Prefácio de Teresa Simões Sintra. Colares: [S.n., s.d.]. p. 11.

OSÓRIO, Antônio. *O amor de Camilo Pessanha*. Lisboa: ELO, [s.d.].

PAULO, Heloisa. *Estado Novo e propaganda em Portugal e no Brasil*: o SPN/SNI e o DIP. Coimbra: Livraria Minerva, 1994. cap. V.

PIMENTA, Jussara Santos. *As duas margens do Atlântico*: um projeto de integração entre dois povos na viagem de Cecília Meireles a Portugal (1934). Tese (doutorado em educação) — Uerj, Rio de Janeiro, 2008.

RIBEIRO, João. *A língua nacional*. São Paulo: Revista do Brasil, 1921.

SERRANO, Gisella de Amorim. *Caravelas de papel*: a política editorial do acordo cultural de 1941 e o pan-lusitanismo (1941-1949). Tese (doutorado) — UFMG, Belo Horizonte, 2009.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

TABOADA, Gisele; NERY; João Elias; MARINHO, Maria Gabriela. A “Revista da Semana” em perspectiva. *Thesis*, São Paulo, ano I, v. 2, p. 18-31, 2. sem. 2004.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1906.

[*] Este texto integra os resultados do estágio de pós-doutorado, desenvolvido no Ceis 20, Universidade de Coimbra, em 2010-2011, sob a supervisão do professor dr. Luís Reis Torgal, a quem agradeço muito.

[1] A grande Exposição do Duplo Centenário do Mundo Português destinou-se a comemorar a fundação do Estado Português, de 1140, e a Restauração da Independência, de 1640, quando finda o que conhecemos como União Ibérica. O evento foi concebido antes da Segunda Guerra Mundial e, por causa do conflito, não conseguiu o êxito desejado. Mesmo assim, ficou aberto durante seis meses (de junho a novembro de 1940), recebendo cerca de 3 milhões de visitantes, muitos deles estrangeiros em trânsito.

[2] Sobre o SPN e o DIP, entre outras referências, ver Paulo (1994).

[3] O Ultimato britânico de 11 de janeiro de 1890 foi entregue ao governo português a pretexto de incidente ocorrido na África, em território reclamado por Portugal, na região do atual Zimbábue. Por um memorando, o governo britânico exige a retirada das tropas aí estacionadas, e Portugal, sem qualquer possibilidade de resistência, cumpre-o. O evento leva à queda do governo, com a nomeação de um novo ministério. Ele alimenta também um movimento de descontentamento já existente com a Monarquia, que seria capitalizado pela campanha republicana.

[4] Entre outros: Esteves (2003:1019-1026, 1997) e Medeiros (2003). Ver também Ana de Castro Osório: faleceu ontem… *O Século*, p. 2, 24 mar. 1935.

[5] Osório (1912:5). Agradeço a Luísa Marques de Paula pelo trabalho como auxiliar de pesquisa no levantamento de fontes realizado no Arquivo Público Mineiro, em Belo Horizonte.

[6] O livro de Fátima Medeiros (2003) estuda o trabalho da autora com esses contos tradicionais, destacando como muitos deles têm raízes em outros modelos literários, como é o caso das chamadas histórias maravilhosas. Dessa forma, quando escreve, Ana de Castro Osório se apropria de contos da tradição oral portuguesa, de contos de outras tradições nacionais e de narrativas de origens literárias de outra natureza, recontando-os e renovando-os e, em o fazendo, construindo uma literatura infantojuvenil portuguesa que marcaria gerações de leitores. Utilizarei muito esse valioso livro e agradeço a autora ter-me facilitado o acesso a ele.

[7] Osório (1912:3). Nessa conferência, a tese de fundo da autora é a defesa do valor pedagógico do maravilhoso na educação infantil, rebatendo posição que negava a importância dessa produção, defendendo até mesmo que ela era prejudicial às crianças. Em sua conferência, Ana recita canções de ninar, quadras, poemas etc., da tradição portuguesa e brasileira, para evidenciar seus vínculos e intercessões, bem como o gosto “natural” da infância por elas.

[8] Na conferência que faz em 1912, defende que belas e adequadas imagens eram tão importantes para as crianças como o próprio texto escrito. Menciona exemplos do que já se fazia na Alemanha, França e outros países, visando estimular um maior cuidado com o livro infantil, no Brasil e em Portugal em especial, pois ambos os países tinham uma literatura infantojuvenil ainda muito pobre. Outros ilustradores trabalharam em seus livros: Julião Machado, Conceição e Silva, Alfredo de Morais, Rachel Garneiro e Hebe Gonçalves (Osório, 1912:5).

[9] Joaquim Teófilo Fernandes Braga exerce vários cargos no Partido Republicano Português, sendo, em 1910, membro efetivo de seu Diretório Político. É o presidente do Governo Provisório em outubro de 1910 e ocupa a Presidência da República entre maio e outubro de 1915.

[10] Esse intelectual, autor de numerosos livros, participou da alta administração dos governos republicanos durante toda a Primeira República portuguesa, sendo um dos responsáveis pela importante reforma da educação primária, considerada uma "reforma de sonho", contida no decreto de 20 de março de 1911. Sobre João de Barros, ver Gomes (2012).

[11] Na coleção "Para Crianças" os volumes 3, 4, 8, 12, 13 e 14 são *Contos tradicionais portugueses*; os volumes 2, 6 e 7 são *Contos maravilhosos*; e os demais volumes têm títulos específicos, como *Os animais* (v. 10) e *As boas crianças* (v. 9).

[12] Sobre o livro e a amizade entre Ana e o poeta, ver Osório (s.d.).

[13] Espólio da família Castro Osório, Arquivo da Cultura Contemporânea, da Divisão de Serviços de Reservados da Biblioteca Nacional de Portugal. Daqui em diante apenas ESP N12. Nesse caso, carta-rascunho de Ana de Castro Osório ao marido, 1904, ESP N12-1, BN de Portugal. A correspondência de Ana é vasta e extremamente rica, permitindo uma pesquisa longa e cuidadosa, que não foi realizada. Exploramos aqui apenas as cartas trocadas entre ela e brasileiros ou portugueses no Brasil, preferencialmente ligados à educação e à área editorial.

[14] Discurso de Paulino Oliveira apud Alvarenga (1912:170-171).

[15] Fundo da Secretaria do Interior, Rascunhos de ofícios, jan./fev. 1909, 4ª Seção, SI 2852, Arquivo Público Mineiro.

[16] O estado de Minas Gerais passara por uma reforma do ensino primário, em 1906, que implantou os grupos escolares e investiu na preparação de professores. Para se ter uma ideia, em 1909, momento que abordamos neste texto, 16 grupos escolares haviam sido criados no estado. O documento acima referido é o que se segue: "Secretaria do Interior, 18 de maio de 1909. Ex.mo Snr. Ministro da Fazenda, Em 12 de dezembro do ano próximo passado pediu-se a este ministério isenção de direitos aduaneiros para 10.000 exemplares do livro — *Os nossos amigos* — de Francisco Paulino de Oliveira. De novo, em 26 de fevereiro, por telegrama da Secretaria do Interior, solicitou-se vossas ordens no sentido de serem isentos dos referidos direitos aquela encomenda deste Estado […]. Tendo sucedido, porém, que só fossem retirados 8.000 exemplares daquele livro, rogo providências para que sejam isentos dos direitos aduaneiros os 2.000 restantes. S. e F. Wenceslau Braz Pereira Gomes". Fundo da Secretaria do Interior, 4ª Seção, maio/jun. 1909, SI 2854, Arquivo Público Mineiro.

[17] Osório (s.d.:11). Não encontrei informações sobre esse livro na pesquisa realizada na documentação de Minas Gerais.

[18] A forte influência da condessa de Ségur é assinalada por Teresa Simões e por Fátima R. de Medeiros (2003), ocorrendo também na literatura infantojuvenil brasileira, o que evidencia a circulação dos livros dessa autora e das várias formas de apropriação de sua escrita.

[19] Após colaborar com Afonso Costa na elaboração da Lei do Divórcio, publica, em 1911, o livro *A mulher no casamento e no divórcio.*

[20] Espólio da família Castro Osório, ESP N12-61, Biblioteca Nacional de Portugal.

[21] *Minas Gerais*, p. 2 e 3, 28 set. 1912.

[22] *Minas Gerais*, p. 3, 1º out. 1912.

[23] *Minas Gerais*, p. 4, 12 out. 1912.

[24] Espólio da família Castro Osório, ESP N12-133, Biblioteca Nacional de Portugal. O Joviano citado é Arthur Joviano, um dos conselheiros que assinaram a aprovação de *Uma lição de história* em 1908.

[25] Estou trabalhando com uma edição da Biblioteca Nacional de Portugal. O escritório da editora ficava situado na rua S. Bento, 21, 2º, não se tendo mais dados desse empreendimento, nem se sabendo se ele, de fato, ligava-se à colônia portuguesa em São Paulo, como é possível imaginar.

[26] Estamos trabalhando com a quarta edição de *Os nossos amigos* (Lisboa: Lusitânia, 1922), pertencente à Biblioteca Nacional de Portugal.

[27] Na documentação do Fundo da Instrução Pública, no Arquivo Público Mineiro, há uma série intitulada Relatórios dos Inspetores Técnicos (1908-1914), havendo registros sobre os livros existentes nas escolas de diversos municípios. Neles encontramos referências, nos anos 1909, 1910, 1911, a alguns livros de Ana de Castro Osório: *Os nossos amigos* (que algumas vezes aparece com a coautoria de Paulino Oliveira) é o mais mencionado, mas há também *As boas crianças* e *Contos para crianças*, que são citados como de Ana. O número de exemplares de *Os nossos amigos* varia entre 10 e 100 de uma escola para outra, cobrindo muitos municípios/cidades, como Belo Horizonte, Juiz de Fora, Ubá, Queluz, Carangola, Barbacena, Teófilo Otoni, Cataguazes etc., o que revela o alcance da distribuição de livros promovida pela Secretaria e a circulação que a autora conseguiu no estado. Na área da história, para se ter uma ideia do que era utilizado, aparecem nos relatórios os seguintes livros: *História do Brasil*, de João Ribeiro; *A história do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis*, de Silvio Romero; *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manoel Bonfim; *Contos pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto; *Festas nacionais*, de Rodrigo Otávio; *Histórias de nossa terra*, de Júlia Lopes de Almeida; e *História das Minas Gerais*, de Diogo Vasconcelos, entre outros.

[28] Espólio da família Castro Osório, ESP N12-135, Biblioteca Nacional de Portugal. Nesse momento, o responsável pela Diretoria de Instrução da capital federal era Ramiz Galvão, historiador e professor do Colégio Pedro II que havia sido diretor da Biblioteca Nacional e preceptor dos filhos da princesa Isabel antes do banimento da família imperial ocorrido após a Proclamação da República, em novembro de 1889.

[29] Espólio da família Castro Osório, ESP N12-135, Biblioteca Nacional de Portugal.

[30] Idem.

[31] Veríssimo (1906). É com um dos três exemplares dessa edição existentes na Biblioteca Nacional do Brasil que estarei trabalhando. O livro ganharia, recentemente, uma terceira edição da Mercado Aberto Editora (Porto Alegre, 1985, Série Perspectivas, 14). Sobre esse livro, ver o capítulo III do livro de Gomes (2012).

[32] Espólio da família Castro Osório, ESP N12-133, Biblioteca Nacional de Portugal (grifos do original).

[33] Ribeiro (1921). O exemplar consultado pertence à Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

[34] A *Revista da Semana* foi criada por Álvaro de Tefé em 1900 e pertenceu ao *Jornal do Brasil* até 1915, quando foi comprada pela Companhia Editora Americana, sofrendo um grande processo de modernização gráfica. As páginas dessa revista não são numeradas, daí apenas a referência a seu número e seção. Ver Sodré (1999) e também Taboada (2004:18-31).

[35] Espólio da família Castro Osório, ESP N12-135, Biblioteca Nacional de Portugal.

[36] Idem.

[37] Espólio da família Castro Osório, ESP N12-136, Biblioteca Nacional de Portugal. Esse livro dá continuidade a outro, intitulado *Viagem aventurosa de Felício e Felizarda* (Lisboa: Lusitânia, 1920).

[38] Espólio da família Castro Osório, ESP N12-14, Biblioteca Nacional de Portugal.

[39] Rascunho manuscrito da carta. Espólio da família Castro Osório, ESP N12-15, Biblioteca Nacional de Portugal.

[40] Espólio da família Castro Osório, ESP N12-132 e 131, respectivamente, Biblioteca Nacional de Portugal.

[41] O romance epistolar *Mundo novo* é publicado em 1927 pela Companhia Portuguesa Editora e Tipográfica, do Porto.

[42] Carta de 28 de dezembro de 1925. Espólio da família Castro Osório, ESP N12-157, Biblioteca Nacional de Portugal.

[43] Sobre a viagem da poetisa e educadora a Portugal, ver Pimenta (2008).

OS COMUNISTAS BRASILEIROS NA LITERATURA ESCOLAR (1922-1996)*

Jayme Fernandes Ribeiro

Mataram-nos à traição quando dormiam,
E foram companheiros que os mataram
Não foi a guerra, foi o crime que os matou.
Dormiam no quartel, de madrugada,
Mas a seu lado,
Em sinistra vigília,
Companheiros sem alma conspiravam,
Sem alma porque a tinham vendido
ao estrangeiro de vestes vermelhas…
Eram os filhos malditos de Caim.

Carlos Maul. Excerto do poema “Toque de silêncio”
(canto em memória dos soldados assassinados em 1935),
1961, apud Motta (2002)

Durante boa parte do século XX, os livros didáticos assumiram lugar de destaque na relação ensino-aprendizagem. Em muitos momentos, em diversas realidades educacionais do país, foram o único instrumento de pesquisa e ensino para alunos e professores.

Objeto padronizado e condicionado por formatos e linguagens, o livro didático não é neutro. Segundo Gimeno Sacristán (s.d.:107 apud Munakata, 2007:137), “por trás do ‘texto’ […], há toda uma seleção cultural que apresenta o conhecimento *oficial*, colaborando de forma decisiva na criação do saber que se considera legítimo e verdadeiro, consolidando os cânones do que é verdade e do que é moralmente aceitável”. Desse modo, os livros didáticos tornam-se veículos portadores de um sistema de valores, de ideologias e de uma cultura, visando servir de mediadores entre a proposta oficial do poder, por intermédio dos programas curriculares, e o conhecimento escolar ensinado pelo professor (Bittencourt, 2004).

Por outro lado, é possível pensar no livro didático como “lugar de memória” (Nora, 1990), na medida em que contribui para perpetuar determinada memória sobre agentes ou fatos históricos. Pode-se verificar também, por meio de sua análise, uma memória historiográfica na qual a produção e o discurso historiográfico de uma época podem ser encontrados.

O objetivo deste capítulo é analisar como os comunistas brasileiros e seu partido, o Partido Comunista Brasileiro (PCB), foram retratados na literatura escolar entre as décadas de 1920 e 1990.[1] De que modo os contextos político e histórico de produção do texto didático influenciaram a elaboração de seu conteúdo? Qual historiografia encontrava-se presente nos livros didáticos? Que tipo de valores, ideologias e memória os livros didáticos reservaram para os comunistas brasileiros?[2]

Livro didático, Estado e sociedade

O livro didático de história ainda é fruto de inúmeras polêmicas. Todavia, os estudos acadêmicos produzidos atualmente têm contribuído bastante para relativizar seu papel de “vilão da história”.[3] Desde o século XIX, ele tem sido utilizado de diversas formas e sob diferentes realidades. Contudo, tem função básica que atravessa os tempos: a transposição didática, isto é, a “passagem do saber acadêmico ao saber ensinado” (Chevallard, s.d.:16 apud Monteiro, 2009). No entanto, o livro didático não é apenas mero

reprodutor do saber produzido nas universidades. Ele atua na ressignificação do saber acadêmico, criando um novo saber: o saber escolar.[4] Concomitante a isso, o livro didático mostra-se como "um instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas dos métodos e das condições de ensino do seu tempo" (Choppin, 1993:19 apud Bittencourt, 2004). Assim, é resultado de determinado contexto sócio-histórico. Além disso, demonstra ser não apenas um espaço para apresentação dos conteúdos escolares, mas — estando presentes métodos e técnicas de aprendizagem — como tais conteúdos devem ser ensinados. Segundo Alain Choppin, os livros didáticos têm múltiplas funções, sendo quatro delas essenciais: referencial, instrumental, ideológica e cultural e documental.[5]

Para o estudo aqui proposto, as funções "referencial" e "ideológica e cultural" servem de base para a análise dos livros didáticos pesquisados. A função referencial diz respeito à necessidade de programas curriculares de ensino. Segundo Choppin (2004:553), o livro didático "constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações". Nesse sentido, os autores de livros, ao escreverem suas obras, não estão sozinhos nem têm a liberdade de que gostariam usufruir. Dialogam, entre outros elementos constituintes, com as normas curriculares e expressando leituras, posicionamentos políticos, ideológicos e pedagógicos, bem como selecionando e produzindo saberes, habilidades, valores, visões de mundo, símbolos, significados e, portanto, culturas (Lopes, 1999).

Por outro lado, não se pode esquecer que, sendo produto da indústria cultural, o livro didático é, "antes de tudo, uma mercadoria" (Bittencourt, 2004:71), sofrendo inúmeras interferências em seu processo de produção e comercialização. Vale lembrar "o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nestes dois últimos séculos" (Choppin, 2004:551).

Conforme Choppin, a função ideológica e cultural é a mais antiga. A partir do século XIX,

> com a constituição dos Estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz [Choppin, 2004:553].

Durante a República, a sociedade brasileira vivenciou dois períodos ditatoriais.[6] Naquele momento, a censura aos livros didáticos se dava por meio das modificações feitas nos programas curriculares. Na gestão Gustavo Capanema, o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) promoveu uma série de medidas para organizar e dirigir as questões concernentes à produção dos materiais escolares. Naquele contexto, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (1938), que, "ao longo de 40 artigos, estipulava diretrizes para a elaboração e a utilização de livros didáticos, instituía a comissão nacional responsável por sua avaliação, detalhava o processo de autorização e os motivos que justificavam o seu veto" (Luca, 2009:167). Assim, o Estado demonstrava a sua preocupação em centralizar as decisões e conduzir uma política unificada para todo o país, delimitando "diretrizes gerais que puniam qualquer crítica ao regime político em vigor e ao chefe da nação".[7]

A partir daquele momento, o Estado marcaria de forma constante sua intervenção na produção didática brasileira.[8] Outro momento de maior inserção estatal na organização e no controle dos materiais escolares foi em 1971.[9] No entanto, não foi apenas nos regimes ditatoriais que os dirigentes da nação demonstraram interesse na produção e no consumo dos materiais escolares. Ao longo dos anos 1940 e 1950, "várias iniciativas foram tomadas buscando dar continuidade e ampliar os mecanismos de produção,

importação e utilização do livro didático" (Monteiro, 2009:180). Na década de 1980, no contexto da abertura política e da redemocratização do país, novas alterações foram feitas no currículo escolar, acarretando, de igual forma, modificações da produção, comercialização e utilização dos livros didáticos. Em 1985, com o Decreto nº 91.542, surgiu o Programa Nacional do Livro Didático. Nele ficavam estabelecidas diversas medidas a serem adotadas, tais como: indicação do livro didático pelos professores, reutilização do livro, aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias e fim da participação financeira dos estados, garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.[10] Atualmente, as orientações oficiais concernentes à educação básica e ao ensino superior seguem a Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.[11]

Desse modo, com ou sem períodos censórios, pretendendo doutrinar ou gerar reflexão, os autores de livros didáticos de história interpretam as orientações oficiais dos programas curriculares e imprimem suas posições políticas, suas concepções pedagógicas e os valores culturais de sua época, procurando, de algum modo, incorporar as expectativas dos professores.[12] Como revela Choppin (apud Bittencourt, 2004:69), eles "não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas". Desse modo, pode-se afirmar que discursos oficiais e não oficiais se fazem presentes no corpo dos livros didáticos e que, por meio deles, é possível perceber quais grupos sociais estão representados nos diferentes manuais e que valores, ideologias, tradições, memórias e culturas querem perpetuar e/ou estabelecer.

Os comunistas no Brasil

Os comunistas brasileiros, oriundos dos círculos anarquistas e socialistas, se organizaram em torno do PCB,[13] fundado em Niterói em 1922. Nasceu

vinculado às lutas dos trabalhadores brasileiros e, de acordo com o artigo 2º de seu estatuto de fundação, tinha "o objetivo de atuar como organização política do proletariado e também lutar e agir pela compreensão mútua internacional dos trabalhadores".[14] O "partido da classe operária" (como também era chamado) fora organizado "com o objetivo de conquistar o poder político pelo proletariado e pela transformação política e econômica da sociedade capitalista em comunista".[15] Assim, desde sua fundação até os dias de hoje, os comunistas brasileiros procuraram, ora por intermédio de uma revolução armada, ora pelo caminho pacífico por meio do sistema político-partidário, chegar ao horizonte socialista.[16]

O PCB passou a maior parte de sua vida política na ilegalidade. Quase 40 anos sem o reconhecimento legal de sua legenda permitiram aos comunistas uma rica experiência na clandestinidade. Nesse período, inseriram-se em diferentes movimentos sociais, a fim de manterem-se ligados à vida política do país.[17] Somente em 1985 o PCB conquistou a legalidade. Contudo, a emergência do sistema partidário da Nova República, que garantia legal e oficialmente sua existência, não possibilitou sua transformação numa força política efetiva. A pequena inserção na sociedade e a fraqueza eleitoral eram visíveis aos dirigentes. A crise do movimento comunista internacional, a partir de fins da década de 1980, só fazia aumentar sua debilidade. Como retrata Dulce Pandolfi (1995:11), "no início dos anos 90, os drásticos acontecimentos nos países socialistas acarretaram reflexos imediatos não só sobre o PCB, mas sobre as esquerdas de um modo geral". Naquele momento da história, o PCB, em janeiro de 1992, foi declarado "extinto". Saiu de cena para dar lugar a seu sucessor: o Partido Popular Socialista (PPS). No entanto, o PCB foi refundado em Ilhéus em 1995 e continua sua luta no cenário político nacional.[18]

Contudo, ao longo dos anos, os comunistas tiveram de se adaptar à realidade da democracia brasileira. Postos na ilegalidade duas vezes,[19] foram obrigados a escrever sua história a partir da clandestinidade. Desde sua fundação, foi sendo construído, sobretudo pela imprensa brasileira, um imaginário social do que é "ser comunista" e do PCB. Todavia, o momento mais importante para essa construção foi o episódio insurrecional de 1935.

A partir daquele momento, o comunismo deixava de ser um partido sem grande expressão na sociedade e passava a ser interpretado como alternativa para o poder político, o que assustava as elites do país.

A *Intentona Comunista*,[20] como ficou conhecida, transformou-se num mito mobilizador da sociedade. Caracterizada como um "intento louco", um "motim insensato", os militares, o Estado e a imprensa procuraram construir a ideia de que o evento teria sido uma "tentativa louca" de tomar o poder e, por sua subordinação à URSS, resultaria em traição à pátria.[21] Além da imagem de traidores, foi sendo construída e veiculada uma série de alusões e notícias nos jornais de que eles agiram covardemente, porque, a sangue frio, teriam tirado a vida de companheiros militares durante o sono.[22] De acordo com Bethania Mariani (1998:11), "o discurso da imprensa atua na constituição da figura do PCB no imaginário ocidental, mais especificamente do comunista como o (outro) inimigo".

De acordo com a autora, durante décadas, para grande parte do mundo ocidental, incluindo o Brasil, o comunismo foi representado como uma ameaça aos valores estabelecidos — a saber, valores baseados na ética dos direitos humanos. "No cinema, TV, imprensa, obras ficcionais e tratados sociológicos, a propaganda anticomunista, ou melhor, antissoviética, nunca deixou de se fazer ver e ouvir, veiculando um imaginário imposto pelo modelo político e econômico capitalista" (Mariani, 1998:18). Importa ressaltar que proibições e censuras dos inúmeros quadros de poder legalmente constituídos sempre impuseram o silenciamento ao PCB, procurando manter predominantes os fios discursivos que trançavam o predomínio de certo sentido para os comunistas brasileiros: "O comunista é um inimigo".

Ao longo de dezenas de anos, os comunistas foram vistos como verdadeiros "inimigos da pátria", "inimigos do Brasil". Entretanto, tratava-se de um tipo de inimigo muito específico e especial, pois o tipo de negatividade mobilizada aponta para uma questão de crueldade, misturada com ateísmo e amoralismo. Segundo Mariani, eles são

> […] *assassinos, pretensiosos de meia ciência, extremistas, sem Deus, ferozes, descontentes, tiranos, revolucionários.* Em suma, são *bárbaros.* Como consequência, são *inimigos jurados da ordem, das instituições e da família brasileira.* Por sua vez, o comunismo, *um abismo de escravização, uma barbárie*, é apresentado como *crime, praga sinistra, atitude de permanente violência, processo violento e subversivo da ordem social*, mas também como *ditadura, ideologia totalitária, fantasia econômica delirante, materialismo histórico, nefasta doutrina* [Mariani, 1998; grifo da autora].

Durante décadas, foi sendo criado, na "formação discursiva brasileira", por meio do discurso jornalístico da grande imprensa, todo um imaginário negativo do comunismo e do que é ser comunista. Extrapolando o ideário da política e da economia, que são campos específicos da doutrina comunista, os adjetivos e significados atribuídos ao comunismo e aos comunistas perpassavam o âmbito da moral, da ética, do jurídico, da religião etc. Com isso, foi sendo tecido todo um imaginário de crueldade e de escravização, que, sempre que convocado, mantinha-se e estendia-se sobre o vocabulário de natureza política e econômica. Ao longo dos anos, concomitantemente à criação do imaginário comunista como "inimigo", como o "outro indesejável", foi sendo estabelecida uma rede de significados que descreviam e classificavam os comunistas como "maus", "desatinados", "infelizes", "ateus", "agitadores extremistas", "falsos", "sedentos de poder" etc. A denominação dos comunistas era inseparável do modo de dizer jornalístico-político e das práticas históricas como aconteciam, ou seja, a repressão político-partidária realizava-se concomitantemente à sua determinação negativa na linguagem jornalística.

Nas mensagens veiculadas pelos jornais, havia pouco ou quase nenhum espaço para a discussão política. Aliás, como demonstra Mariani (1998), "com ou sem os muitos períodos censórios, no discurso jornalístico há pouco espaço para as vozes ideologicamente divergentes se fazerem entender. Apenas permanece ressoando evocativamente a ameaça do 'perigo vermelho'". Dessa maneira, no processo de produção de sentidos

veiculado pelos jornais, o PCB é direcionado para um lugar que apaga a polêmica política. Assim, o discurso jornalístico, que atua na institucionalização social dos sentidos buscando promover consensos em torno do que seria a verdade de um evento, contribuiu grandemente para a negativização da doutrina política comunista. Postulando a existência do comunismo na forma assumida pela URSS, o discurso jornalístico da grande imprensa colaborou, sobretudo, para destinar atributos ao comunismo, mas não defini-lo. Por diversas vezes, pode-se observar que comunismo e comunista encontravam-se fora da ordem do político, tendo seu nome ligado a questões valorativas morais e religiosas.

Desse modo, o século XX legou para os comunistas um imaginário social negativo, como se comunista fosse sinônimo de inimizade, crueldade, antipatriotismo, ateísmo e, sobretudo, representativo de tudo o que não é bom para o país e para o próprio indivíduo. Assim, será que os livros didáticos, a partir do surgimento do PCB, corroboraram tal imaginário social mostrando-se perpetuadores desses posicionamentos ideológicos e dessa memória?

Os comunistas nos livros didáticos

A história sobre os comunistas brasileiros nos livros didáticos deveria começar a ser contada a partir de sua fundação. O PCB foi o primeiro partido de abrangência nacional. Portanto, isso já merecia ser ressaltado. Mas o que define a importância dos conteúdos dos livros didáticos? Será que o período histórico influencia a elaboração dos conteúdos? A historiografia de determinada época influencia sua escrita? Serão os conteúdos reflexos também de posicionamentos ideológicos?

Importa ressaltar que, entre as décadas de 1920 e 1950, no que concerne ao tema comunismo/comunistas e a seu partido, o conhecimento sobre o assunto vinha da imprensa, dos filósofos, dos sociólogos, dos jornalistas, dos religiosos, dos militares, dos militantes e dos relatórios oficiais.[23] Somente a partir das décadas de 1960 e, sobretudo, 1970 e 1980 que

historiadores[24] por formação debruçaram-se a fim de entender, principalmente, o PCB e a insurreição de 1935.

Em 1931, foi lançado o livro *História do Brasil*, de Jonathas Serrano. Tem 580 páginas e 121 ilustrações e mapas. Foi escrito em 1929 e publicado em 1931, tendo sido editado e impresso na França, pela Briguiet e Cia., com tiragem de 200 exemplares, em papel cuchê. Uma obra cara para a época, custando 30 mil réis (ver Schmidt, 2004:89-211). Nele, a fundação do PCB não é mencionada. Dividindo o conteúdo da Primeira República em governos presidenciais, o mandato de Epitácio Pessoa (1919-1922) é destacado pela visita dos reis belgas, pela Exposição Internacional, pelas comemorações do Centenário da Independência do país e pelo movimento de 5 de julho de 1922, no forte de Copacabana (Serrano, 1931).

O segundo livro do autor, de 1943, é uma versão de sua primeira obra, mas em língua espanhola. Percorre o período republicano até o governo do Estado Novo. Nele, não se encontra menção à fundação do PCB nem à insurreição de 1935 (Serrano, 1943). Já seu terceiro livro, de 1968, é a segunda edição de sua obra *História do Brasil*. Entretanto, as pesquisas de Serrano foram até o governo Washington Luís (1926-1930). Assim, para o período posterior, até 1967, a edição foi revista por Lucinda Coutinho de Mello Coelho.[25] Nele, a autora revela que procurou preservar, "na íntegra, o espírito que a norteou[26] e o seu aspecto fundamental".[27] A fundação do PCB não foi retratada, destacando-se os mesmos eventos encontrados na edição de 1931.

Quanto ao levante comunista, Lucinda Coelho afirma: "O motim comunista de 1935 no Rio de Janeiro, irrompido no quartel do R. I. na Praia Vermelha, veio abalar mais uma vez a Nação, diante da traição do golpe que vitimava companheiros de armas e oficiais na calada da noite". Com essas palavras, é possível perceber que o livro didático corrobora o imaginário social, construído sobretudo pela imprensa, do episódio insurrecional comunista. A revolta transformou-se em motim, os comunistas eram traidores da pátria e assassinos que, sorrateiramente, "na calada da noite", aniquilaram a vida de companheiros de farda, o que deixa a entender que assassinaram membros do Exército em pleno sono, corroborando o mito

criado após o ocorrido. Chama a atenção também o fato de o livro não mencionar os outros locais da revolta: Natal e Recife, transparecendo ao leitor que o levante teria ocorrido apenas no Rio de Janeiro, na época a capital do país.

Outra questão importante é sobre as eleições de 1945. Coelho não menciona os candidatos, mostrando apenas que, por meio de um "pleito renhido", vencera o general Eurico Gaspar Dutra.[28] Vale lembrar que os comunistas haviam lançado a candidatura de Iedo Fiúza, prefeito de Petrópolis, conquistando 10% dos votos, o que, para a época e para um partido que acabava de sair da ilegalidade, era um fato bastante relevante.

Outro autor de livros didáticos de grande importância para o ensino de história no Brasil foi Joaquim Silva. Seus livros dominaram o mercado editorial[29] entre as décadas de 1930 e 1950.[30] Intitulado *História do Brasil*, destinava-se a alunos do 4º ano ginasial.[31] O livro, de 1944, estava em sua nona edição ("revista e aumentada") e afirmava estar "de acordo com o último programa oficial", fazendo referência à Reforma Capanema, de 1942. O índice da obra revelava que os títulos eram "os das questões do programa oficial", compreendendo do Primeiro Reinado à Segunda República (1930-1944). O livro dividia o período republicano em governos presidenciais, contando com uma parte destinada aos "principais vultos e episódios da política interna", à "política exterior: Rio Branco", às "maiores realizações administrativas" e ao "desenvolvimento econômico e cultural". Ao final, apresentava os itens "datas notáveis", "sumário" e "para exercícios escritos". Com isso, procurava dar conta dos principais fatos da República brasileira.

Em relação à fundação do PCB, não o menciona, destacando a visita dos reis da Bélgica, a Exposição Internacional no Rio de Janeiro, o Centenário da Independência, a revogação do banimento da família imperial e a revolta do forte de Copacabana. Sobre o levante comunista, Joaquim Silva escreveu:

> Lamentável acontecimento sobressaltou a nação em 1935: vários elementos civis e militares, fanatizados pelo perigoso inimigo da

> civilização cristã que é o comunismo, levantaram-se em armas na capital da República, em Pernambuco e nalguns outros pontos do Nordeste; a luta contra os inimigos da pátria foi curta, mas exigiu o sacrifício de muitas vidas, sendo dominada a revolta pelas forças legais.[32]

Assim como na segunda edição de Jonathas Serrano, Joaquim Silva demonstra estar imbuído dos valores, ideologias e da memória de seu tempo. Vale lembrar que os dois escreveram em momentos ditatoriais. A parte referente ao episódio de 1935 é escrita por Joaquim Silva ainda sob o governo Vargas, em pelo Estado Novo. Dessa forma, a época vivida pelos autores influenciou a escrita da história. Após a Reforma Capanema, nenhum livro didático poderia atentar contra os valores pátrios e o chefe da nação. No entanto, nos livros de Joaquim Silva (1959, 1969), em diversas outras passagens, é possível perceber um acentuado tom anticomunista.[33]

Antônio José Borges Hermida foi outro renomado autor de manuais escolares. Licenciado pela Faculdade Nacional de Filosofia, desde 1945 dedicou-se à produção de livros didáticos de história. Seus livros destacaram-se pelas ilustrações do desenhista Belmonte (Ribeiro, 2008:43-77). Na quarta edição de *História do Brasil*, para a 3ª série do curso comercial básico, de 1956, o autor não menciona a formação do PCB, e sobre o episódio de 1935 apenas comenta, em três linhas, que "ocorreu um levante comunista no Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Pernambuco" (Hermida, 1956:209). No livro *Compêndio de história do Brasil*, de 1968, o tema é abordado da mesma forma que no livro anteriormente citado. No entanto, quando relata as greves de 1963-1964, afirma que "muitas delas tinham caráter político e eram quase sempre promovidas pelo C. G. T. (Comando Geral dos Trabalhadores), organização operária que contava, entre seus membros, com líderes extremistas".[34] Deve-se lembrar que, naquele período da história, extremista era sinônimo de comunista.

Desde a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), as editoras e os autores não estiveram livres para escrever e publicar o que quisessem para os alunos de todo o país. Um caso interessante é que, no

final de 1958, a Companhia Editora Nacional fechou o contrato com Borges Hermida autorizando a publicação de seus livros didáticos de história para o ensino ginasial. Entretanto, o autor esqueceu de mencionar o número do parecer favorável para o uso de seus livros auferidos pela CNLD. A Companhia Editora Nacional enviou três cartas para o autor cobrando o número de aprovação do livro. Conforme demonstra Ribeiro Júnior, esses dois fatos mostram que a Comissão Nacional do Livro Didático "influenciou a produção didática, limitando a liberdade de ação das editoras e tentando controlar a qualidade e a visão de mundo dos livros didáticos" (Ribeiro Jr., 2007:53). A atitude da Companhia Editora Nacional, de cobrar veementemente de Borges Hermida o número que comprovava que seus compêndios de história haviam sido aprovados pela CNLD, significa que a comissão exercia influência considerável sobre as editoras, e estas, sobre seus autores.

Em 1975, o *Compêndio de história do Brasil*, em sua 59ª edição, indicando estar de acordo com a nova LDB,[35] acrescentou menos de duas linhas dizendo que "em Natal os rebeldes vitoriosos chegaram a organizar um governo que durou apenas três dias" (Hermida, 1975:290). Sobre as eleições de 1945, apresentava a vitória de Dutra sobre o candidato da União Democrática Nacional (UDN), Eduardo Gomes, como se não houvesse mais nenhum candidato. Com isso, pode-se perceber que, nos livros de Borges Hermida, os comunistas — salvo o episódio de 1935 e em momentos em que eram considerados extremistas — praticamente não apareciam.

Ainda no contexto da ditadura, em 1969 foi lançado o livro didático *História da civilização brasileira*, de Terezinha de Castro.[36] Apresenta uma visão dos comunistas baseada no imaginário social das décadas de 1930 e 1940. Segundo a autora, "o ex-capitão *Luís Carlos Prestes* voltava ao Brasil onde, arregimentando os comunistas, formava a *Aliança Nacional Libertadora*, ligada aos ideais de Stalin" (Castro, 1969; grifos da autora), com o intuito de fazer a revolução comunista no Brasil. Em novembro de 1935,

> os comunistas, sentindo-se livres em sua ação e bem organizados, tentavam um golpe para ocuparem o Governo. O movimento estourou no Rio, a Capital da República, e tentou entrar em conexão com o Rio Grande do Norte e Pernambuco. Nas primeiras horas da manhã do dia 27 de Novembro, hasteando a bandeira vermelha do comunismo, elementos do 3º Regimento de Infantaria (sediado na Praia Vermelha) procuraram ocupar pontos estratégicos da cidade; começaram os revoltosos assassinando colegas militares não participantes do credo comunista. […]
>
> Diante da desarticulação do movimento e da presteza das providências, a Intentona Comunista foi sufocada; Luís Carlos Prestes foi preso e fechado o seu Partido a Aliança Nacional Libertadora [Castro, 1969].

Pode-se notar uma série de equívocos a respeito da Aliança Nacional Libertadora (ANL) e do episódio de 1935. O movimento não estourou no Rio de Janeiro. Primeiro eclodiu no Rio Grande do Norte, depois em Pernambuco e, somente quatro dias mais tarde, no Rio. Como foi dito anteriormente, não houve assassinatos em massa. A ANL foi fechada antes do levante comunista, e não depois. A ANL não era de Prestes e muito menos um partido político.[37] O presidente da entidade era Hercolino Cascardo, e os ideais dos aliancistas não eram os mesmos de Stalin. O termo *intentona* caracteriza o imaginário social da insurreição já consolidado nos anos 1960. Importa ressaltar que já havia bibliografia especializada no assunto (Carone, 1965), demonstrando que tais equívocos poderiam ter sido evitados. No entanto, havia, igualmente, bibliografia que corroborava tais ideias sobre os comunistas.

Um livro que se tornou referência para professores e autores de livros didáticos no país, entre as décadas de 1940 e 1960, foi *História da Republica*, de José Maria Bello. Nele, os comunistas aparecem como extremistas. Segundo Bello, encontrando os comunistas um “campo praticamente livre”, em 1935

> verificaram-se levantes sangrentos de comunistas nas capitais de Pernambuco e do Rio Grande do Norte, e, a 27 de novembro do mesmo ano, o assalto a alguns quartéis das forças federais na capital da República com o frio assassínio, por oficiais comunistas, de companheiros e soldados fiéis à legalidade.[38]

Quanto ao movimento queremista, o autor afirma que haviam sido formadas duas correntes: "[uma] mais radical, que exigia a eleição para o Congresso constituinte e a Presidência da República, afastado da concorrência o sr. Getúlio Vargas; e outra, a que se reuniriam os comunistas do sr. Luís Carlos Prestes, que se contentavam com a Constituinte" (Bello, 1964:409). Sobre as eleições de 1945, revelava que "os dois candidatos democráticos (o Partido Comunista apresentara o seu próprio candidato, o sr. Iedo Fiúza) intensificaram a propaganda eleitoral".[39] Assim, pode-se notar que os comunistas não faziam parte daqueles que eram considerados democráticos. Portanto, não podiam fazer parte da democracia brasileira daquele período.

Os comunistas, no livro de Terezinha de Castro, aparecem em outros momentos; contudo, de maneira depreciativa ou a justificar algum ato positivo do governo. Sobre as eleições de 1945, Terezinha de Castro revela:

> A luta que a Rússia havia desenvolvido ao lado dos aliados na 2ª Guerra Mundial (1945) contribuíra para *a expansão do comunismo no Brasil*; afinal, se éramos aliados dos Estados Unidos nesse conflito, também o éramos da Rússia. Assim, nas eleições de 1945, o candidato comunista Yedo Fiuza conseguia colocar-se, embora com pequena margem de votos, no 3º lugar [Castro, 1969].

Por isso, segundo Terezinha de Castro, "o artigo 141 da Constituição de 1946 era bem claro com relação a tudo que contrariasse o regime democrático vigente no Brasil. Assim posto o PCB fora da lei (1947), os políticos comunistas tiveram que abandonar os seus lugares no Legislativo".[40] Em outra passagem, o governo Goulart foi extremamente

favorável à atuação dos comunistas, passando estes a ser “bastante atuantes”. Em suas palavras:

> Elementos do extinto Partido Comunista infiltraram-se no P.T.B. e outras agremiações políticas, em postos do Governo, no C.G.T. (Comando Geral dos Trabalhadores), nos Sindicatos de Classe, na U.N.E. (União Nacional dos Estudantes) e, finalmente, nas classes subalternas das Forças Armadas. Greves gerais foram então fomentadas, exigindo que o Presidente assinasse as reformas de base [Castro, 1969].

Dessa forma, é possível perceber o posicionamento político-ideológico da autora, bem como o discurso oficial que considerava determinado saber legítimo e verdadeiro. Além disso, embora apresentando o imaginário social construído na década de 1930, o livro didático corroborava determinada historiografia do período. Nesse caso, o “ser comunista” — e sua inserção na sociedade — não era politicamente viável nem moralmente aceitável.[41]

Durante as pesquisas, um fato me chamou a atenção. Em 1967, foi lançada a *Enciclopédia Globo para os cursos fundamental e médio*. Seu terceiro volume destinava-se à *História do Brasil*.[42] Segundo os editores, a enciclopédia, “cuidadosamente elaborada por especialistas” e “de acordo com os compêndios usados nos estabelecimentos de ensino do país”, tinha por objetivo “auxiliar os estudantes na aquisição, rememoração e combinação dos conceitos básicos estudados nas diversas disciplinas que integram o currículo das escolas do 1º e do 2º grau” (Almeida, 1967:3). Em formato de um dicionário, de A a Z, o livro não fez nenhuma menção à insurreição comunista de 1935. De todas as “revoltas” e “revoluções” apresentadas, o levante comunista sequer teve uma nota de pé de página. Nesse caso, o não dito é bastante revelador do espaço reservado aos comunistas na história do Brasil. Como afirma Le Goff (1984:13), “mais do que lembrar ou esquecer o resultado da operação memorialística é fazer lembrar e fazer esquecer”. Assim, naquele momento da história brasileira,

os comunistas não deveriam ser lembrados. Era preciso “fazer esquecer” suas ações e sua inserção na sociedade.[43]

Na década de 1970, surgiram outros livros, no contexto da renovação do ensino de história[44] e nos auspícios da redemocratização do país. Dois anos após o lançamento de *História da civilização brasileira*, surgiu o livro didático *História do Brasil — Coleção Sérgio Buarque de Holanda*.[45] O volume 2 compreendia da Independência à década de 1960. A coleção era formada por livros didáticos de história do Brasil e geral, destinados aos alunos da 5ª à 8ª séries do antigo 1º grau. A parte referente à história do Brasil correspondia à 5ª e à 6ª séries; já a história geral, à 7ª e à 8ª. A coleção apresentava um caráter inovador para os padrões editoriais e de ensino de história da época, destacando-se seu aspecto gráfico, a qualidade das ilustrações, mapas, organogramas e seu conteúdo curricular. Com acentuado tom nacionalista, os comunistas aparecem uma única vez no livro: em 1935. Contudo, apresenta o episódio como “um movimento inspirado na ideologia política adotada pela Rússia (comunismo)”. Segundo Holanda (1972), o “movimento revolucionário explodiu (1935) nos estados do Rio Grande do Norte, de Pernambuco e na cidade do Rio de Janeiro, a fim de depor o governo e instalar no Brasil um regime comunista”. Embora não relate a atuação dos comunistas brasileiros em outros momentos da história do país, não os apresenta como assassinos, nem o episódio como uma “intentona”, como uma traição.

No mesmo ano de lançamento do livro de Sérgio Buarque de Holanda, surgiu *Brasil, uma história dinâmica*, cuja proposta era inovar o ensino de história, visando tirar “o aluno e o professor de uma certa passividade”.[46] Com textos questionadores para a época, o livro trazia uma série de atividades a serem realizadas em sala ou extraclasse, buscando a interdisciplinaridade. Diversas vezes os professores de geografia e de artes eram chamados a auxiliar os alunos. O livro, diferente dos anteriormente analisados, trata das questões sociais, da formação do operariado brasileiro e do surgimento dos partidos republicanos. Contudo, não menciona a fundação do PCB. Quanto ao episódio de 1935, trata-o como levante e revela sua relação com a ANL. De acordo com os autores:

> O fechamento da Aliança Nacional Libertadora, em julho de 1935, pelo governo de Vargas e a realização de inúmeras prisões provocaram o levante comunista daquele ano. No dia 23 de novembro, revoltou-se o batalhão de Natal que, aliado a elementos populares, procurou dominar a cidade. No dia 25 a revolta militar começou em um batalhão do Recife e no dia 27 no Rio de Janeiro, em várias cidades militares [Mattos, 1973:272].

Com uma explicação detalhada do levante, o livro apresenta o contexto sociopolítico da insurreição, desde seu início a seu desfecho, demonstrando sua relação com a ANL e as aspirações de parte da sociedade. Além disso, e não menos importante, mostrava o apoio de parte da população de Natal à insurreição, possibilitando ao leitor perceber que os comunistas tiveram algum respaldo social.

Importa ressaltar que, na década de 1960, já havia produção acadêmica sobre o assunto. Em 1965, Edgard Carone (1965) publicou sua pesquisa sobre as revoluções brasileiras, entre elas a dos comunistas em 1935. Especialista no tema, foi o primeiro historiador a demonstrar a relação entre as aspirações sociais daquele tempo e o programa da ANL e, por consequência, dos comunistas. Após a análise do livro, pode-se afirmar que os autores conheciam a obra de Carone. Além disso, vale destacar que os livros *História da civilização brasileira*, *Brasil, uma história dinâmica* e a *Coleção Sérgio Buarque de Holanda* foram escritos no mesmo contexto histórico: a ditadura civil-militar, especialmente sob o governo Médici (1969-1974).[47] Desse modo, fica evidente que os valores, crenças e posicionamentos ideológicos dos autores influenciaram a elaboração de suas obras.

Em relação às eleições de 1945, Mattos, Dottori e Silva não mencionam a candidatura e a conquista dos 10% dos votos de Iedo Fiúza, do PCB. No entanto, abordam a legalidade do partido, sua aproximação com o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e sua participação no “movimento queremista”.[48]

No final da década de 1970, foi lançado o livro didático *História da sociedade brasileira*, reunindo pesquisadores formados pela Universidade Federal Fluminense. Conhecido também como “o livro do Chico Alencar”, a formação marxista dos historiadores e o momento político por que passava o Brasil permitiram aos autores produzir uma obra emblemática, marcada pela crítica a “história oficial”. Entre as décadas de 1980 e 1990 se tornou um dos livros didáticos mais consumidos por professores e alunos. Logo mostrava-se diferente, ao destacar a fundação do PCB. No item “Um ‘caso de polícia’”, sobre o movimento operário e os governos da Primeira República, mostra, com detalhes, a origem do PCB e sua fundação, sua inserção social e atuação sindical, revelando seu curto período legal: “Em julho de 1922, o presidente Arthur Bernardes, ameaçado pelo movimento operário e por rebeliões de tenentes do Exército, decretou *estado de sítio*, obrigando os comunistas a atuar na clandestinidade”.[49]

Em relação ao episódio de 1935, os autores apresentam a relação dos comunistas com a ANL, a adesão popular aos aliancistas, seu programa e seu fechamento no dia 11 de julho, demonstrando que, somente a partir de ser postos na ilegalidade, os comunistas passaram a pregar a palavra de ordem revolucionária para a tomada do poder. De acordo com o livro didático,

> após o fechamento, as facções de esquerda da ANL, onde predominavam os comunistas, decidiram organizar uma insurreição sob a direção de Prestes (que acabara de chegar ao país) e dirigentes comunistas estrangeiros. Herdeiros das tentativas golpistas do tenentismo, os insurretos fracassaram. O golpe foi deflagrado no dia 23 de novembro, em Natal, onde os revoltosos chegaram a constituir uma Junta Governativa que permaneceu no poder por apenas quatro dias. O movimento só eclodiu em Recife e Olinda no dia seguinte, e, no Rio, no dia 27 de novembro, sendo os revoltosos, na Escola de Aviação e no 3º Regimento de Infantaria, intensamente bombardeados até a rendição final [Alencar, Carpi e Ribeiro, 1979].

Os comunistas são retratados no livro em diversos outros momentos:[50] organização e participação no I Congresso Brasileiro de Escritores, movimento queremista, eleições de 1945 e na eleição de Miguel Arraes ao governo de Pernambuco.

Os autores estavam em sintonia com a historiografia de seu tempo.[51] Portanto, é possível entender sua posição sobre o apoio dos comunistas ao *movimento queremista* e a Vargas. Segundo eles,

> o Partido Comunista, seguindo a recomendação do movimento comunista internacional de colaborar com os governos que lutaram contra o fascismo, aproximava-se de Getúlio e se afastava das *oposições históricas*, onde *predominavam* as oligarquias conservadoras ligadas à agroexportação e aos setores burgueses favoráveis à abertura ao capital estrangeiro. […] Junto com os *pelegos* sindicais, os comunistas fundaram o Movimento de Unificação dos Trabalhadores, que se tornou um dos principais instrumentos do movimento "queremista" [Alencar, Carpi e Ribeiro, 1979:280].

Até o final da década de 1980, essa visão predominou na historiografia brasileira. A partir do trabalho de Angela de Castro Gomes, *A invenção do trabalhismo* (Gomes, 1988) novos estudos começaram a ser realizados, revisando e questionando tais considerações.

Outro livro didático bastante consumido pelo universo escolar brasileiro foi *História do Brasil*, de Luiz Koshiba e Denize Pereira. Lançado também em 1979, procurava contribuir para a renovação do ensino de história. Nas palavras dos autores:

> Ele se enquadra numa tendência radicalmente contrária à perniciosa tradição, que transformou a história numa inútil galeria de supostos grandes homens, de fatos e eventos desconexos, que não mantêm entre si outra relação que a da sucessão cronológica. Este livro, portanto, está voltado para a formação e transformação do aluno.[52]

Desse modo, os autores deixavam claro que estavam entregando aos leitores uma obra distante da produção didática que se estendia até aquele momento; contudo, também filha de seu tempo. Com uma linguagem mais acessível, apresentava um item sobre a fundação do PCB. Segundo os historiadores, "através da Revolução Russa e da intensa difusão da doutrina socialista baseada no marxismo-leninismo, funda-se no Brasil o *Partido Comunista Brasileiro*, em março de 1922, e realiza-se o seu primeiro congresso" (Koshiba e Pereira, 1979:240).

Em relação à questão do controle dos sindicatos pelo Estado, os autores revelam: "Não seria de todo errado afirmar que os comunistas prepararam o terreno para o controle estatal do movimento operário na era de Vargas" (Koshiba e Pereira, 1987:289). Os autores mostraram-se familiarizados com a historiografia de sua época. Tais análises foram feitas por Francisco Weffort (1973).

Embora demonstre a relação entre a ANL e o PCB e os motivos que levaram à adoção da luta armada, o episódio de 1935 foi chamado, de maneira acrítica, de "Intentona Comunista". Adotaram o nome dado pelos adversários anticomunistas. Os autores reservaram outras páginas para os comunistas brasileiros. Entretanto, quando apareciam, eram exemplos de políticas equivocadas,[53] à semelhança de 1935. Vivia-se a época de ascensão do chamado "novo sindicalismo" e da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT).

Ainda nas décadas de 1980 e 1990, os irmãos Piletti lançaram alguns livros didáticos no mercado editorial brasileiro. Entre eles, a coleção *História e vida* foi o de maior destaque. No livro, o único momento em que aparecem os comunistas e seu partido é no levante de 1935.[54] De acordo com os autores,

> os aliancistas, mesmo proibidos de existirem legalmente, continuaram a agir. Organizaram uma rebelião contra o governo para novembro de 1935. A rebelião teria início nos quartéis. Mas no dia combinado apenas três quartéis se rebelaram: um em Natal (Rio Grande do Norte), um em Recife (Pernambuco) e um no Rio de

> Janeiro. O governo agiu rápido e controlou a situação sem maiores dificuldades. Esse fato entrou para a história com o nome de "Intentona Comunista" [Piletti e Piletti, 1989].

Mais uma vez, a "Intentona Comunista" persiste. Os aliancistas não fizeram a insurreição, mas, sim, os comunistas, em seu nome e em nome da ANL. Merece destacar também que os quartéis não se rebelaram todos no mesmo dia, como faz supor o livro didático. Para os irmãos Piletti, a história dos comunistas no Brasil se resume ao fracasso de 1935.

Considerações finais

Ao longo de sua história, os comunistas procuraram esclarecer que o movimento ocorrido em 1935 foi um ato insurrecional, e não um *intento louco* como o Estado, os militares e os jornais da grande imprensa veicularam durante décadas.

Grande parte dos livros didáticos produzidos entre as décadas de 1930 e 1990 corroborou tais valores, crenças e ideologias. Desse modo, percebendo o livro didático com um objeto cultural complexo (Choppin, 2004) — ligado às políticas públicas para a educação, à indústria cultural e a seu mercado, às reformas curriculares, às diversas práticas de leitura (Bittencourt, 2004; Rocha, 2009) e aos processos de sua avaliação e utilização —, não se pode esquecer que ele atua em função de seu tempo, podendo, mesmo, fazer perpetuar determinados valores, culturas, memórias e ideologias acerca de determinado evento histórico. Como foi o caso dos comunistas no Brasil.

De acordo com Néstor García Canclini (1995:139), "os livros escolares e os museus, assim como os rituais cívicos e os discursos políticos, foram durante muito tempo os dispositivos com que se formulou a Identidade de cada nação (assim, com maiúscula) e se consagrou sua retórica narrativa". A narrativa sobre os comunistas brasileiros nos livros didáticos se deu por meio de muitos silenciamentos. Mesmo tendo à disposição uma

historiografia especializada no assunto, muitos autores de livros didáticos preferiram ressaltar o aspecto negativo da história do PCB e do ser comunista. Na maioria dos livros didáticos analisados, comunismo tornava-se sinônimo de fracasso. O que ficou da história dos comunistas brasileiros nos livros didáticos foi o levante de 1935. Dessa forma, durante décadas, alguns grupos sociais que detiveram o poder em determinados períodos da história brasileira selecionaram, por meio dos programas curriculares, o conhecimento oficial para aquilo que se enquadrava dentro dos valores culturais, morais e cívicos aceitáveis. Assim, a identidade a que grande parte dos livros didáticos se filiou foi a do mundo ocidental capitalista, de uma nação com os valores da cultura ocidental cristã. Dessa forma, tais livros corroboraram a identidade que o Estado e, sobretudo, a imprensa estavam construindo acerca dos comunistas e do PCB: o "outro" indesejável. Com isso, pode-se dizer que os livros didáticos — à exceção de alguns —, em boa parte do século XX, contribuíram significativamente para a formação de uma memória negativa sobre os comunistas na sociedade brasileira.

Referências

ALENCAR, Francisco; CARPI, Lúcia; RIBEIRO, Marcus Venício T. *História da sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979. p. 239.

ALMEIDA, Antônio José da Rocha. *Enciclopédia Globo para os cursos fundamental e médio*: história do Brasil. Porto Alegre: Globo, 1967. p. 3.

AMAZONAS, João; MARIGHELLA, Carlos; GRABOIS, Maurício. *Em defesa dos mandatos do povo e pela renúncia do ditador*. Rio de Janeiro: [S.n.], 1947.

BASTOS, Abguar. *Prestes e a revolução social*: fatos políticos, condições sociais e causas econômicas de uma fase revolucionária do Brasil. Rio de Janeiro: Calvino, 1946.

BELLO, José Maria. *História da República.* Rio de Janeiro: Organização Simões, 1952.

____. *História da República*: 1889-1954 (síntese de sessenta e cinco anos de vida brasileira). 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

____. *História da República*: 1889-1954 (síntese de sessenta e cinco anos de vida brasileira). 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964. p. 385.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). 9. ed. *O saber histórico na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL. Polícia Militar do Distrito Federal. *Guia de combate ao comunismo, para uso dos quadros e da tropa da Polícia Militar do Distrito Federal.* Rio de Janeiro: Typ. da Polícia Militar, 1938.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos*: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. p. 139.

CARONE, Edgard. Revoluções do Brasil contemporâneo (1922-1938). São Paulo: São Paulo, 1965.

____. *O tenentismo.* São Paulo: Difel, 1975.

____. *A Terceira República (1937-1945).* São Paulo: Difel, 1976.

CARVALHO, Apolônio de. *Problemas da juventude brasileira.* Rio de Janeiro: Horizonte, 1947.

CASTRO, Orlando Ribeiro de. *E as ordens vieram de Moscou.* Rio de Janeiro: A Noite, 1949.

CASTRO, Terezinha de. *História da civilização brasileira*: República. Nível Colegial — Baseado no programa do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Record, 1969. v. II.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica*: del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique [s.d.]. p. 16.

CHOPPIN, Alain. Manuels scolaires, Etats e sociétés (XIX^{eme}-XX^{eme} siècles). *Histoire de l'Educatión*, Paris: INRP, n. 58, p. 19, maio 1993.

____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

FAUSTO, Boris. Pequenos ensaios de história da República. *Cadernos Cebrap*, São Paulo, n. 10, 1972.

FERREIRA, Jorge. Quando os trabalhadores “querem”: política e cidadania na transição democrática de 1945. In: *O imaginário trabalhista*: getulismo, PTB e cultura política popular 1945-1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FLEUISS, Max. *História da cidade do Rio de Janeiro.* São Paulo: Melhoramentos, [s.d.].

FREITAG, Bárbara et al. *O livro didático em questão.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GERSON, Brasil. *História das ruas do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Lacerda, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In: GARCÍA MÍNGUES, Jesús; BEAS MIRANDA, Miguel (Org.). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares.* Granada: Proyeto Sur, [s.d.]. p. 107.

GOMES, Angela de Castro. *A invenção do trabalhismo.* São Paulo: Vértice/Iuperj, 1988.

HERMIDA, Antônio José Borges. *História do Brasil*: curso comercial básico. Terceira série. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1956. p. 209. Coleção Didática do Brasil — Série Comercial.

____. *Compêndio de história do Brasil*: para a primeira e segunda séries do curso médio. 53. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

____. *Compêndio de história do Brasil.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975. p. 290.

HERVÉ, Hegydio. *Democracia liberal e socialismo entre os extremos*: integralismo e comunismo. Porto Alegre: Livraria do Globo, Barcellos, Bertaso & Cia., 1935.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de; QUEIROZ, Carla de; FERRAZ, Sylvia Barbosa; PINTO, Virgílio Noya; MESGRAVIS, Laima. *História do Brasil*: da Independência aos nosso dias. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972. v. 2. Coleção Sérgio Buarque de Hollanda — Área de Estudos Sociais.

KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayze. *História do Brasil.* São Paulo: Atual, 1979. p. 3.

____; ____. *História do Brasil.* 5. ed. São Paulo: Atual, 1987. p. 289.

LAGO, Mario. *O povo escreve a história nas paredes.* Rio de Janeiro: [S.n.], 1948.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: *Enciclopédia Einaud.* Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. p. 11-50.

LINHARES, Hermínio. *Contribuição à história das lutas operárias no Brasil.* Rio de Janeiro: Batista de Souza, 1955.

LOPES, A. R. C. *Conhecimento escolar*: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Uerj, 1999.

LUCA, Tânia Regina de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *A história na escola*: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 167.

MACHADO, Augusto (pseudônimo de Leôncio Basbaum). *O caminho da revolução operária e camponesa.* Rio de Janeiro: Calvino Filho, 1934.

MACHADO, Raul. *A insídia comunista nas letras e nas artes do* Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Militar, 1941.

MARIANI, Bethania. *O PCB e a imprensa*: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Unicamp, 1998. p. 11.

MATTOS, Ilmar Rohloff de; DOTTORI, Ella Grinsztein; SILVA, José Luiz Werneck da. *Brasil, uma história dinâmica*: estudos sociais. 2. ed. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1973. p. 272.

MELLO, Robespierre de. *As democracias e a ditadura soviética.* São Paulo: Irmãos Dupont, 1949.

MENEZES, Florentino. *A ilusão comunista e a realidade soviética.* Rio de Janeiro: Moderna, 1934.

MIRANDA, Francisco Cavalcante Pontes de. *Anarchismo, comunismo e socialismo.* Rio de Janeiro: Adersen, 1933.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís;

MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *A história na escola*: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o perigo vermelho*: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). São Paulo: Perspectiva/Fapesp, 2002.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *Ensino de história*: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2007. p. 137.

NORA, Pierre. Memória coletiva. In: LE GOFF, Jacques et al. (Org.). *A nova história*. Coimbra: Almedina, 1990.

O PARTIDO Comunista: sua condenação pela justiça brasileira. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947.

PALHA, Américo. *Jornada sangrenta*: campanha contra o comunismo. Rio de Janeiro: [S.n.], 1936.

PANDOLFI, Dulce Chaves. *Camaradas e companheiros*: história e memória do PCB. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995. p. 11.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ideologia e desenvolvimento nacional.* Rio de Janeiro: Iseb, 1956.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História e vida. Brasil*: da Independência aos dias atuais. 1º grau. São Paulo: Ática, 1989. v. 2.

PRESTES, Luiz Carlos. *Problemas atuais da democracia.* Rio de Janeiro: Vitória, 1948.

REZNIK, Luis. *Tecendo o amanhã. A história do Brasil no ensino secundário*: programas e livros didáticos (1931 a 1945). Dissertação (mestrado) — UFF, Niterói, 1992.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Exóticos, infantis e submissos na colônia identitária: as representações dos negros nos livros didáticos de história do Brasil. *História & Perspectivas*, Uberlândia, n. 38, p. 43-77, jan./jun. 2008.

RIBEIRO JR., H. C. *O sistema de ensino ginasial e livros didáticos*: interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961. Dissertação (mestrado) — Franca, 2007.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Livros didáticos de história: diversidade de leitores e usos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *A história na escola*: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

SAMPAIO, Dória. *O comunismo caminha no Brasil.* São Paulo: [S.n.], 1933.

SANTOS, Mário Ferreira dos. *Análise dialética do marxismo.* São Paulo: Logos, 1953.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da história no Brasil. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004.

SERRANO, Jonathas. *História do Brasil.* Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1931.

____. *Resumen de la historia del Brasil.* Rio de Janeiro: Ministério de Relaciones Exteriores/División de Coperación Intelectual/Imprensa Nacional, 1943. Coleción de Estudios Brasileños, n. 2.

SILVA, Joaquim. *História do Brasil*: para o quarto ano ginasial. 9. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944. p. 183.

____. *História do Brasil*: para a quarta série ginasial. 39. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

____. *História do Brasil*: para o curso médio (primeira e segunda séries). Colaboração de J. B. Damasco Penna. 22. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SODRÉ, Nelson Werneck. Contribuição à história do PCB: antecedentes. *Temas de Ciências Humanas*, São Paulo: Liv. Ed. Ciências Humanas, n. 8, p. 101, 1980.

SOUZA, Maria do Carmo Campello de. O processo político-partidário na Primeira República. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). *Brasil em perspectiva.* São Paulo: Difel, 1967.

VALENTE, Wagner R. Saber científico, saber escolar e suas relações: elementos para a reflexão sobre a didática. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 57-67, set./ dez. 2003.

WEFFORT, Francisco. *Partidos, sindicatos e democracia*: algumas questões para a história do período 1945-1964. [s.d.]. Mimeogr.

____. Origens do sindicalismo populista no Brasil (a conjuntura do pós-guerra). *Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 4, 1973.

* Agradeço a Axel Semm, aluno do Programa de Pós-graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), o auxílio no levantamento das fontes.

1 A década de 1920 foi escolhida por ter sido, em 1922, o ano de fundação do Partido Comunista do Brasil (PCB). Por sua vez, o capítulo pretende abordar os principais livros didáticos utilizados nas escolas até o ano 1996, pois o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, introduziu uma série de modificações na política educacional concernente aos materiais didáticos, incluindo o processo de avaliação dos livros, iniciado em 1996.

2 Os livros didáticos analisados foram escolhidos em razão de terem sido, durante anos, referências para o ensino de história de seu tempo ou terem sido líderes de vendas em suas editoras.

3 Na década de 1980, os livros didáticos foram considerados os verdadeiros "vilões" da educação brasileira, havendo pesquisadores que defenderam sua eliminação ou não utilização em salas de aula. Ver Monteiro (2009).

4 O saber escolar refere-se ao saber produzido na escola, durante a educação básica, objetivando o desenvolvimento cognitivo do educando. Para compreender melhor essa questão, ver Valente (2003:57-67).

5 O autor destaca que as funções podem variar de acordo com a época, as disciplinas, as formas de utilização, os níveis de ensino, os métodos e o ambiente sociocultural.

6 O governo de Getúlio Vargas, intitulado Estado Novo, entre 1937 e 1945, e os governos que compreenderam a ditadura civil-militar, entre 1964 e 1985.

7 Luca (2009). De acordo com Bárbara Freitag, a Comissão Nacional do Livro Didático tinha mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática. Ver Freitag (1997).

8 Embora essa tenha sido a primeira vez em que o Estado tivesse elaborado uma política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no Brasil, o primeiro órgão específico criado para legislar sobre o livro didático foi o Instituto Nacional do Livro (INL), de 1929. Ver Monteiro (2009).

9 Naquele ano, a Lei nº 5.692 instituiu o ensino de 1º e 2º graus, implicando a mudança da organização curricular, que substituiu as disciplinas por áreas de estudo e atividades. No ensino de 1º grau (da 1ª à 8ª série), as disciplinas de história e geografia foram substituídas por "estudos sociais". Além disso, foram incluídas as disciplinas de "educação moral e cívica" e "organização social e política do Brasil" (OSPB). Nos livros didáticos, tais disciplinas assumiram caráter doutrinário e de legitimação do regime político em vigor.

10 *Histórico do PNLD*. Disponível em: <www.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20082/…/historiadopnld.doc>. Acesso em: 4 jan. 2012.

11 Vale mencionar que naquele ano foi iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD 1997. Esse procedimento é aplicado até hoje. Ver *Histórico do PNLD*. Disponível em: <ww.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20082/…/historiadopnld.doc>. Acesso em: 4 jan. 2012.

12 Merece destacar que, no universo escolar atual, o livro didático divide espaço com outros instrumentos de ensino: lousa, mapas, audiovisuais, enciclopédias, *softwares* didáticos, CD-ROM, internet, lousas interativas, projetores de imagens, entre outros.

[13] O partido foi fundado em 25 de março de 1922 com o nome de Partido Comunista do Brasil, Seção Brasileira da Internacional Comunista, adotando a sigla PCB. Entretanto, em agosto de 1961, o Comitê Central do partido modificou os estatutos e sua denominação, passando, assim, a utilizar, com a mesma sigla, o nome Partido Comunista Brasileiro.

[14] *Movimento Comunista*, Rio de Janeiro, n. 7, jun. 1922 apud Sodré (1980:101).

[15] Idem.

[16] O novo estatuto, homologado pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) em 2009, define o PCB como marxista-leninista, internacionalista, constituído por quadros e militantes revolucionários; estabelece um sistema de organizações que privilegia as Células de Base e o Comitê Central. Os conceitos "filiado" e "filiação" foram substituídos pelos de militante e recrutamento. Reforçando os princípios do centralismo democrático e da direção coletiva, o estatuto acaba com o presidencialismo partidário, resgatando a concepção clássica dos partidos comunistas, de eleição de secretários com funções específicas nas instâncias dirigentes, desde a Base até o Comitê Central. De acordo com o artigo 3º do capítulo 1 de seu estatuto, "o PCB tem por objetivo da sua ação política a ultrapassagem da sociedade capitalista e a construção de uma sociedade socialista, na perspectiva do comunismo, e fundamenta esta ação nos princípios do Marxismo-Leninismo". Disponível em: <www.pcb.org.br/portal/docs/estatuto230308.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2011.

[17] Destaque para as campanhas "O petróleo é nosso!", "Campanha pela proibição das armas atômicas" e "Campanha contra o envio de soldados brasileiros para a Coreia". Além destas, participaram do "movimento queremista", da campanha presidencial de Juscelino Kubitschek, de campanhas contra a carestia de vida, pela posse do vice-presidente João Goulart (Campanha da Legalidade), pelo desarmamento geral etc.

[18] A partir de 18 de fevereiro de 1962, o PCB passou a disputar espaço com o Partido Comunista do Brasil (PCdoB).

[19] Uma no governo de Arthur Bernardes e outra no governo de Eurico Dutra.

[20] Importa ressaltar que o termo intentona não se deu de imediato. Segundo Motta (2002:76), "alguns políticos e jornalistas utilizaram a expressão nos dias seguintes à revolta, mas a generalização e a oficialização de 'Intentona Comunista' para designar o levante de novembro de 1935 só se consolidou muitos anos depois". Somente na década de 1960 o termo foi consolidado.

[21] A veiculação do imaginário de traidores da pátria se deu na medida em que se divulgava que o levante teria ocorrido sob ordens de uma "potência estrangeira". Getúlio Vargas, em discurso publicado na página 9 do *Jornal do Brasil*, em 23 de setembro de 1937, afirmou: "O povo, o Exército e a Armada estão unidos e em guarda […] contra os que tiveram a coragem de trair a sua Pátria" (apud Motta, 2002:78).

[22] Nos relatórios oficiais, não constam informações de que militares teriam sido mortos enquanto estavam dormindo. O que, de fato, pode ser encontrado nos relatórios oficiais é a informação de que um oficial legalista (tenente Benedito Bragança), encontrando-se preso, desarmado e sendo mantido sob guarda no interior de um veículo, foi morto. Segundo Motta, provavelmente esse episódio deu origem às histórias sobre crimes bárbaros atribuídos aos comunistas (Motta, 2002).

[23] Alguns exemplos são: Sampaio (1933), Miranda (1933), Machado (1934), Menezes (1934), Hervé (1935), Palha (1936), Brasil (1938), Machado (1941), Bastos (1946), *O Partido Comunista: sua*

condenação pela justiça brasileira (1947), Amazonas (1947), Carvalho (1947), Lago (1948), Prestes (1948), Mello (1949), Castro (1949), Santos (1953), Linhares (1955) e Pinto (1956).

24 O que não quer dizer que outros pesquisadores e autores (filósofos, sociólogos, cientistas políticos, militares, militantes, jornalistas e religiosos) deixaram de escrever sobre o assunto. Vale ressaltar que nessas décadas surgiram inúmeros livros de memórias de militantes, contribuindo de maneira significativa para o avanço da historiografia sobre os comunistas e o PCB.

25 Desde a primeira edição, Serrano, ao final de cada capítulo, apresenta uma bibliografia. Na segunda edição, Coelho, mantendo o item, revela o que consultou para escrever sobre o período 1930 a 1967: Bello (1952), Fleuiss (s.d.) e Gerson (s.d.). Jornais: *Correio da Manhã, Diário de Notícias, O Jornal, O Globo* e *Jornal do Commercio*. Revistas: *O Cruzeiro, Manchete, Fatos e Fotos, Aconteceu, Revista da Academia Brasileira de Letras* e *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.*

26 Refere-se à primeira edição.

27 Serrano (1968:3). Contudo, ressaltou que "algumas ilustrações foram retiradas por ordem técnica, outras substituídas e o mapas refeitos pelo Sr. Nemésio Bonates […]. Alguns acréscimos foram feitos no próprio texto e outros em pé de página".

28 Os candidatos para as eleições de 2 de dezembro de 1945 foram: Eduardo Gomes, da União Democrática Nacional (UDN); Eurico Gaspar Dutra, do Partido Social Democrático (PSD) em aliança com o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB); e Iedo Fiúza, do Partido Comunista do Brasil (PCB).

29 A partir da assunção de Vargas ao poder, em 1930, o mercado editorial brasileiro teve grande impulso. Alguns dos fatores que contribuíram para elevar a venda de livros — incluindo os didáticos — foram: o crescimento demográfico, a industrialização, a intensificação do processo de urbanização, o aumento da renda dos trabalhadores, as reformas educacionais (Francisco Campos, em 1931, e Capanema, em 1942) e os projetos socioculturais de grupos civis e religiosos que impulsionaram a expansão escolar. Ver Reznik (1992).

30 Segundo Halferd Carlos Ribeiro Júnior, a fim de compreendermos a importância da produção didática de Joaquim Silva para o curso ginasial, é possível fazer uma comparação com os dados do ano 1955. A produção dos manuais escolares do autor era suficiente para atender a cerca de 44% dos alunos matriculados no curso ginasial de todo o território brasileiro. Dessa forma, pode-se perceber a influência de Joaquim Silva no ensino de história das escolas brasileiras. Somente em meados da década de 1960 e, sobretudo, na década de 1970 é que as edições dos manuais escolares de Borges Hermida suplantaram a produção dos livros didáticos de Joaquim Silva na Companhia Editora Nacional. Ver Ribeiro Jr. (2007).

31 Antiga 8ª série do 1º grau. Atualmente, 9º ano do ensino fundamental.

32 Silva (1944:183). Nas edições posteriores, de 1959 e 1969, o tema é abordado da mesma maneira. Em nenhum dos três livros, a fundação do Partido Comunista do Brasil é mencionada. Somente no livro de 1969 foi mencionada a candidatura de Iedo Fiúza à Presidência do Brasil nas eleições de 1945.

33 Em uma das passagens, pode ser lido: "Os partidos devem contar determinado número de eleitores (50.000) alistados e só podem exercer suas atividades após registro no Superior Tribunal Eleitoral. A lei garante-lhes os direitos políticos; todavia, quando sua ação for, provavelmente, subversiva, antipatriótica, antidemocrática, poderão ter cassado seu registro (4)". O número 4 é referente à nota

de pé de página. Nela está escrito, “assim aconteceu, como já vimos, com o partido comunista em 1947” (Silva, 1959:287).

[34] Hermida (1968). Na contracapa, pode-se ler: “Este livro está de acordo com as indicações do *Conselho Federal de Educação* (Lei de Diretrizes e Bases)”. Refere-se à Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que modificou o currículo do curso de história no ensino secundário, dando mais autonomia aos estados e às unidades escolares para deliberarem sobre a seriação curricular a ser adotada em seu estabelecimento de ensino.

[35] Referia-se à Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

[36] Bacharel e licenciada em geografia e história pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, foi professora de história do Colégio D. Pedro II e geógrafa do Instituto Brasileiro de Geografia — setor de Política Internacional.

[37] Somente no dia 30 de abril Prestes foi escolhido para presidente de honra.

[38] Bello (1964:385). A primeira edição do livro de José Maria Bello é de 1940, compreendendo o período entre 1889 e 1902, publicado pela editora Civilização Brasileira. A segunda edição é de 1952 e, publicada pela Organização Simões, compreende o período entre 1889 e 1930. A terceira edição é de 1956 e, publicada pela Companhia Editora Nacional, compreende os anos entre 1889 e 1945. De posse da quarta edição, podemos perceber que suas análises do PCB e dos comunistas não se modificaram. Ver Bello (1959).

[39] Bello (1964:411). Os candidatos democráticos mencionados pelo autor são Eurico Dutra e Eduardo Gomes.

[40] Castro (1969). Os comunistas não tiveram de abandonar, mas foram cassados, em janeiro de 1948.

[41] Vale ressaltar que, mesmo os conteúdos sendo apresentados de determinada forma, os professores podiam trabalhá-los em sala de outra maneira.

[42] A *Enciclopédia* era constituída por 14 volumes, contemplando as disciplinas: gramática da língua portuguesa, literatura portuguesa e brasileira, história do Brasil, história da civilização, geografia, matemática, ciências, física, química, biologia, botânica e zoologia.

[43] Importa ressaltar que não aparecem as palavras comunista, comunismo, insurreição e intentona. Sequer o nome de Luís Carlos Prestes, entre uma centena de personalidades destacadas pelo livro, aparece. No entanto, os integralistas são destacados com o verbete “Revolta Integralista de 11-5-1938”.

[44] Influência dos chamados “métodos ativos”, que vinham desde a década de 1960 e que combatiam o excesso de memorização de nomes e datas. Ver Ribeiro (2008).

[45] A Coleção Sérgio Buarque de Holanda foi publicada no período de 1971 a 1989 pela Companhia Editora Nacional, e dela participaram professores da Universidade de São Paulo e da rede pública de ensino: Carla de Queiroz (professora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo), Sylvia Barboza Ferraz e Virgílio Noya Pinto (professores da Escola de Comunicação e Artes e da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo) e assessoria didática complementar de Laima Mesgravis (professora de história da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e do Colégio Professor Gualter da Silva).

[46] Entrevista de Ilmar Rohloff de Mattos. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 17 set. 2007. Disponível em: <www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/ilmar-rohloff-de-mattos>. Acesso em: 26 jul. 2010.

[47] A historiografia sobre o período ditatorial brasileiro aponta o governo Médici como a fase mais radical da ditadura civil-militar.

[48] Movimento social que, em 1945, clamou pela permanência de Vargas no poder e entusiasmou parcelas significativas da sociedade brasileira. Ver Ferreira (2005).

[49] Alencar, Carpi e Ribeiro (1979:239). Na terceira edição, de 1985, os textos sobre os comunistas e o PCB foram ampliados, acrescidos de mais alguns parágrafos. No entanto, a visão permaneceu a mesma. As citações aqui apresentadas encontram-se igualmente na edição de 1985. Vale ressaltar que as edições da década de 1990, até o período proposto pela pesquisa, apresentam os comunistas da mesma forma.

[50] Em outros momentos de sua atuação política, os comunistas não aparecem (contragolpe do Marechal Lott, apoio a Juscelino Kubitschek e a João Goulart) ou aparecem indiretamente (“partidos de esquerda” que apoiaram as campanhas de nacionalização do petróleo), o que não desmerece suas abordagens na obra.

[51] Para a atuação dos comunistas na Primeira República e sob o governo Vargas (1930-1945), os autores utilizaram: Carone (1965, 1975, 1976), Fausto (1972), Souza (1967) e Weffort (s.d.).

[52] Koshiba e Pereira (1979:3). Na primeira edição, de 1979, os comunistas aparecem mais vezes e os textos são mais explicativos. Há mesmo um item intitulado “A fundação do PCB”. Na quinta edição, de 1987, “revista e ampliada”, os comunistas e o PCB aparecem menos e seus textos são resumidos. No entanto, a visão sobre os comunistas é a mesma. Além disso, a primeira edição apresenta um equívoco cronológico sobre o episódio de 1935, que foi corrigido na quinta edição. Até o período compreendido pela pesquisa (1996), as edições posteriores apresentaram os comunistas da mesma maneira.

[53] Queremismo, apoio a Dutra em seu início de governo, política de “união nacional” (adotada pelo partido como linha política em 1943, no contexto da luta contra o nazifascismo).

[54] Os autores abordam a fundação do PCB nesse assunto.

UMA CONTA DE CHEGADA: A TRANSFORMAÇÃO PROVOCADA PELO PNLD NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA*

Aléxia Pádua Franco

Os livros didáticos de história adotados nas escolas públicas de educação básica do Brasil, desde os anos 1990, têm sofrido significativas transformações em sua organização e em suas abordagens, muitas delas influenciadas pelo sistema de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), implementado pelo Ministério da Educação (MEC) desde 1996 para avaliar os materiais didáticos comprados e distribuídos pelo governo federal para as escolas públicas brasileiras.

Este capítulo, após apresentar, em linhas gerais, o processo de constituição e funcionamento do sistema de avaliação do PNLD, discorrerá sobre essas transformações, primeiro, por um olhar panorâmico e, depois, pela análise das mudanças e permanências ocorridas em diferentes edições de uma coleção didática produzida para as séries iniciais do ensino fundamental, pela editora Saraiva, por meio de um de seus mais tradicionais autores de livros de estudos sociais, geografia e história, o professor Elian Lucci.

O sistema de avaliação do PNLD e a transformação provocada nos livros didáticos de história: um olhar panorâmico

Hoje, no Brasil, o livro didático é o principal produto da maioria das editoras: no final dos anos de 1990, 70% dos livros produzidos eram voltados para o ensino (Batista, 1999:532). Dessa maneira, esse material escolar adquire grande poder no contexto educacional e, por isso, o Estado preocupa-se em controlar sua produção e distribuição.

Atualmente, tal controle é realizado pelo PNLD, maior programa de material didático existente no mundo, criado em 1985 em substituição ao Programa do Livro Didático (PLID), quando se iniciou um processo de reorganização da dinâmica de produção, escolha e distribuição dos livros didáticos adotados nas escolas públicas do país. Após a realização de atividades preliminares de planejamento, a partir de 1996 a dinâmica de seleção dos livros para todos os anos do ensino fundamental e médio até sua distribuição nas escolas públicas passou a ocorrer da seguinte maneira: as editoras enviam livros para serem avaliados segundo os critérios do PNLD divulgados em edital e suas características físicas e técnicas são avaliadas pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) do estado de São Paulo. Aqueles livros aprovados são avaliados em seus aspectos conceituais e metodológicos por um grupo de especialistas de cada área de conhecimento escolhidos pela Secretaria de Educação Básica do MEC. Os resultados da avaliação são socializados para as várias escolas do Brasil, por intermédio do Guia do Livro Didático, para que o grupo de profissionais de cada estabelecimento de ensino selecione entre os livros aprovados pelo programa quais quer adotar e os solicite ao governo, que, por sua vez, compra-os das editoras, que os distribuem para as escolas; estas os utilizarão por, no mínimo, três anos,[1] quando se reinicia o processo. Os primeiros livros avaliados e distribuídos pelo PNLD foram os de português, matemática, ciências, história e geografia[2] para anos iniciais do ensino fundamental, em 1997, depois 1998, 2000-2001, 2004, 2007, 2010, 2013.

Até 2014, os livros voltados para os anos finais do ensino fundamental já foram avaliados em seis edições do PNLD (1999, 2002, 2005, 2008, 2011, 2014); os do ensino médio, em três edições (PNLEM 2009; PNLD EM 2012; PNLD EM 2015); e os da educação de jovens e adultos, em duas edições (PNLD EJA 2011; PNLD EJA 2014).

A organização do processo de avaliação conceitual e metodológica dos livros didáticos começou em 1993, quando o MEC criou uma comissão de professores universitários ligados aos diferentes componentes curriculares, os quais foram nomeados com a

> finalidade de analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e aspectos pedagógico-metodológicos de livros adequados às séries iniciais do ensino fundamental, usualmente adotados em português, matemática, estudos sociais e ciências (os dez títulos de cada área mais solicitados pelos professores à Fundação de Assistência ao Estudante [FAE], em 1991) [Brasil, 1994:7].

Após a finalização dos seus trabalhos, a comissão defendeu a necessidade de o Estado, como consumidor, controlar a qualidade dos livros que apresentavam problemas técnicos, conceituais e metodológicos.

Assim, em 1995, foram constituídas comissões para cada área de conhecimento que elaboraram critérios de avaliação dos livros, os quais foram discutidos com representantes de autores e editores. Esses critérios foram sendo ampliados e reelaborados a cada edição do PNLD, mas continuam norteando o processo de avaliação empreendido a partir de 1996 com os livros de 1ª a 4ª séries, constituindo o PNLD 1997. Em termos gerais, nos PNLDs 1997 e 1998, eliminavam-se aqueles livros que expressavam preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação e que apresentavam conteúdos desatualizados ou erros conceituais. A partir do PNLD 1999, foram acrescentados critérios metodológicos de eliminação. Ou seja, apesar de se permitirem livros com diversificadas concepções de ensino-aprendizagem, exige-se coerência entre a concepção anunciada e os conteúdos e atividades

sugeridos, os quais não devem restringir-se à memorização e absorção passiva de conhecimentos desconectados da realidade vivenciada pelos alunos, mas desenvolver o pensamento crítico e autônomo. Além desses critérios eliminatórios gerais, cada área de conhecimento criou outros de classificação que encaminhavam a percepção das deficiências existentes em cada livro.[3]

Todo o processo de avaliação dos livros didáticos é feito por equipes de pareceristas nomeados pelo MEC, na maioria das vezes mais vinculados ao ensino superior do que à educação básica. Os professores que adotam os livros e os utilizam no dia a dia participam apenas da escolha dos livros previamente selecionados por aquelas equipes, cujas sínteses de seus pareceres são divulgadas no Guia do Livro Didático.

Especificamente sobre os critérios de avaliação dos livros de história, eles começaram a ser elaborados com base no parecer técnico sobre os livros de estudos sociais mais adotados pelos professores de 1ª a 4ª séries. Esse parecer, concluído em 1994, apontou, na maioria dos livros de estudos sociais analisados, muitos pontos negativos: não desenvolvimento das noções de tempo e espaço, nem do espírito investigativo; visão idealizada da sociedade sem contradições e conflitos; transmissão de preconceitos e estereótipos; predominância de atividades baseadas na memorização e repetição mecânica; tratamento das datas cívicas de forma descontextualizada; mistificação de personagens e marcos da história política institucional. O parecer indicou, ainda, sinais tímidos de mudanças em poucos livros: padrões gráficos mais bem cuidados e linguagem mais apropriada para a faixa etária dos alunos; abordagem das diferenças e desigualdades sociais, mas de forma descontextualizada e maniqueísta; inserção de algumas atividades mais dialógicas, sem acabar com a predominância das atividades de repetição mecânica. Assim, o parecer foi concluído com as seguintes palavras:

> […] o GT de Estudos Sociais constatou que há um movimento buscando aperfeiçoar os livros didáticos. Os caminhos, embora distintos, se unificam naquilo que consideramos bastante negativo,

> ou seja, as mudanças são tópicas, superficiais e visam, na maioria das vezes, atrair o público consumidor, utilizando-se de estratégias muitas vezes enganosas […] [Brasil, 1994:73].

Com base nesse parecer, foram desenvolvidos os critérios de avaliação dos livros de história e geografia que nortearam o processo de classificação daqueles a serem distribuídos, pelo PNLD, a partir de 1997. Esses critérios tentam garantir mudanças mais efetivas não só nas temáticas e linguagens dos livros, como também em sua metodologia de ensino e abordagem historiográfica. Exigem que os livros trabalhem as várias interpretações da história, e não uma verdade como absoluta, os projetos e as práticas sociais dos diversos sujeitos que convivem em um mesmo tempo e espaço, as diferenças e semelhanças entre o passado e o presente, além de desenvolver o raciocínio crítico, a habilidade investigativa, e não só as atividades de memorização, repetição, compreensão simples, predominantes até os anos 1980 (conforme Brasil, 2003:45-50).[4]

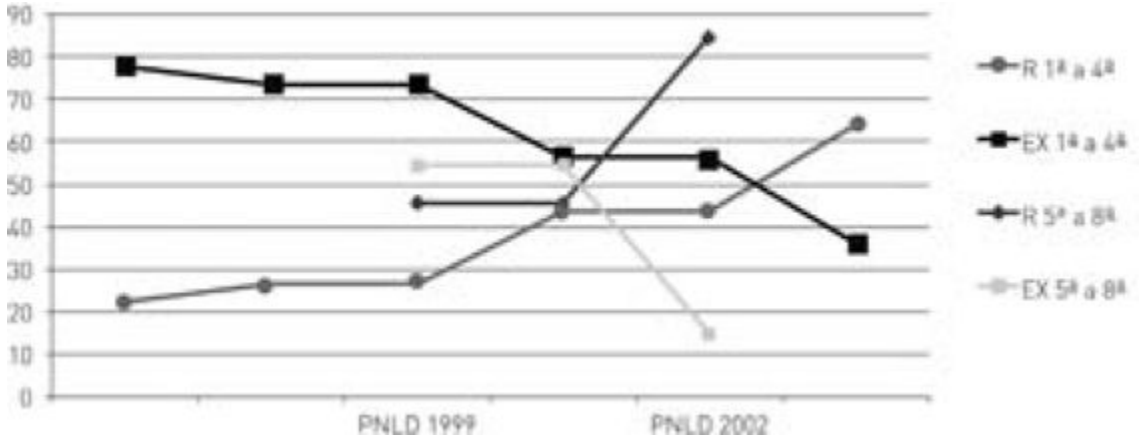
Em um balanço dos PNLDs de 1997 a 2005, elaborado por membros da comissão de avaliadores do MEC com o intuito de analisar os efeitos desse sistema de avaliação na melhoria de qualidade dos livros didáticos de estudos sociais/história, Bezerra e Luca concluíram que as mudanças ocorreram com mais dificuldades nos livros para os anos iniciais do ensino fundamental do que nos livros para os anos finais:

> […] os livros de Estudos Sociais tiveram uma evolução apenas razoável no decorrer das quatro avaliações (PNLD 97, 98, 2001, 2004). […] Mesmo os livros novos não ofereciam grandes avanços ou alteração de conteúdos. […] os temas não se modificaram substantivamente, enquanto a forma de apresentação dos livros de sua editoração não teve melhora muito significativa […]. O fato de ainda existirem 36,1% de obras excluídas, e 50,8% de obras ressalvadas, depois de quatro avaliações, manifesta o empenho pouco convicto de autores e editores em aprimorar sua concepção de produzir, para esse segmento do ensino fundamental, livros

> inovadores e bem elaborados […]. Para os livros destinados a alunos de 5ª a 8ª séries, a comparação entre os três PNLDs realizados (1999, 2002, 2005) revela-se relativamente mais alentadora. […] o estilo baseado na preponderância de exercícios voltados para a memorização deu lugar à riqueza de atividades que levam ao desenvolvimento de uma variedade maior de habilidades. Os conteúdos históricos, por sua vez, aproximam-se mais da renovação historiográfica das últimas décadas. Sem entrar no mérito quanto ao grau de excelência conseguido nestes dois setores, metodologia da aprendizagem e conteúdos, é fato constatado que o impacto em algumas coleções de história foi sensível e promissor [Bezerra e Luca, 2006:47-50].

O gráfico a seguir, ao sintetizar os resultados dos PNLDs de estudos sociais e história ocorridos de 1997 a 2004,[5] revela quantitativamente a diferença da evolução da qualidade dos livros de 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries:[6]

Avaliação resumida dos livros de estudos sociais e história — 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries



O gráfico[7] revela que, no decorrer das sucessivas avaliações do PNLD, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do ensino fundamental, houve uma diminuição de aproximadamente 40% dos livros não autorizados ou

excluídos pelo programa. Isso demonstra que a avaliação de Bezerra e Luca (2006:47-50) de que os autores e editores dos livros de 1ª a 4ª séries teriam mais dificuldade e resistência em atender aos critérios do PNLD precisa ser relativizada.

Podemos explicar a maior porcentagem de livros autorizados entre os de 5ª a 8ª séries pelo fato deles terem sido avaliados, pela primeira vez, dois anos depois dos de 1ª a 4ª séries, quando os editores já tinham acumulado duas experiências de avaliação do MEC. Isso, com certeza, deixou-os mais preparados para produzir os livros de 5ª a 8ª séries de acordo com as exigências do Estado. Além disso, nessa etapa da educação básica, o ensino de história e geografia e seus livros já vinham sofrendo mudanças desde os anos 1980, antes mesmo da criação dos critérios do PNLD, conforme apontado por Fonseca (1993:146-147) e Gatti Júnior (1998). Mudanças mais fáceis de ocorrer, já que a maioria dos profissionais desse nível de ensino tem formação específica em história, o que não ocorre de 1ª a 4ª séries.

Outro aspecto que pode ter influenciado a menor porcentagem de livros aprovados entre os das primeiras séries do ensino fundamental tem relação com o fato de sua primeira avaliação ter ocorrido no mesmo ano em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) oficializaram a exclusão dos estudos sociais (1997), sem haver um tempo de maturação dessa nova proposta curricular. O próprio Guia do PNLD 2004, ao expor os resultados da avaliação, justifica a dificuldade de editores e autores em produzir livros de história para 1ª a 4ª séries mais condizentes com as expectativas do programa pelo fato de a supressão dos estudos sociais nesse nível de ensino ser ainda recente (Brasil, 2003:37).

Mesmo assim, a exclusão de livros para 1ª a 4ª séries que mantinham o estudo fragmentado das datas comemorativas e dos feitos político-institucionais dos grandes homens, além da metodologia de memorização, foi induzindo as editoras a procurar autores com formação histórica mais antenada com as renovações historiográficas, preocupados em narrar a história dos excluídos, os conflitos entre os diferentes grupos sociais,

destacar a pluralidade cultural do país, incentivar um raciocínio histórico que vai além da memorização.

Coelho (2002) analisou três livros do PNLD 2000-2001[8] que ela considerou pioneiros na produção de uma proposta específica da história escolar para as primeiras séries do ensino fundamental. Ao observar como eles construíam a noção de tempo histórico, percebeu uma mudança em andamento em relação à história homogeneizadora, evolucionista e dos "grandes heróis" que predominava até então:

> […] se não encontramos coleções totalmente "acabadas", também não encontramos proposta que, no todo, perpetue uma história tradicional. Todas, com maiores ou menores progressos em direção à escolarização mais adequada do tempo histórico, têm enfrentado o desafio de construir uma história escolar renovada, possível de ser ensinada e apreendida (p. 199). Mais adequada no sentido de não se fixar em um passado isolado, mas sim estabelecer relações entre passado-presente e futuro, a partir da identificação e análise de transformações e permanências, com ritmos e durações diferenciadas […] [Coelho, 2002:204].

Além da publicação de coleções inéditas de história para os anos iniciais do ensino fundamental, alguns antigos autores mudaram seus enfoques para terem seus livros aprovados no Programa Nacional do Livro Didático, como é o caso de Elian Lucci, que, após ter sua coleção de estudos sociais *não recomendada* nos PNLDs 1997 e 1998, reformulou-a e ela passou a ser *recomendada com ressalva* nas avaliações seguintes. Vamos conhecer mais detalhadamente a trajetória desse autor e de suas publicações, a qual nos permite compreender a relação entre a autoria de livros didáticos e as políticas públicas de avaliação desses materiais adotados nas escolas brasileiras, mesmo aquelas anteriores ao PNLD.

Os livros didáticos do professor Elian e as políticas públicas de avaliação dos livros didáticos no Brasil: convergências e divergências

O professor Elian é autor na editora Saraiva desde os anos 1970, e seus livros encontram-se entre os mais vendidos pela editora, como afirmou a professora Joana Neves ao falar do "grande êxito intelectual" e do "pouco êxito econômico e comercial" de seus livros publicados em coautoria com a professora Elza Nadai, nos anos 1980 e 1990:

> O nosso livro [Neves e Nadai, 1988, 1993], em termos de vendagem, são aqueles livros com grande prestígio intelectual, mas de pouca venda […]. O nosso oposto, em termos de grandes vendas na Saraiva, são os livros de Elian Alabi Lucci que, ao contrário dos nossos livros, têm pouco prestígio intelectual. Os livros dele são muito criticados por uma certa elite intelectual dos professores, mas são os que mais vendem […].[9]

Uma das coleções didáticas por ele assinadas junto com o professor Anselmo Branco é a *Viver e aprender história*, que, apesar de ter sido a mais mal-avaliada entre as coleções recomendadas pelo PNLD 2004, foi a segunda mais adotada nas escolas do Brasil e a primeira adotada em vários municípios de Minas Gerais e de outros estados.

Esse sucesso de vendas dos livros do professor Elian acontece desde o início de sua carreira. Em 1977, seus livros de *Educação moral e cívica* estavam entre os mais vendidos (Filgueiras, 2004:98). Em 1987, seu livro *Descobrindo o mundo de estudos sociais e ciências* — 2ª série foi o segundo mais solicitado/ vendido para a FAE (Munakata, 1997:55). Em 1991, conforme documento do MEC (Brasil, 1994), esse mesmo livro foi um dos 10 títulos mais solicitados pelos professores à FAE na área de estudos sociais.

Um dos motivos do sucesso de vendas dos livros do professor Elian é o fato de ele, preocupado em manter sua fatia no mercado ao escrever seus livros, além de se basear em suas experiências de sala de aula, mesclar as exigências curriculares do MEC, algumas inovações do meio acadêmico, as exigências do mercado e as preferências dos professores conforme suas condições de trabalho e formação. A seguir, são apresentadas análises de como ele, ao longo de sua trajetória de autor de didáticos, foi reelaborando seus livros conforme esses aspectos, destacando sua relação com o sistema de avaliação do MEC.

Nos anos 1970 e 1980, os livros de estudos sociais e educação moral e cívica (EMC) do professor Elian tinham o carimbo de aprovação da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), instituída pelo governo militar por meio do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, a qual exigia que os materiais escolares contribuíssem para a formação de cidadãos ajustados à democracia cristã brasileira e contrários às doutrinas comunistas.

Hölfing (1986:193-194, 200-219), ao analisar o livro de Elian Lucci publicado em 1977 pela Saraiva, *PAI — estudos sociais, processo autoinstrutivo*, aponta vários exemplos para mostrar como ele se adequava às recomendações da CNMC. Nele, a sociedade era representada como harmônica e sem relações de exploração, comandada por uma elite pacificadora de conflitos.

Josgrilbert (1998:142), que analisou 23 manuais didáticos de EMC, entre eles o livro *TDMC — o trabalho dirigido de educação moral e cívica* do professor Elian, aprovado pela CNMC em 6 de junho de 1974 e editado até os anos 1980, afirma que seu conteúdo "traz uma forte marca do pensamento da Igreja Católica, além de divulgá-lo. O aspecto cívico procura mostrar o valor das Forças Armadas, os feitos do governo militar e a ideologia da segurança nacional".

Mesmo nos anos 1980, quando, conforme Josgrilbert (1998:155), com a abertura política, alguns livros de EMC já demonstravam "uma postura crítica, apesar de incipiente, em relação à política do governo militar e aos problemas sociais", os livros do professor Elian continuavam atendendo às

prescrições da CNMC. No segundo volume da edição de 1984 de seu livro *Educação moral e cívica*, no Manual do Professor (p. 2), o autor defendia, por exemplo, que os professores deveriam se preocupar com "a construção da vertical filosófica da Democracia Brasileira, para que se possa enfrentar a vertical ideológica de outras doutrinas na inclemente luta ideológica da Guerra Revolucionária dos nossos dias". Segundo Filgueiras (2004:135),

> o livro de Lucci, que estava na sua 3ª edição em 1984 (praticamente no fim da Ditadura Militar), apresenta uma definição de civismo muito próxima aos livros de inícios dos anos de 1970, que se baseavam nas prescrições da CNMC: "civismo é caráter com base na moral, tendo Deus como fonte; amor à Pátria e suas tradições; ação intensa e permanente em benefício do Brasil" […] [Lucci, 1984:39 apud Filgueiras, 2004].

Esse mesmo padrão estava presente no livro *Descobrindo o mundo de estudos sociais e ciências*, que, em 1988, estava na quinta edição e, em 1991, foi reeditado em uma obra multidisciplinar escrita pelos autores da Saraiva de Comunicação e Expressão, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. De acordo com a comissão nomeada pelo MEC para avaliar os livros mais solicitados à FAE pelos professores de 1ª a 4ª séries em 1991 (p. 267-268), esse livro tinha conteúdo e metodologia semelhantes aos livros dos anos 1970 e 1980, além de textos fragmentados referentes às datas comemorativas do calendário oficial. Nele não havia a preocupação em discutir as relações sociais, os textos e imagens veiculavam ideias de harmonia e felicidade, além de uma representação machista de família. Os exercícios propostos constituíam-se basicamente em atividades que remetiam à cópia do texto, e não incentivavam a formação do pensamento crítico e criativo do aluno. Enfim, "trata-se de uma obra que não permite ao aluno inserir-se na construção da história e da produção do espaço geográfico e sequer conceber-se como sujeito ativo e participativo na produção do conhecimento" (Brasil, 1994:268).

Em síntese, por mais de 20 anos, até meados dos anos 1990, o professor Elian escreveu livros de estudos sociais, educação moral e cívica, história e geografia que trabalhavam com verdades inquestionáveis e fragmentadas voltadas para a formação de cidadãos dóceis e para a manutenção da ordem vigente, como se ela fosse harmônica e justa.

Nas primeiras edições da coleção *Viver e aprender estudos sociais*, apesar de ela ter uma proposta metodológica que ia além das atividades de memorização e reprodução de ideias, sugerindo dinâmicas de estudo que consideravam a vivência das crianças, seus conhecimentos prévios e incentivavam descobertas e raciocínio crítico, ainda predominou a abordagem histórica superficial, fragmentada e baseada nos vultos históricos. Assim, quando a editora Saraiva inscreveu-as nos dois primeiros processos de avaliação dos livros didáticos pelo MEC (PNLDs 1997 e 1998), elas não foram aprovadas pelos pareceristas, que se baseavam em critérios que defendiam o rompimento com essa abordagem tradicional e o desenvolvimento de um ensino de história e geografia que considerasse a experiência e o cotidiano dos alunos, favorecesse a aquisição de conhecimentos sobre as relações entre a sociedade e a natureza no processo de conformação do espaço físico brasileiro e mundial e sobre a dimensão histórica e social do indivíduo por meio dos conceitos de tempo, espaço, cultura, relações sociais, poder, trabalho e natureza. Um ensino que desenvolvesse a capacidade de "estabelecer relações entre fatos e entre situações, envolvendo diferentes sujeitos, em diferentes locais e momentos; […] identificar problemas e descobrir soluções" (Brasil, 1998:338-339).

Ser reprovado nas avaliações do PNLD significava grande prejuízo para a editora e seus autores, pois, apesar de a venda de livros para o MEC não gerar grandes lucros, as avaliações do PNLD são usadas pelas escolas particulares como parâmetro para suas escolhas e compras de material escolar. Desde a década de 1990, os então editores da Saraiva, Antônio Alexandre Faccioli e José Lino Furet, já explicitavam esse problema:

> O governo exige cada vez mais qualidade do produto, no sentido intrínseco, não no sentido forma […]. Isso demanda mais pesquisas,

> mais desenvolvimento de pessoas, mais cuidado no trabalho, mais assessoria, mais tempo. O nosso custo vai aumentando e, realmente, o lucro está muito apertado. Mesmo assim, ou você participa deste mercado ou você não tem a participação no outro mercado, porque um acaba criando um reflexo no outro. Há uma sinergia. Acho que todos os editores sempre fizeram contas para garantir que [vender livros ao governo] está no mínimo empatando […].[10]

Assim, para superar os prejuízos causados pela não aprovação nos PNLDs 1997 e 1998, no fim dos anos 1990 a editora Saraiva contratou pareceristas com conhecimentos históricos e geográficos atualizados para auxiliar o professor Elian e o coautor da coleção *Viver e aprender estudos sociais*, o professor Anselmo Branco, a reelaborarem a coleção no sentido de atender minimamente às novas exigências do PNLD. As reformulações permitiram que a obra fosse recomendada pelo MEC, mas com ressalvas. A partir do PNLD 2000-2001, o livro passou a se chamar *Viver e aprender história e geografia*, em respeito à orientação feita nos PCNs publicados em 1997 de substituir os estudos sociais por essas duas disciplinas. Em 2004, conforme determinação do PNLD do referido ano que impediu a publicação dos livros de estudos sociais ou daqueles que juntavam em um só fascículo história e geografia, essa coleção foi dividida em duas escritas pelos mesmos autores: *Viver e aprender história* e *Viver e aprender geografia.*

Desde a coleção do PNLD 2000-2001, *Viver e aprender história* e *geografia*, o professor Elian já vinha afirmando, no Manual do Professor (p. 3), que seu livro sofrera alterações metodológicas e de conteúdo que procuravam acompanhar as reavaliações do sistema educacional brasileiro decorrente de várias motivações: “alterações ideológicas e políticas das autoridades governamentais, alterações metodológicas decorrentes de avanços nos estudos dos processos de ensino-aprendizagem, e outras”. Ressaltava também as alterações sofridas na área de estudos sociais, que fora substituída pelas áreas de história e geografia nos PCNs, com base em reformulações propostas desde os anos 1980. Essas modificações foram certificadas no parecer publicado no Guia do Livro Didático do PNLD

2000-2001: “[…] de forma simples e correta, este livro incorpora as alterações propostas ao sistema de ensino fundamental, acompanhando as atualizações do conhecimento e metodologia que ocorreram no campo da história e da geografia, ao longo das últimas décadas”. Mesmo com essa avaliação positiva, o livro foi recomendado com apenas uma estrela[11] em razão das “simplificações explicativas e lacunas que prejudicam a proposta” (Brasil, 2000:703).

As reformulações do conteúdo e da metodologia das várias edições do *Viver e aprender*, segundo o professor Elian, além de se basearem nas prescrições das políticas públicas, foram norteadas por pesquisas realizadas pelos divulgadores da editora junto aos professores para verificar por que deixaram de adotar o livro, o que acham necessário atualizar ou mudar. Argumentação confirmada por um membro da equipe editorial da Saraiva:

> A avaliação, o MEC, ele está correto. Eu acho que uma política pública precisa ter “um quê” de utópico […]. Eles precisam ser faróis para que todo mundo vá tentando caminhar sabendo que a mudança não acontece rapidamente […] Não basta vir num decreto […]. Há todo um trabalho de construção que é o das professoras, que é o nosso tentando introduzir pequenas mudanças, uma atividade um pouco mais rica […]. Costuma-se utilizar, como parâmetro de que conteúdos e outros aspectos selecionar, o que o mercado pratica, entendendo que o livro que é mais adotado é aquele que melhor responde aos anseios do professor real, na sala de aula real, na situação histórica real, de pressões, de cobranças. […] O livro, a seleção e a sequência de conteúdos não podem se distanciar demasiadamente da zona de conforto do professor. É preciso colocar elementos de inovação em aspectos que o professor possa ensaiar uma inovação na sala de aula, mas sem perder a segurança de que o livro não vai “atrapalhar” a aula […].[12]

Isto é, a editora Saraiva, ao publicar um livro, além de atender aos parâmetros do PNLD, que se baseiam em um ideal de educação nem

sempre possível de realizar em sala de aula, pensa no professor e suas reais condições de trabalho e formação, pensa no professor mediano em razão de sua preocupação com os índices de venda da editora. Por isso, o fato de a coleção *Viver e aprender* não ser uma das melhores avaliadas no Guia do PNLD não é um problema para o professor Elian e seus editores, mas uma opção mercadológica.

Detalho a seguir algumas das mudanças ocorridas nas várias edições do *Viver e aprender*, escritas pelo professor Elian Lucci e seus colaboradores,[13] com base nas avaliações do PNLD.

As edições da coleção *Viver e aprender história* e suas reformulações

A incorporação das prescrições dos documentos oficiais que trazem orientações sobre o ensino de história no ensino fundamental foi ocorrendo aos poucos nessa coleção didática, durante os anos 1990 e 2000, período em que a disciplina estudos sociais implementada durante o governo militar foi substituída pelas disciplinas história e geografia, conforme sua maior divulgação e as exigências do processo avaliativo do PNLD. Em *Viver e aprender estudos sociais*[14] não havia referência aos PCNs, pois, quando o livro foi escrito e editado (em 1996 estava na quinta edição), esse documento ainda não tinha sido publicado. Como essa edição foi reprovada nos PNLDs 1997 e 1998, não havia na capa do livro nenhuma menção a esse programa.

Nas edições seguintes, *Viver e aprender história e geografia*, PNLD 2001,[15] e *Viver e aprender história*, PNLD 2004,[16] a capa do exemplar do professor apresentou, como certificado de qualidade, um carimbo de que ele foi recomendado pelo MEC/PNLD, omitindo a informação de que foi *recomendado com ressalvas.*

A ampliação das fontes históricas utilizadas em cada edição indica a tentativa dos autores do livro em atender às orientações dos PCNs, que foram incorporadas nos critérios de avaliação do PNLD (Brasil, 2003:48),

de favorecer o contato com as múltiplas fontes que possibilitam o estudo do passado.

A edição reprovada nos PNLDs 1997 e 1998 utilizou restritas fontes de conhecimento para trabalhar os conteúdos. A exposição das informações centrava-se em textos escritos pelo próprio autor, ilustrados com desenhos sem autoria e com fotos de diferentes épocas e lugares. Para finalizar o estudo de cada unidade, às vezes eram apresentadas atividades de interpretação de poesias de escritores nacionais, de entrevista com familiares, vizinhos e conhecidos e de visita a espaços públicos como feiras, centros comerciais etc. Não havia nenhuma menção a textos historiográficos.

A edição do PNLD 2000-2001 manteve a exposição das informações por meio de textos escritos pelo próprio autor, ilustrados com desenhos sem autoria e com fotos de diferentes épocas e lugares. No entanto, houve ampliação das fontes de conhecimento utilizadas para enriquecer e aprofundar as informações básicas do livro. Além de poesia, trabalhou-se com trechos de narrativas literárias; citaram-se reportagens de jornais e revistas de circulação nacional; desenvolveram-se atividades com textos retirados de revistas de vulgarização científica, como *Ciência Hoje das Crianças* e *Nova Escola.* Além disso, foram sugeridas atividades de exploração de fontes históricas orais e escritas: o levantamento de informações locais relacionadas com o tema estudado por meio de entrevistas com idosos, trabalhadores, familiares; a análise de documentos escritos, como contas de luz, certidão de nascimento etc.

Na edição do PNLD 2004, houve diversificação ainda maior das fontes de conhecimento utilizadas para desenvolver o conteúdo estudado. Além de os desenhos sem autoria muito presentes nas edições anteriores, os textos e as atividades foram relacionados com pinturas de artistas renomados, como Debret, Rugendas, Portinari, Salvador Dalí. Como fontes históricas, foram utilizadas, além das fotos de diferentes épocas e lugares, os documentos pessoais e da memória oral de familiares e conhecidos dos alunos, letras de música, imagens de monumentos públicos. Para enriquecer e exemplificar os textos do autor, ampliou-se a utilização de artigos de revistas de

vulgarização científica (*Ciência Hoje das Crianças*, *Nova Escola*, *Superinteressante*, *Recreio*, *Disney Explora*) e reportagens de revistas e jornais de circulação nacional, como *Folha de S.Paulo, O Estado de S. Paulo*, *Época*. Introduziu-se o trabalho com textos complementares retirados de livros paradidáticos e, em menor quantidade, de obras acadêmicas escritas por antropólogos, psicólogos e historiadores ligados à nova história francesa. Mesmo com essa ampliação, o texto do autor continuou a ser o eixo do estudo, e essas fontes, apesar de relacionadas entre si para ilustrar, exemplificar, enriquecer um tema, não eram confrontadas. Isto é, todas foram tratadas como verdades iguais, não havendo a preocupação em discuti-las como construções histórico-sociais.

A abordagem da noção de tempo histórico também mudou de uma edição para outra, aproximando-se dos critérios do PNLD, que exigem a abordagem das noções de duração, ordenação, sequência, simultaneidade, transformação e permanência, no sentido de discutir a historicidade das experiências sociais e a participação do indivíduo na construção coletiva da sociedade (Brasil, 2003:47-50).

Na coleção *reprovada* nos PNLDs 1997 e 1998, Lucci ensaiou o trabalho com as noções de duração, mudanças e permanências, ao apresentar linhas de tempo de um município associadas a imagens que registravam seu crescimento urbano (p. 5, 21-22). No entanto, essas transformações foram vinculadas à ideia de que os objetos e lugares modificam-se por si mesmos. O texto que descrevia as transformações dos meios de transporte é emblemático: “[…] antigamente, quando não existia o motor, […] os meios de transporte eram bem diferentes. […] com a invenção do motor, […] os meios de transporte terrestre, aquático e aéreo não pararam de evoluir” (p. 65). Seguindo essa linha de raciocínio, as imagens que acompanham esse texto destacaram apenas a mudança nos meios de transporte, em sua estética:



Ilustração 1. Imagens retiradas do livro da 3ª série da coleção *Viver e aprender estudos sociais* (Lucci, 1996:65).

Na edição *recomendada com ressalvas* no PNLD 2001, houve ampliação das atividades que possibilitavam o desenvolvimento das noções de sequência cronológica, duração, mudanças e permanências, como aquelas que sugeriam às crianças construir sua linha da vida (p. 9), comparar as diferenças e semelhanças entre suas brincadeiras e costumes e os de seus pais (p. 21). Houve também a preocupação em desenvolver a noção de que coexistem, em um mesmo tempo, grupos sociais com diferentes hábitos e práticas, como no caso do estudo das famílias (p. 20-21). No entanto, não se discutiram as razões históricas, socioeconômicas e culturais dessas diferenças, permanências e mudanças.

Modificou-se a abordagem das transformações dos objetos e lugares, ou seja, além da ideia de que eles mudam sozinhos, inseriu-se, mesmo que superficialmente, a noção de que as mudanças dependem da ação dos sujeitos históricos. Como exemplo dessa alteração, o texto que enfocava as transformações dos meios de transporte, nessa edição, foi assim construído:

> Há muito tempo atrás [*sic*], as pessoas iam de um lugar para o outro simplesmente andando. Se precisavam levar alguma coisa, carregavam. […] o primeiro passo dado por muitos povos, na história dos meios de transporte, foi domesticar animais […] para que carregassem pessoas e coisas pesadas… [p. 61-62].

Ao contrário da edição anterior, as imagens que acompanhavam o texto destacaram mais os homens e a relação entre suas ações e os meios de transporte. Em vez de mostrar apenas a mudança na estética dos carros, como fez a edição dos PNLDs 1997 e 1998, as imagens focaram a mudança nos meios utilizados pelos homens para transportar os produtos de seu trabalho.



Ilustração 2. Imagens retiradas do livro da 1ª série da coleção *Viver e aprender história e geografia* (Lucci, 1999:61-62).

De forma mais ampla do que na edição anterior, na edição também *recomendada com ressalvas* pelo PNLD 2004, grande parte dos textos e das atividades de todos os volumes discutiram as mudanças e permanências ocorridas entre diferentes tempos históricos, por causa da ação dos sujeitos históricos. Manteve-se, no entanto, a superficialidade na reflexão sobre as razões históricas, sociais, econômicas e culturais que levaram a essas transformações. Na capa do livro, nem essa superficial relação passado-presente foi destacada. Os objetos que a ilustravam (locomotiva, carro, filmadora, máquina fotográfica de modelos bem antigos e despertador de ponteiro) representam a história com um passado isolado e fragmentado.

Além disso, apenas o tempo cronológico foi destacado por meio de objetos, como o relógio e a vela de aniversário.

Esse movimento de (re)elaboração da coleção, conforme as ressalvas apontadas nos pareceres e resenhas do Guia do Livro Didático, continua a cada nova edição do PNLD. No PNLD 2007, a coleção sofreu algumas alterações em suas temáticas, mas continuou sendo *recomendada com ressalvas* por apresentar fragilidades em relação à exploração das fontes conforme metodologias históricas, à proposição de atividades baseadas em questionários que tendem à memorização, à apresentação de uma única interpretação histórica como a verdade (Brasil, 2006:69-73, 2007). Em 2010, a coleção foi publicada com novo nome, *Novo viver e aprender história*, e, apesar de ser composta por capítulos semelhantes aos da edição de 2007, recebeu avaliação mais positiva no Guia, por destacar a ação dos múltiplos sujeitos da história, incentivar a reflexão dos alunos e não se basear apenas em questionários, além de explorar as fontes para problematizar a história do Brasil (2009:122-125, 2010).

Em síntese, o autor Elian Lucci e seus editores, ao longo da trajetória de suas publicações, mantiveram a estratégia de, a cada edição do PNLD, fazer modificações na coleção para sanar pontos criticados no último parecer dos avaliadores do MEC, sem prejudicar sua aceitação pelos "professores medianos".

Com essas análises aqui apresentadas, não fechamos a "conta de chegada", mas mostramos um de seus fatores: a equação que envolve avaliadores do PNLD, autores e editores. Para entender todo o processo, outros fatores precisam ser adicionados,[17] como a apropriação docente e discente dos livros quando estes chegam às salas de aula.

Referências

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história*

e história da leitura. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 532.

BEZERRA, Holien G.; LUCA, Tânia Regina. Em busca de qualidade: PNLD história (1996-2004). In: SPOSITO, M. Encarnação B. (Org.). *Livros didáticos de história e geografia*: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BRASIL. MEC, FAE, PNLD. *Definição dos critérios para avaliação dos livros didáticos*: português, matemática, estudos sociais e ciências (1ª a 4ª séries). Brasília: FAE/ MEC/Unesco, 1994. p. 7.

____. Ministério da Educação e do Desporto. *Programa Nacional do Livro Didático 1998*: Guia do Livro Didático (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC, 1998. p. 338-339.

____. Ministério da Educação e do Desporto. *Programa Nacional do Livro Didático 2000/01*: Guia do Livro Didático (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC, 2000. p. 703.

____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Programa Nacional do Livro Didático 2004*: Guia do Livro Didático (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC, 2003. v. 3, p. 45-50.

____. *Guia do Livro Didático*: história séries/anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: MEC, 2006. p. 69-73.

____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. Programa Nacional do Livro Didático 2007.

____. *Guia do Livro Didático*: história séries/anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: MEC, 2009. p. 122-125.

____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. Programa Nacional do Livro Didático 2010.

COELHO, Araci Rodrigues. *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de história para crianças*: uma análise dos livros didáticos de história (1º a 4º anos) do PNLD 2000/2001. Dissertação (mestrado em educação) — Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2002.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *A educação moral e cívica e sua produção didática:* 1969-1993. Dissertação (mestrado em educação: história, política, sociedade) — PUC-SP, São Paulo, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada.* Campinas: Papirus, 1993. p. 146-147.

FRANCO, Aléxia Pádua. O impacto das atuais políticas públicas para o livro didático nas pesquisas acadêmicas, na produção dos livros e no cotidiano escolar. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JR., Décio (Org.). *Perspectivas do ensino de história*: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 341-350.

GATTI JR., Décio. *Livro didático e ensino de história*: dos anos sessenta aos nossos dias. Tese (doutorado em educação) — PUC-SP, São Paulo, 1998.

____. *A escrita escolar da história*: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: Edusc; Uberlândia: Edufu, 2004.

____. Estado, currículo e livro didático de história no Brasil (1998-2007). In: OLIVEIRA, Margarida M. D.; STAMATTO, Maria Inês (Org.). *O livro didático de história*: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: UFRN, 2007. p. 19-36.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. *O livro didático em estudos sociais.* Campinas: Unicamp, 1986. p. 193-194, 200-219.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima Veigas. *A história da educação moral e cívica*: um álbum de fotografia da sociedade brasileira. Dissertação (mestrado em educação) — UFMS, Campo Grande, 1998.

LUCCI, Elian Alabi. *Viver e aprender estudos sociais, 3.* 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

____. *Viver e aprender história e geografia 1.* 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

____; BRANCO, Anselmo Lázaro. *Viver e aprender história.* São Paulo: Saraiva, 2001.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos.* Tese (doutorado) — PUC-SP, São Paulo, 1997.

NEVES, Joana; NADAI, Elza. *História geral.* 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

____; ____. *História do Brasil.* 15. ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

* Capítulo elaborado a partir da tese de doutorado *Apropriação docente dos livros didáticos de história das séries iniciais do ensino fundamenta*l, defendida em fevereiro de 2009 na Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação da professora doutora Ernesta Zamboni. A tese pode ser acessada na Biblioteca Digital da Unicamp. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000446645>.

1 Apenas os livros de alfabetização e letramento e alfabetização matemática do 1º e do 2º anos do ensino fundamental são consumíveis e substituídos anualmente. Os outros são reutilizáveis por três anos e repostos conforme perdas ocasionadas por más condições de uso ou não devolução por parte dos alunos e aumento do número de alunos nas escolas.

2 Até o PNLD 2000-2001, as disciplinas história e geografia eram apresentadas em um único volume, denominado Estudos Sociais ou Geografia/História.

3 Ver detalhes desses critérios de avaliação dos livros didáticos em Bezerra e Luca (2006) e Gatti Jr. (2007:19-36).

4 Os critérios de avaliação apresentados neste texto referem-se àqueles utilizados até o ano 2004, quando a pesquisa que o inspirou foi desenvolvida. No entanto, a cada ano, conforme novas demandas sociais e políticas públicas para a educação básica, outros critérios são acrescentados, como a abordagem da história e cultura da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas, segundo exigência das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008.

5 Esse gráfico foi elaborado com base em dados apresentados em Bezerra e Luca (2006:38-49). Não foram computados os dados referentes ao PNLD 2005, que avaliou os livros de 5ª a 8ª séries, pois ele mudou os critérios de classificação dos livros, aglutinando no item *aprovados* os que, nas avaliações anteriores, eram divididos em *recomendado com distinção, recomendado* e *recomendado com ressalva*. Para a melhor compreensão do gráfico, é bom lembrar que os PNLDs 1997, 1998, 2000-2001 e 2004 avaliaram apenas os livros de 1ª a 4ª séries, e os PNLDs 1999 e 2002 avaliaram os de 5ª a 8ª séries.

6 Nesse período, o ensino fundamental de nove anos ainda não havia sido implementado, o que ocorreu em 2006. Assim, a denominação de 1º a 5º ano para os anos iniciais do ensino fundamental e de 6º a 9º ano para os anos finais ainda não era utilizada.

7 Nesse gráfico, o *R* simboliza os livros recomendados (com distinção, sem ou com ressalvas). No símbolo *EX* estão os livros que não eram recomendados pelo MEC, os quais, a partir do PNLD 1999, passaram a ser excluídos.

8 *Trilhos e trilhas da história*, de Jane Gasparatto Fernandes e Maria Ângela Borges Salvadori, da editora Saraiva; *Historiar: fazendo, contando e narrando a história*, de Dora Schmidt, da editora Scipione; e *História em construção*, de Nelci Lopes e Valdelize Silveira, da editora Renascer.

9 Entrevista concedida ao professor Décio Gatti Júnior, em 1997, e publicada em Gatti Jr. (2004:75).

10 Entrevista concedida ao professor Décio Gatti Júnior, em 1997, e publicada em Gatti Jr. (2004:180).

11 Até o PNLD 2000-2001, os livros eram classificados por estrelas: uma, duas ou três. A partir do PNLD 2004, eles passaram a ser classificados como *recomendado com ressalvas*, *recomendado* e *recomendado com distinção*.

[12] Depoimento coletado pela autora deste capítulo durante entrevista realizada com um membro da equipe editorial da Saraiva, que solicitou que seu nome não fosse identificado, na sede da editora em 14 de novembro de 2006.

[13] Não foram encontrados nas bibliotecas escolares, nos acervos de livro didático das Faculdades de Educação da USP e Unicamp, nem na própria editora Saraiva e com o professor Elian, todos os exemplares das várias edições da coleção *Viver e aprender.* Assim, essas análises baseiam-se na leitura dos exemplares encontrados, que nem sempre englobam todas as séries, e nos pareceres publicados nos Guias do PNLD 2000-2001 e 2004. Em relação aos Guias do PNLD 1997 e 1998, conforme consulta ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o primeiro não está disponível, e o segundo apenas lista a coleção entre as *não recomendadas*, sem apresentar um parecer específico.

[14] As análises da edição reprovada nos PNLDs 1997 e 1998 foram baseadas no exemplar do professor da 3ª série, do livro Lucci (1996).

[15] As análises da edição recomendada com ressalva no PNLD 2000-2001 foram baseadas no exemplar do professor da 1ª série e da 3ª série, do livro Lucci (1999). No Manual do Professor, incluído no final do livro, há o quadro de conteúdos dos quatro volumes.

[16] As análises da edição *recomendada com ressalvas* no PNLD 2004 foram baseadas nos exemplares do professor de 1ª a 4ª séries, do livro Lucci e Branco (2001).

[17] Ver artigo que resume as pesquisas feitas sobre esses fatores publicado em Franco (2011:341-350).

GERAÇÃO *HOMO ZAPPIENS* NA ESCOLA: OS NOVOS SUPORTES DE INFORMAÇÃO E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Flávia Eloisa Caimi

Vivemos num tempo e num tipo de sociedade em que a demanda por aprendizagem é constante e diversa, requerendo formas de aprender distintas das que tradicionalmente conhecemos. Desde a criação do primeiro sistema de escrita pelos sumérios, há cerca de 5 mil anos, até aproximadamente a invenção da imprensa por Gutenberg, no século XV, praticamente vigorou uma mesma cultura da aprendizagem. Tratava-se de garantir o domínio do código escrito, por meio de uma aprendizagem reprodutiva e mecânica, uma vez que as limitações tecnológicas em sua produção e conservação não permitiam "libertar a humanidade da escravidão da memória do imediato" (Pozo, 2002:27). O exercício da memorização e o uso de regras mnemônicas perpassaram tanto o contexto greco-romano clássico quanto o mundo medievo, este último muito marcado pelo conhecimento religioso contemplativo.

No cenário renascentista, vê-se uma nova revolução na tecnologia da escrita, na medida em que a imprensa favorecerá tanto a maior

disseminação do conhecimento quanto seu mais fácil acesso e conservação, "libertando a memória da pesada carga de conservar todo esse conhecimento", segundo demonstra Pozo (2002:28), e promovendo uma progressiva descentração desse conhecimento, que afeta tanto os modos de produzi-lo quanto os modos de apropriar-se dele. A ciência que se desenvolve nos tempos modernos exige muito mais do que memorização, promovendo uma perda de prestígio da aprendizagem reprodutiva entre as elites intelectuais. As sociedades industriais cada vez mais vão se definindo por uma crescente oferta de educação, por uma formação permanente e massiva, bem como por um maior volume de acesso à informação.

Na segunda metade do século XX, mais especialmente nas últimas décadas, conhecemos uma terceira revolução nos suportes de informação, que nos impõe uma espécie de "obesidade informativa", expressão cunhada por Pozo (2002:35) referindo-se à imensa capacidade que tem nossa sociedade, atualmente, de armazenamento e distribuição da informação, com acesso instantâneo a grandes bancos de dados de caráter textual e audiovisual. Para esse autor, a informação flui de modo bem mais dinâmico em nossa cultura, mas também de forma muito menos organizada:

> Enquanto que [*sic*] a aprendizagem da cultura impressa costuma ser uma viagem organizada por quem produz o conhecimento […], na sociedade da informação é o *consumidor* quem deve organizar ou dar significado à sua viagem. É a cultura do *zapping* informativo, uma cultura feita de retalhos de conhecimento, uma *collage* que é necessário recompor para obter um significado [Pozo, 2002:37].

Esse fenômeno, que os autores classificam como uma terceira revolução nos suportes de informação, produziu importantes transformações na dinâmica das sociedades contemporâneas, em suas instituições, na vida das pessoas. Uma geração inteira, de modo mais ou menos silencioso, adotou a tecnologia e desenvolveu novas estratégias de aprendizagem, de relacionamento, de convívio social, constituindo um expoente das mudanças sociais relacionadas com a globalização.

Veen e Wrakking (2009:30) nomeiam essa nova geração de *Homo zappiens*, "aparentemente uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia", e a distinguem pelo fato de ter crescido acessando múltiplos recursos tecnológicos, desde os mais antigos, como o controle remoto da TV, o *mouse* do computador, o *minidisc*, até os mais recentes, como o telefone celular, o iPod, o mp3, o tablet e tantos outros. Consideram, ainda, que "esses recursos permitiram às crianças de hoje ter controle sobre o fluxo de informações, lidar com informações descontinuadas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborarem em rede, de acordo com suas necessidades" (Veen e Wrakking, 2009:12).

Os autores salientam que a relação desses jovens com a escola mudou, considerando o comportamento de outras gerações. Entre os mais típicos comportamentos manifestados pelo *Homo zappiens* para com a escola, destacam-se: a) reconhece a escola como um dos interesses, entre muitos outros, como redes de amigos, trabalho de meio turno, encontros sociais; b) considera a escola desconectada de seu mundo e da vida cotidiana; c) demonstra comportamento ativo, em alguns casos hiperativo; d) concede atenção ao professor por pequenos intervalos de tempo; e) quer estar no controle daquilo com que se envolve e não aceita explicações do mundo apenas segundo as convicções do professor; f) aprende por meio dos jogos, de atividades de descoberta e investigação, de maneira colaborativa e criativa.

Enfim, o uso intensivo das tecnologias digitais teria influenciado o modo de pensar e o comportamento do *Homo zappiens*, na medida em que,

> para ele, a maior parte da informação que procura está a apenas um clique de distância, assim como está qualquer pessoa que queira contatar. Ele tem uma visão positiva sobre as possibilidades de obter a informação certa no momento certo, de qualquer pessoa ou de qualquer lugar. O *Homo zappiens* aprende muito cedo que há muitas fontes de informação e que essas fontes podem defender verdades diferentes. Filtra as informações e aprende a fazer seus conceitos em

> redes de amigos/parceiros com quem se comunica com frequência [Veen e Wrakking, 2009:30].

Diversas teorias da aprendizagem têm afirmado, ao longo de décadas, que os jovens aprendem ativamente, não são recipientes vazios à espera de serem preenchidos com os saberes dos professores. Ainda que essa ideia seja praticamente consensual entre os educadores atualmente, a implicação disso se coloca de maneira muito contundente e impactante nessa era digital em que nos encontramos, obrigando que todos os principais interessados na educação das novas gerações — pais, professores, gestores de políticas públicas e outros — olhem com muita atenção para seus valores, reflitam sistematicamente sobre esse cenário e busquem o melhor caminho para conduzir os processos educativos.

Não se trata de adotar posições ou tomar atitudes radicais, seja no endeusamento das novas ferramentas digitais, como se pudessem, por si só, resolver todas as mazelas escolares, seja em sua demonização, como se fossem uma ameaça à estabilidade dos sistemas educativos. O desafio que se coloca aos educadores é a criação de respostas compatíveis com as mudanças e novas demandas educativas e sociais, tomando os valores da geração *Homo zappiens* como fonte de inspiração para essa tarefa. Na sequência do estudo, vamos nos debruçar sobre os processos de ensinar-aprender história nesse contexto de obesidade informativa (Pozo, 2002) e de forte presentismo (Hobsbawm, 1995), analisando as possibilidades formativas subjacentes ao uso de alguns suportes de informação, tomados (ou não) na condição de fontes para o estudo da história escolar.

O ensino-aprendizagem da história mediante o amplo acesso aos novos (e não tão novos) suportes de informação

O ensino de história que se desenvolve em contextos formais de escolarização tem grande importância na formação dos jovens, produzindo

marcas indeléveis em sua concepção de mundo, como bem recorda Marc Ferro (1983:11), quando afirma: “Não nos enganemos: a imagem que temos de outros povos, e até de nós mesmos, está associada à história que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida”. Sem desconsiderar o papel da história escolar, também reconhecemos que se aprende história fora da escola, com as séries televisivas, com os filmes, com os monumentos e a arquitetura urbana, com os arquivos e museus, entre tantos outros objetos e fenômenos disponíveis na sociedade.

Um dos aspectos mais impactantes da sociedade digital sobre os processos formais de ensinar-aprender história é a perspectiva presentista, que consubstancia a vida dos jovens na atualidade. Eric Hobsbawm alerta para esse cenário, em meados da década de 1990, indicando a destruição dos mecanismos sociais que vinculam a experiência pessoal das atuais gerações com as experiências das gerações pretéritas como um dos mais típicos fenômenos do final do século XX. Mostra, ainda, que “quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem” (Hobsbawm, 1995:13).

Engana-se quem pensa que o autor faz tal afirmação de modo a reconhecer a impossibilidade do conhecimento histórico diante de tais obstáculos. Ao contrário, Hobsbawm reafirma o valor dos historiadores e do conhecimento que produzem, na medida em que seu ofício consiste justamente em fazer lembrar o que outros esquecem, tarefa que, nesse contexto histórico, exige que eles não se limitem ao simples papel de cronistas, memorialistas e compiladores.

Essa mesma demanda colocada aos historiadores impõe-se, em certa medida, ao professor de história, cuja tarefa é despertar o interesse dos estudantes e persuadi-los da importância da história, mostrar-lhes que a inteligibilidade do tempo presente requer o conhecimento das experiências daqueles que nos precederam, assim como o reconhecimento do passado em comum. A imersão dos jovens num mundo repleto de novidades e facilidades tecnológicas, com tão amplo acesso a informações, torna inoperante, em definitivo, a prática de memorização e reprodução que tem

dominado o ensino de história por décadas. Ou ainda, como afirma Miranda (2011:172), coloca em evidência as contradições entre essas novas possibilidades comunicativas e o código curricular canônico que consubstancia a história escolar, o qual "fortalece a importância de uma formação pautada mais na erudição informativa — em torno da qual se situa a quadripartição histórica e o tempo cronológico e linear europeu — do que na formação atitudinal em consonância com o ofício do historiador".

Diante de tal cenário, verifica-se forte mobilização de professores e pesquisadores no sentido de sistematizar princípios e configurar proposições para a renovação dos métodos de ensinar e aprender história na educação básica, de modo a torná-los congruentes com as demandas de nosso tempo. Robert Bain (2005) propõe algumas tarefas que acredita pertinentes aos professores de história interessados na superação desse código curricular vigente. Seu estudo integra um grupo de trabalho vinculado ao Conselho Nacional de Pesquisa dos EUA dedicado a investigar *como as pessoas aprendem.* Entre as tarefas, o autor considera que algumas são prioritárias, como organizar os temas clássicos da história na forma de problemas repletos de significação, de modo que os alunos se sintam instigados a estudá-los; converter os objetivos curriculares que são familiares aos professores em problemas historiográficos que requeiram o uso de métodos de investigação histórica; conciliar o domínio de conteúdos historiográficos essenciais com o desenvolvimento de pensamento histórico complexo e sofisticado; transformar os tradicionais repositórios de informação (sejam impressos ou digitais) em suportes de construção de ferramentas cognitivas para a resolução de problemas de natureza histórica.

Para esse autor, os professores de história precisam subverter os programas curriculares instituídos pela tradição, não necessariamente no sentido de abolir conteúdos, mas, principalmente, de assumir o risco (em inglês, *jeopardy*) de criar problemas históricos para dialogar com as propostas curriculares. Salienta que, enquanto os historiadores trabalham de modo retrospectivo, partindo dos acontecimentos já produzidos para a investigação de suas condições de produção, os professores de história operam a partir dos objetivos fixados para as grandes questões históricas.

Diferentemente dos historiadores, que seguem apenas as linhas do pensamento histórico, os professores precisam ser ambivalentes, tratando tanto do conhecimento histórico quanto dos aspectos pedagógicos. Nesse sentido, esclarece Bain (2005:199), os professores de história devem ir além de produzir conhecimento histórico para as sociedades ou desenvolver pensamento histórico para si e para seus pares, como fazem muitos historiadores. Professores de história precisam ser capazes de ajudar outros a aprender história e a pensar historicamente, tarefa que exige a mobilização de estratégias relativas ao conhecimento histórico, propriamente dito, mas também à elaboração de problemas historiográficos, aos conhecimentos prévios dos alunos, aos contextos de aprendizagem, ao uso de suportes de informação e fontes de investigação compatíveis com tais contextos, entre outros.

O ensino dito tradicional não refuta, antes tende a reforçar a percepção da história escolar como uma coleção de fatos e datas. Como decorrência disso, os estudantes desconhecem, em geral, o papel crítico do raciocínio histórico e pouco compreendem em que consiste uma explicação. É desejável, então, que eles exercitem a resolução de problemas qualitativos e a explicitação de seu raciocínio, numa perspectiva metacognitiva. Todavia, é improvável que conquistem a facilidade para raciocinar historicamente a menos que a estrutura da proposta de ensino acentue a relevância de tal habilidade.

Encontramos atualmente diversos autores que defendem, na mesma perspectiva apontada por Robert Bain, que a história escolar incorpore a investigação de fontes históricas em seu fazer cotidiano, de modo a construir com os alunos uma bagagem conceitual e metodológica que lhes permita compreender (e utilizar em certo nível de complexidade) os instrumentos e procedimentos básicos da produção do conhecimento histórico, próprios do ofício do historiador. Prats (2006:204) preconiza que “a história seja trabalhada nas aulas incorporando toda a sua coerência interna e oferecendo chaves para o acesso à sua estrutura como conhecimento científico do passado”. Bittencourt (2004:333) argumenta que o uso de documentos favorece “a compreensão do processo de

produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da humanidade". Torruella e Cardona (2011:20) consideram essencial o reconhecimento de que a história funciona a partir de evidências (objetos, relatos, paisagens, imagens etc.), e "a valorização crítica dessas evidências, assim como a capacidade de extrair e correlacionar informações a partir delas, deve fundamentar o ensino-aprendizagem da história numa perspectiva científica".

Não se pode dizer que a preocupação com questões metodológicas e a incorporação de diferentes suportes de informação no ensino de história sejam prática tão recente. Estudos mostram que a recepção do movimento da Escola Nova na educação brasileira influenciou significativamente o ensino da história, especialmente do ponto de vista metodológico (Mattos, 2000; Fonseca, 2003). Essa influência é demonstrada nos manuais didáticos e nas obras dirigidas especialmente aos professores, contendo orientações sobre os métodos e recursos mais apropriados para atingir os objetivos da disciplina. Autores como José Veríssimo, Jonatas Serrano e Rocha Pombo são exemplares na discussão sobre a função da história escolar e na reflexão acerca de suas dinâmicas metodológicas entre o final do século XIX e meados do século XX, com referências acentuadas na educação norte-americana.

Jonatas Serrano, por exemplo, escolanovista, autor de inúmeros livros e manuais didáticos de história nas primeiras décadas da República, mostra a preocupação com o uso de "novas tecnologias" no ensino da história escolar, especialmente mapas, imagens e o cinema como recursos didáticos. Ao publicar a *Epítome de hist*ória *universal*, Serrano formalizava uma proposta pedagógica para o ensino da história escolar, defendendo os princípios da pedagogia científica em voga na época, como se verifica neste trecho:

> Não é lícito em nossos dias, graças ao progresso da pedagogia científica, seguir os velhos e condenáveis processos exaustivos da

> memória, em que se decoravam páginas e páginas, fazendo-se da história uma insuportável nomenclatura recheada de uma fatigante cronologia […]. Martírio da memória, o que deverá ser encanto da imaginação! Graças ao cinematógrafo, as ressurreições históricas não são mais uma utopia. O curso ideal fora uma série de projeções bem coordenadas, o cinema a serviço da história, imenso gáudio e lucro incalculável dos alunos. Isto, porém, é por enquanto ainda bem difícil. Resta, entretanto, mais modestamente, o emprego das gravuras, retratos, mapas etc., para ensinar pelos olhos e não apenas, e enfadonhamente não raro, só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções [Serrano, 1937:13].

Outro exemplo dessa natureza encontra-se na interpretação feita por Eduardo Prado da conhecida tela de Pedro Américo, apresentada por José Veríssimo em sua clássica obra intitulada *A educação nacional* (1985). Para fortalecer o argumento de que o povo brasileiro se mostrava estranho aos "mais notáveis acontecimentos" da história pátria e convencer da necessidade de incorporar ao ensino da história os valores de civismo e patriotismo, o autor recorre à força da iconografia, tratando a pintura histórica conhecida como *Independência ou morte*[1] nos seguintes termos:

> Esta inação, esta não interferência do povo verdadeiro, das grandes camadas da população brasileira nos acontecimentos públicos, é sempre observada. Um pintor brasileiro, Pedro Américo, no seu grande quadro, *A proclamação da Independência do Brasil*, retraçou o fato com toda a verdade e toda a filosofia. Vê-se, nessa pintura, o Príncipe Regente, a cavalo, de espada desembainhada, cercado de sua guarda de honra, dos gentis-homens da sua câmara, de vários capitães-mores e de oficiais de ordenanças. Os couraceiros, os oficiais, os da Corte brandem as espadas ou agitam os chapéus e, no quadro, há a vida admirável daquele momento histórico. A um canto, um homem de cor, guiando um carro, arreda os seus bois da estrada e olha admirado para o grupo militar; ao longe, destacando-

> se no fundo iluminado de uma tarde que cai sobre a paisagem melancólica, um homem do campo, um *caipira*, retém o passo à cavalgadura e, voltando tranquilamente o rosto, vê, de longe, a cena que não compreende. Esses dois homens são o povo brasileiro, o povo real [Veríssimo, 1985:66].

Tomada como expressão verdadeira, literal e irreparável do grande acontecimento de 1822 — a Independência do Brasil —, a pintura histórica serve então para comprovar o argumento do autor de que o povo brasileiro não se interessa pelos assuntos da nação, por conta de alguns traços dominantes de seu caráter, como a indiferença, o desânimo, a passividade, a fraqueza (Veríssimo, 1985:65).

O que se observa é que as propostas de incorporação de tais suportes no ensino de história dessa época cumprem uma função ilustrativa, lúdica e/ou comprobatória dos acontecimentos que se quer evidenciar. Não está apresentada, ainda, a intenção de tomar esses objetos como fontes de investigação, desvendando suas condições de produção, nem mesmo a possibilidade de, por meio de seu estudo, desenvolver determinadas competências cognitivas, como observação, compreensão, interpretação, argumentação, análise, síntese, comparação, ou competências investigativas, como a formulação de hipóteses, a crítica documental etc. (Caimi, 2008).

Na seção final do texto, trataremos de analisar algumas experiências de aprendizagem mediante o uso de diferentes suportes de informação, especialmente os de maior acessibilidade aos professores e alunos, tomados como fontes de investigação histórica. Não se trata de mobilizar tais suportes/fontes para ilustrar os conteúdos escolares, para evitar o aborrecimento dos alunos ou incrementar sua participação com elementos lúdicos, nem tampouco de utilizá-los como comprovação dos acontecimentos do passado, numa espécie de experiência laboratorial. Trata-se de tomá-los como objetos de investigação histórica para compreender as experiências das gerações que nos antecederam, dialogando

com as metodologias próprias do ofício dos historiadores e aproximando-as dos contextos escolares.

A apropriação de suportes de informação diversos como fonte de investigação e estratégia de aprendizagem na história escolar

Não é intenção abordar aqui os meios convencionais adotados pelos professores ao ensinar história, como documentos oficiais, mapas, linhas do tempo, visitação a museus, monumentos e sítios arqueológicos. Dedicamos os esforços desta parte do estudo para mapear as potencialidades formativas de um conjunto de suportes de informação tidos como de uso mais recente no cenário escolar, especialmente a internet, os jogos digitais e o arquivo simulado. Tais suportes/estratégias são tratados aqui para além do eventual modismo das novas tecnologias ou do caráter supostamente lúdico e atrativo com que se apresentam. Busca-se problematizar seu uso e a capacidade (ou não) de apoiar situações didáticas qualificadas e potentes para o desenvolvimento do pensamento crítico, da organização da informação, da argumentação, da tomada de decisões e da resolução de problemas.

A internet na aula de história: tecnologia ou metodologia?

Há alguns meses, ao entrar numa sala de 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal para acompanhar um estágio curricular da licenciatura em história, fui assediada por um grupo de estudantes que disputavam minha atenção e preferência em visitá-los em seus blogues. Jovens entre 10 e 12 anos tinham seus próprios espaços de visibilidade na *web* e se expressavam com desenvoltura fazendo uso da terminologia específica desse cenário comunicativo. Novos tempos?!

Estudos têm demonstrado — e nossas vivências empíricas também — certo descompasso entre o ritmo com que as tecnologias avançam em diversas atividades sociais, econômicas ou mesmo na vida cotidiana e sua penetração no âmbito educativo. Essa suposta brecha entre escola e sociedade no uso das tecnologias de informação, comunicação e interação pode ser entendida sob muitos aspectos: alguns de caráter financeiro, como o alto custo de instalação e manutenção de equipamentos nas escolas; alguns de cunho educativo, como o apego a formatos pedagógicos de maior tradição ou o predomínio de certos modelos de formação dos professores; outros de natureza cultural e de mentalidade, como o receio da perda de controle sobre o processo de ensino-aprendizagem, a falta de domínio dos professores no manuseio desses suportes digitais, as mudanças que pressupõem nos papéis convencionais de professor e aluno, para enumerar apenas alguns.

Não obstante a escassa inserção de tais tecnologias no ambiente escolar, nas situações em que são utilizadas observa-se o predomínio de rotinas metodológicas pouco inovadoras, ora tomadas como panaceia didática, ora como um capricho pedagógico, mas poucas vezes integradas plenamente na proposta histórica e no conjunto do fazer docente. Nesse sentido, há de se diferenciar tecnologia e metodologia, uma vez que o uso por si só da tecnologia não garante um melhor ensino nem uma melhor aprendizagem. A internet, por exemplo, quando utilizada apenas como repositório de informações, favorece a aprendizagem tanto quanto o faziam as antigas enciclopédias escolares ou fazem os livros didáticos. Por outro lado, tratada no campo metodológico, pode oferecer excelentes oportunidades para o desenvolvimento da capacidade de comunicação, análise, resolução de problemas, gestão e avaliação de informações, entre outros.

Verónica Trejo (2011:131-132) apresenta um conjunto de possibilidades educativas propiciadas pelas tecnologias digitais em rede, sumarizadas em seis tipologias de aprendizagem (tradução da autora):

1) *Aprendizagem distribuída*: considera que o conhecimento não se encontra apenas no livro-texto ou na exposição dos professores. Os

alunos têm fácil acesso a novas fontes de informação, novos materiais didáticos; assim, todos podem aprender e todos podem ensinar. O professor não é o único que ensina e, por vezes, se converte em mediador do conhecimento.

2) *Aprendizagem entre iguais*: os estudantes aprendem entre si mediante debates, colaboração na *web*, encontros virtuais, fóruns, *chats* etc.
3) *Aprendizagem autônoma por indagação e projetos*: viabilizada com base na resolução de problemas, estudo de casos, utilizando recursos da rede como *webquest*, *miniquest*, fontes históricas digitalizadas, com participação e orientação dos professores.
4) *Aprendizagem colaborativa e cooperativa*: os alunos podem desenvolver projetos colaborativos na internet com ferramentas das redes sociais que funcionam como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem.
5) *Estratégias de simulação*: por meio de ferramentas interativas, usando a criatividade e a imaginação, os alunos podem recriar um acontecimento ou processo em forma de videojogos, jogos de simulação histórica, mundo virtual etc.
6) *Ensino em colaboração*: fazendo uso de fóruns, listas de discussão, redes sociais e outros recursos, os professores podem eles mesmos trocar ideias, informações, opiniões, trabalhos. Podem, ainda, criar conteúdos de qualidade didática, fruto de sua experiência em sala de aula, e indexá-los para o compartilhamento com seus pares.

A internet oferece um vastíssimo campo de possibilidades de acesso, criação e uso de materiais educativos, destacando-se livros de texto digitais, *e-books*, livro-*web*, enciclopédias online; sítios especializados de acesso a arquivos, hemerotecas, com documentação digitalizada, como o Centro de Pesquisa e Documentação (Cpdoc) da Fundação Getulio Vargas (FGV), por exemplo; portais de arquivos sonoros e audiovisuais; espaços educativos com disponibilização de aulas, oficinas, sequências didáticas e materiais digitais criados por docentes, como o portal do professor do MEC; base de

dados de acesso a periódicos, como o Scielo; multimídia expositiva e interativa, em formato PowerPoint; jogos para simulação e resolução de problemas; atividades de *webquest*, individuais ou cooperativas, em que os alunos analisam informações procedentes de páginas *web* pré-selecionadas pelo professor; recursos cartográficos com imagens de satélite, como Google Maps ou Google Earth.

Enfim, o universo de possibilidades é infinito, o que redobra a necessidade de cuidado na seleção, organização, análise, sistematização das informações e recursos disponibilizados. Miranda (2011:171) alerta que esse fenômeno de larga expansão dos suportes e lugares de memórias pode gerar profunda relativização da concepção de memória e também produzir esquecimentos, na medida em que a infinidade de informações disponíveis não sejam "acompanhadas por necessários filtros de leitura e escolha", ou "por atitudes perante o conhecimento que sejam capazes de conferir-lhes significado e transformá-las em saber". Assim concebida, a internet pode favorecer processos qualificados de reelaboração e apropriação crítica do conhecimento e fomentar a construção colaborativa desse mesmo conhecimento.

Diz o provérbio que "não existe vento favorável para quem não sabe aonde vai", e ele se aplica muito bem à navegação na *web*. É preciso entender que a tecnologia, em si mesma, não é mais do que um recurso em potencial. O que a torna importante no processo de aprendizagem é a intencionalidade do professor, a clareza metodológica acerca de sua funcionalidade, os objetivos de aprendizagem que orientam seu uso na proposta histórica e pedagógica em curso num dado contexto escolar.

Possibilidades de aprendizagem histórica mediada por jogos digitais

Incursionarei na complexidade desse tema apoiada nos estudos de Arruda (2009, 2011), colega que tem dedicado muito dos seus esforços intelectuais para investigar as potencialidades formativas dos jogos digitais,

notadamente os *videogames* que simulam eventos e contextos históricos. Essa é uma tarefa assumida com ousadia e coragem (sem falar da competência) por Arruda, especialmente se considerarmos certo grau de desconfiança que o tema gera entre muitos pesquisadores e professores da história e do ensino de história. Reportamo-nos aqui, especialmente, ao estudo desenvolvido na tese de doutoramento, cujo objetivo foi "identificar e analisar as aprendizagens de raciocínios e de ideias históricas que os sujeitos jogadores fazem por meio de um jogo de computador que simula acontecimentos históricos" (2009:viii).

Baseado no pressuposto de que os jogos digitais são elementos centrais da cultura jovem e não mero aparato técnico de caráter secundário, o autor aponta como um dos maiores desafios à escola criar estratégias que possibilitem conviver com essa cultura da mudança, do *zapping*, do efêmero e, ao mesmo tempo, garantir a aprendizagem dos saberes historicamente acumulados, dos elementos da memória e da tradição. Aos professores que são, em geral, imigrantes/estrangeiros digitais, coloca-se o desafio de reconhecer o papel que as tecnologias digitais ocupam na vida de seus alunos, nativos digitais. Não sendo atendida essa condição, alerta Arruda (2009:185), cria-se um círculo vicioso no qual o professor "tem dificuldades em aceitar que o seu aluno mudou em um ritmo não planejado; por outro lado, o jovem incorre no risco de desconhecer o passado como base para o seu próprio presente, devido a resistências criadas ao movimento externo de desvalorização da sua cultura".

No esforço de responder se o jogo digital favorece o desenvolvimento de aprendizagens, raciocínios e/ou ideias históricas dos jovens, Arruda toma como interlocutores sujeitos/jogadores de 14 a 18 anos e mergulha com eles, durante mais de dois anos, no ambiente online do jogo de computador Age of Empires III (Era dos Impérios III).[2] Alguns resultados de seu estudo, a seguir sumarizados, constituem importante indicativo para analisarmos as potencialidades formativas dos suportes digitais na aula de história. Segundo Arruda (2009, 2011):

1)

o jovem reconhece o passado a partir de jogos que simulam acontecimentos históricos, mas trata-se de um passado exótico, povoado de heróis, vilões, reis, cavaleiros, distantes de sua cultura, que desperta antes de mais nada sua curiosidade;

2) ainda que o jogo não propicie ao jovem a aprendizagem da história formal dos programas curriculares, opera com determinadas formas de pensar historicamente que contribuem significativamente para a compreensão dos conteúdos históricos;
3) o contato com os jogos digitais de temática histórica favorece o desenvolvimento de estratégias para a aprendizagem da história, como se posicionar diante dos acontecimentos, ter iniciativas, manifestar opiniões, elaborar estratégias para solucionar problemas tanto no ambiente do jogo quanto fora dele;
4) as noções de tempo e espaço, tão fundamentais no estudo da história, estão implicadas no jogo, na medida em que exigem a compreensão de relações políticas, transformações sociais, ocupação física, alternância nas estruturas de poder, entre outras dimensões de análise histórica;
5) o ambiente do jogo propicia determinadas vivências históricas, notadamente o reconhecimento das características de determinada civilização; a identificação de si mesmo como sujeito daquela história, um sujeito que protagoniza escolhas, decisões e produz transformações no contexto a partir de suas ações;
6) dado o sentido coletivo do jogo, o jovem se vê impelido a elaborar uma narrativa sobre suas ações, contar seus feitos, mostrar aos outros como desenvolveu determinadas estratégias; enfim, aprende a contar histórias e assim desenvolve a capacidade imaginativa e argumentativa;
7) considerando a ausência de roteiros predefinidos e a provisoriedade das ações, o jogo favorece, ainda, que o jovem elabore conceitos e analogias, na medida em que “desenvolve estratégias no jogo que se relacionam ao que ele sabe a respeito do presente e do passado, sobretudo nas formas de promover o crescimento de sua civilização e

nas formas de promover o embate entre adversários” (Arruda, 2009:187);

8) o jogo contribui para o desenvolvimento da empatia — elemento essencial na construção do saber histórico —, uma vez que estimula que o jovem se coloque no lugar do outro, compreenda esse outro no contexto de sua época, buscando ações e meios para alcançar vitória nos embates históricos que trava.

A partir dos resultados das pesquisas de Arruda, podemos inferir que existem inúmeras potencialidades formativas nos jogos de simulação com temática histórica, se não diretamente relacionadas com os conteúdos escolares, ao menos como contribuição para o desenvolvimento de ideias e raciocínios requeridos nos processos de aprendizagem da história. Nessa perspectiva, vimos que os jogos digitais permitem correlacionar dados muito diversos, de caráter geográfico, histórico, social, político, econômico; protagonizar ações, escolhas e tomada de decisões; educar o pensamento divergente, no sentido de reconhecer que certas variáveis levam a determinados desfechos históricos e que outras variáveis podem produzir outras confluências; e, por fim, talvez o mais importante: os sujeitos podem decidir, e de suas decisões depende o futuro.

Arquivo simulado: modelo de arquivo real com propósito didático

Professores que ambicionam criar estratégias de investigação histórica no ensino fundamental e médio deparam com dificuldades estruturais, a começar pela indisponibilidade da documentação necessária. São raras as cidades que têm arquivo. Quando estes existem, geralmente não oportunizam condições para receber estudantes da educação básica, já que estão voltados para o trato com pesquisadores adultos, mesmo que neófitos, mas com certa autonomia para buscar o material de que necessitam. Além disso, há questões relativas à falta de espaço para grandes grupos, ao

adequado manuseio dos documentos em termos de sua conservação, à dificuldade de reprodução do material de estudo, ao tempo de permanência necessário para um exame mais rigoroso dos documentos, entre outras. Enfim, os arquivos convencionais podem, quando muito, receber uma ou outra turma para visitação de reconhecimento de seu funcionamento, para um breve exercício com determinada fonte, mas não oferecem condições para um trabalho contínuo, aprofundado e qualificado de pesquisa, no âmbito da histórica escolar.

Uma interessante alternativa para contornar essas contingências é a criação de arquivos simulados ou arquivos didáticos, como propõe Mattozzi (2009). Arquivos simulados, segundo o autor, cumpririam o papel de reduzir a estrutura de um arquivo real a um modelo didaticamente viável; de oferecer soluções didáticas para seu uso em escala menor; e de direcionar os objetivos dos arquivos existentes para as necessidades escolares (2009:322).

Sobre sua estrutura e configuração, Mattozzi (2009:326) orienta:

> A ideia é muito simples. O modelo vem a ser constituído de documentos selecionados de um ou mais recursos e reproduzidos em fotocópias, podendo ser em formato reduzido em relação aos originais. Os documentos selecionados vêm classificados segundo as categorias nas quais se encontram distribuídos nos recursos originais e colocados em pastas que são intituladas também de acordo com os originais. Assim, as pastas corresponderão aos envelopes reais. Estas, depois, serão colocadas em caixas que corresponderão aos recursos. Uma caixa do arquivo simulado contém uma pequena parte do arquivo real, mas é organizada com os mesmos critérios do arquivo original. A estrutura do arquivo didático simula aquela do arquivo real. Mas a diferença é notável no que diz respeito à quantidade e à configuração com os quais os documentos serão apresentados aos escolares. Os critérios da seleção e da apresentação dependem do uso didático. Procura-se individualizar os documentos que possam se adequar a temas

> interessantes para escolares, seja da escola elementar, seja da média. Se não são muito simples de decifrar ou de ler, os documentos vêm munidos de materiais que contenham a transcrição e/ou a transposição em italiano compreensível para os alunos e/ou a adaptação se o documento é muito longo. Os alunos sabem, portanto, que existe um original, e que este é representado pela fotocópia, mas trabalham efetivamente sobre a transposição.

Note-se que não se trata de constituir repositórios eventuais de documentos, sem critérios científicos, sem ordenação adequada, de modo aleatório. Nesse sentido, um arquivo simulado requer um regime de colaboração entre professores e arquivistas. Das competências arquivísticas são exigidas habilidades “para identificar os documentos; para o tratamento documental; para a predisposição dos instrumentos de consulta; para a individualização dos percursos da pesquisa; para o controle da validade das operações de pesquisa” (Mattozzi, 2009:329). Entre as competências didáticas, espera-se contribuição “para o tratamento didático da documentação; para a redisposição dos percursos didáticos; para a predisposição dos fichários para a realização dos percursos; para a individualização de temas que suscitem o interesse dos alunos” (Mattozzi, 2009).

Por fim, trazemos alguns aspectos do que o autor considera serem as maiores potencialidades dos arquivos simulados, resumindo algumas vantagens de seu uso: permitem a setorização e o maior alcance da documentação, adequando-se às características e especificidades de cada região, de cada escola; são dinâmicos e flexíveis, podendo ser incrementados constantemente, a partir de novas demandas temáticas; podem sustentar um currículo baseado na pesquisa histórico-didática, na medida em que oferecem as fontes necessárias e potencializam o estudo da história local.

Encaminhando-nos para as considerações finais deste estudo, cumpre dizer que os professores não conseguiriam orientar os alunos no trabalho investigativo com fontes sem um mínimo de informação histórica e

contextual sobre o tema, o que aponta para a necessidade de uma aproximação cada vez maior entre a história ensinada e a história investigada. O manejo de informações e de fontes à semelhança do ofício do historiador coloca certas exigências aos professores, entre as quais uma sólida e contínua formação historiográfica; maior conexão entre ensino e investigação; reconhecimento das especificidades da cognição histórica; mobilização de estratégias coetâneas com as possibilidades cognitivas dos estudantes. Essas possibilidades cognitivas se relacionam com a busca, identificação, seleção, sistematização e avaliação das fontes e com o desenvolvimento de capacidades como pensar, refletir, analisar, comparar, argumentar e expressar juízos, de modo a operar distintas lógicas de produção do conhecimento histórico. Esses são alguns dos principais desafios da história escolar de nosso tempo.

Referências

ARRUDA, Eucidio Pimenta. *Jogos digitais e aprendizagens*: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores? Tese (doutorado) — UFMG/FAE, Belo Horizonte, 2009.

____. Na tessitura das tramas virtuais: entre histórias, tecnologias e aprendizagens. In: FONSECA, S. G.; GATTI JR., D. (Org.). *Perspectivas do ensino de história*: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011.

BAIN, Robert B. They thought the world was flat?: applying the principles of *How people learn* in teaching high school history. In: DONOVAN, S.; BRANSFORD, J. D. *How students learn*: history, mathematics, and science in the classroom. Washington: The National Academies Press, 2005.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de história*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? *Revista Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.

FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação.* São Paulo: Ibasa, 1983.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *História e ensino de hist*ória. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos*: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MATTOS, Selma R. *O Brasil em lições*: a história como disciplina escolar em Joaquim Manoel de Macedo. Rio de Janeiro: Access, 2000.

MATTOZZI, Ivo. Arquivos simulados e didática da pesquisa histórica: para um sistema educacional integrado entre arquivos e escolas. Trad. Maria Auxiliadora Schmidt. *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 321-336, jan./jun. 2009.

MIRANDA, Sônia Regina. Ensino de história, tecnologias digitais e aprendizagens históricas: desafios de formação em novas (e velhas) questões de reflexão. In: FONSECA, S. G.; GATTI JR., D. (Org.). *Perspectivas do ensino de história*: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011.

POZO, Juan Ignácio. *Aprendizes e mestres*: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRATS, Joaquin. Ensinar história no contexto das ciências sociais: princípios básicos. *Educar*, Curitiba: UFPR, número especial, p. 191-218, 2006.

____ (Coord.). *Geografía e historia*: investigación, innovación y buenas prácticas. Barcelona: Graò, 2011.

SERRANO, Jonathas. *Epítome de hist*ória *universal*. 17. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1937.

TORRUELLA, M. F.; CARDONA, F. X. H. *12 ideas clave*: enseñar y aprender historia. Barcelona: Graò, 2011.

TREJO, Verónica Arista. Como se enseña la historia en la educación básica. In: GUTIÉRREZ, L. F.; GARCIA, N. *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica.* México: Secretaría de Educación Pública, 2011.

VEEN, Wim; WRAKKING, Bem. *Homo zappiens*: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

[1] Note que, na citação, a obra é nomeada como *A proclamação da Independência do Brasil*. Hoje ela é conhecida como *Independência ou morte* ou *O grito do Ipiranga* (Pedro Américo, 1888) e se encontra exposta no Museu Paulista da Universidade de São Paulo.

[2] Trata-se de um jogo virtual em formato de *videogame* ou de *web game* (ver exemplo de jogo online em <www.eradosimperios.com.br/>), ambientado em cenários imaginários que simulam situações históricas, em que o jogador pode assumir o papel de determinados personagens e/ou grupos, como uma nação indígena, conquistadores europeus, uma civilização, os quais lutam pela conquista de territórios entre os séculos XVI e XIX. Assim, o *game* "coloca o jogador no papel de personagem histórico, cujas iniciativas dos jogadores provocam reações dos seus oponentes e modificações diversas na história jogada. […] O jogador pode iniciar uma conquista da Ásia com uma tribo indígena norte-americana, estabelecendo uma aliança com os ingleses", por exemplo (Arruda, 2011:150).

USOS DO PASSADO: A DIVULGAÇÃO HISTÓRICA



DA RUÍNA À AURA: CONVOCAÇÕES DA ÁFRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Júnia Sales Pereira

> Para os Kuba, o verdadeiro passado é aquele que a maioria considera digno de crédito. Já para os Trobriands, é aquele que os ancestrais declararam ser verdadeiro, até mesmo os acontecimentos que, como todos sabem, não aconteceram.
>
> Lowenthal (1998:144)

Recuperando uma história do ativismo negro no Brasil, Lívio Sansone visualiza dois movimentos emblemáticos. Do início do século XX aos anos 1980, sobretudo após as primeiras décadas da abolição, foi gestado um processo complexo de constituição de dupla consciência (movimento que ocorreu no Atlântico Negro de modo abrangente). Segundo o autor, “essa percepção dupla das coisas e do eu faz com que eles se sintam brasileiros e negros, comprometidos com a fidelidade à nação e a seus irmãos do mundo inteiro” (Sansone, 2003:290). Essa dupla consciência resultou em movimentos distintos, específicos e também estratégicos de brasileiros negros que buscaram o “orgulho negro sem etnicidade”, implicados na ampliação da participação política negra na nação brasileira, com opção

histórica marcada pela adaptação às contingências políticas e à retórica de sua época.

Esse cenário vem se alterando, segundo o autor, nos últimos 25 anos, quando o ativismo negro começou a desenvolver estratégias de vinculação entre negritude e política identitária negra. Integradas tanto às políticas voltadas à ampliação do lazer e da religião quanto às práticas de protesto, as manifestações negras de registro identitário no Brasil contemporâneo utilizam-se de operações históricas singulares. Operam com quadros sociais de memória, implementando ações voltadas à superação do racismo orientadas por um movimento de revisão do passado histórico, com reconfiguração de narrativas, e informadas por motivos do presente.

Este capítulo pretende analisar aspectos relacionados com os usos públicos do passado histórico no quadro específico de formulação de políticas educacionais que preveem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na escola e uma educação das relações étnico-raciais,[1] movimento compreendido no cenário mais amplo de correlação entre movimentos negros e implementação de políticas de afirmação étnico-racial.

Compreendida no cenário de circulação e debate de uma história pública, a obrigatoriedade de abordagem de temáticas silenciadas nos currículos escolares — como a história africana, afro-brasileira e indígena e a educação étnico-racial — apresenta-se basicamente sob dois fundamentos. O primeiro é o da invisibilidade social e curricular da história de populações afrodescendentes. No bojo desse primeiro fundamento encontra-se o silenciamento em face do racismo e da estereotipia que marcam a escolarização brasileira com repercussões extremamente negativas para crianças, jovens e adultos em formação, não somente negros. O segundo enseja a ruptura com o eurocentrismo que orientou e orienta, ainda, visões de mundo e práticas, presente na cena pública por meio da mídia, da escola, das relações de trabalho, dos grupos sociais e das diferentes formas de sociabilidade.

Está em curso no Brasil o debate público dessas questões que são mais abrangentes do que o universo escolar compreende, mas que permitem

tornar evidente o alargamento das fronteiras que ilusoriamente separavam a escola da sociedade. Convocada pela luta social, no caso tratado neste texto especialmente pelas regulamentações dos últimos 10 anos, a escola participa desse debate de forma heterogênea, não sem pautar também a possibilidade de que novas perspectivas interpretativas e práticas se concretizem.

O ensino de história está na centralidade dessa agenda escolar e social, sobretudo por sua vinculação às pautas públicas e ao debate sobre os mecanismos de vivência e luta pela ampliação das formas de participação social e política nos mais variados contextos, em especial no que diz respeito à complexa relação entre direitos humanos e cidadania. Mesmo que a legislação preveja a articulação curricular pela interdisciplinaridade e a consolidação do trabalho coletivo para implementação de propostas pedagógicas substantivas e articuladas às potencialidades sociais, não se pode ignorar o protagonismo assumido por essa área de conhecimento e por professores e professoras que atuam com a história nesse processo.

Essa participação do ensino de história na implementação de pautas sociais (também escolares) se concretiza neste momento em grande medida pelo reforço à articulação de escolas com centros culturais e organizações não governamentais (ONGs) voltadas à afirmação identitária e sociocultural. Trabalhos recentes vêm mostrando a aproximação de escolas com o movimento social (Faria, 2011), mais um elemento da consciência da relevância dessa agenda pública e dos modos de articulação da cena pública com a experiência escolar formal.

Evidentemente, algumas categorias relevantes ao conhecimento histórico, como o tempo, o esquecimento e a memória, entre outras, fundamentam os projetos voltados à prática e implementação de propostas voltadas à história e cultura afro-brasileira, visíveis por meio de ações, agendas, processos educativos e por meio da articulação entre a escola e a sociedade na participação dessa pauta candente na cena pública.

Um ou vários passados no presente?

Em análise da experiência do tempo que sucedeu a queda do Muro de Berlim, François Hartog inquieta-se. “De um lado e de outro do muro, que iria a pouco tornar-se um muro do tempo, procurou-se primeiro apagar o passado”. Berlim situava-se, naquele momento, entre a amnésia e o dever de memória, num jogo tenso e irresoluto de formalização de sentidos do tempo num cenário constituído pela distensão atravessada por inúmeros interesses dispostos no tempo presente. Hartog (2006:264) interroga-se sobre esse regime de historicidade num contexto em que motivos do presente pareciam comprimir as visões do passado histórico, obscurecendo também as expectativas de futuro: “Um novo regime de historicidade, fundado no presente, estaria se formulando?”.

Mas a história também pode ser “mais que o passado”, pois, embora a percepção tardia do passado evidencie o lastro temporal que distancia o narrador e sua época do passado, o presente também pode favorecer uma visão do ocorrido em ponto de observação privilegiado: “Conhecer o futuro do passado força o historiador a moldar a sua narrativa de modo a fazê-la entrar em acordo com o ocorrido” (Lowenthal, 1998:116). O narrador tem conhecimento de movimentos do ocorrido, o que favorece a elaboração de narrativas em que se combinam uniformidades, silenciamentos e ritmos. “Toda memória transmuta experiência, destila o passado em vez de simplesmente refleti-lo” (Lowenthal, 1998:94). O conhecimento histórico, enfim, envolve filtros, razões e contingências, mas a narrativa histórica se realiza sob conhecimento do ocorrido e diante de expectativas postas no curso e contexto de sua produção.

Resta-nos interrogar que razões interessam ao presente — a este presente — no jogo de temporalidades que está a convocar uma face específica da África no ensino de história nos últimos anos. Que configurações educativas resultam dessa articulação de determinado passado histórico a lutas dos viventes?

Podemos considerar que o conhecimento histórico tem caráter público, plausível e corroborável (Lowenthal, 1998:112-114). Disso decorre compreender a produção e a circulação do conhecimento histórico em cenários sociais em que haverá verificações, debate e negociação. Assim, o

conhecimento histórico, por ser conhecimento público, também é orientado por pontos de vista confrontantes, marcado por silenciamentos e arbítrios. Haverá crivos certamente para estabelecimento de alças com o passado histórico, pondo-se a ver, a cada presente, determinadas versões do passado histórico.

O conhecimento histórico tem uma face pública e um registro narrativo que poderá informar-se por pontos de vista ou lógicas de seus narradores, sujeitos copartícipes. Desse ponto de vista, a história é “menos que o passado”, pois dele se distancia temporal e epistemologicamente. Cada presente narrará o passado histórico segundo a configuração de suas cenas públicas, com demandas, interesses e razões informadas por interesses e dissensos em curso.

O conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais correlatas à Lei nº 10.639/2008 está orientado por uma agenda antirracismo, pela legítima positivação de memórias e da ascendência africana, e pela intenção em conferir visibilização de registros e imagens negras, abordando dores e ressentimentos históricos advindos de séculos de escravização com vistas ao agendamento da reparação histórica e à ruptura com a desigualdade racial histórica, vigente ainda no país. A dinâmica social contemporânea expressa compromissos com a ruptura com o eurocentrismo e com a criação de estratégias de visibilização de populações e de histórias negadas ou distorcidas.

No ensino de história, o pêndulo oscila entre a positivação e o receio da reabertura de feridas, e até mesmo a omissão em face do desconhecimento, com diferenciações qualitativas na abordagem e prática dessa legislação, com inovações curriculares, experimentações e produção coletiva de conhecimento. O momento é de amadurecimento de propostas voltadas à implementação da referida legislação, com diversas convocações da África, marcadamente da ancestralidade africana em sua dimensão cultural e com reorientação das narrativas do passado escravista. Há disputas simbólicas que forçam a história à reconfiguração e as memórias a uma positivação capaz de orientar para uma aceitação pública da agenda afirmativa, sendo a escola um dos núcleos centrais dessa implementação.

A África-mãe é ícone ancestral dessa reconfiguração das abordagens históricas, sendo localizada como ponto longínquo e positivo de uma ancestralidade em mutação e positivação. Na outra ponta, o processo de escravização e a violência impetrada contra populações afrodescendentes na história brasileira do período colonial ao republicano estão na base de justificativa das políticas de reparação e de compensação de privilégios históricos expressos por meio de estabelecimento de cotas, tratamentos diferenciados e também pelos movimentos contemporâneos de reconfiguração curricular orientados pela afirmação racial e pela educação das relações étnico-raciais na escola. Há, no momento, uma alteração da relação entre conteúdos de ensino e ciência de referência, com visível redução da narrativa sobre o passado escravista e seus processos, e ampliação da participação africana na constituição da ascendência afro-brasileira. No caso dessa alça em direção à ancestralidade, há também diferentes configurações, variando de uma abordagem mais centrada em aspectos culturais, sobretudo pelo conhecimento e abordagem de mitos, contos e narrativas orais longevas, a uma abordagem dos chamados reinos africanos da Antiguidade, também com opções epistêmicas demarcadas, inclusive com algum espelhamento dos sistemas políticos europeus e africanos.

Trata-se de um contexto em que se reforçam imagens auráticas da África-mãe como reforço de uma identidade étnico-racial positivada para os brasileiros (não somente afrodescendentes), ao mesmo tempo que são expressas algumas formas de esquecimento de uma parte do passado histórico violento que marcou — e marca — negativamente as populações afrodescendentes no país.

Uma África na ascendência afro-brasileira

Ao referir-se ao sistema racial brasileiro, Lívio Sansone (2003:248) observou que “os brasileiros de ascendência africana, em diferentes etapas e por uma variedade de meios, criaram a sua própria ‘África’”. Processo em

curso, essa recriação da África se manifesta por diferentes operações que convocam memórias e arbítrios, num movimento de reconfiguração narrativa sobre o passado histórico.

Interrogamo-nos sobre a participação da África (e de que Áfricas se trata) nos quadros sociais de história no Brasil nesse cenário de afirmações e positivações. Que África(s) são visíveis nesse cenário de reescrita da história sob o crivo de afirmações identitárias e reordenamento narrativo da história ensinada?

Já com uma década de aprovação da Lei nº 10.639, o que conhecemos é um quadro heterogêneo de implementação, com variações regionais e qualitativas quanto à prática educativa. Mais do que isso, vivenciamos um momento de profunda análise do conteúdo da legislação (Diretrizes incluídas), marcado mais pelo estudo e debate do que pela aplicação de seu conteúdo com a criatividade ou densidade crítica esperada.

O estudo da cultura e história afro-brasileira está orientado pelo interesse e por sua relevância histórica, pela investigação da cultura, valorização e positivação cultural, pelo direito à história e pelo dever de memória, como ocorre com outros conteúdos no currículo. Não é possível ignorar que o estudo da cultura e história afro-brasileira mobiliza o real-presente, convocando narrativas, num movimento que embaralha temporalidades, sobrepondo-as. Entre as mobilizações na perspectiva do real-presente, destaca-se a presença das leituras e usos do passado e da construção de memórias acerca das lutas históricas expressas nas manifestações contemporâneas.

Como já dissemos, as lutas históricas, como a luta pelo fim do racismo, fundamentam as revisões contemporâneas da história afro-brasileira. Essas lutas se realizam no bojo de uma redefinição e alargamento dos princípios da cidadania e do republicanismo em processo na contemporaneidade. A agenda afirmativa provoca e pressiona a reconfiguração do direito à memória, como sendo este um dos pressupostos republicanos, ao pressupor e exigir uma compreensão pluralista de República não relacionada exclusivamente com as memórias canonizadas, mas também com aquelas

comprometidas com a ampliação da participação política nos mecanismos de exercício da cidadania.

Está em curso uma reconsideração da história do Brasil por meio do ensino de história, com pêndulo em duas direções. Por um lado, em direção à positivação, operação necessária, o que pode gerar a superação de abordagens marcadas por tons vitimizantes ou pautadas pela violência e sub-representação. A positivação envolve, nesse contexto, tanto a afirmação do dever de memória convocado pela sub-representação ou pelo silenciamento quanto a consciência do direito à história negado socialmente e mantido pelas tradições didáticas. Esse movimento de positivação pode gerar, na ação pedagógica, efeitos significativos para a elevação da autoestima de estudantes negros e a promoção de uma educação livre de estereotipias, como evidenciam pesquisas recentes.

Por outro lado, também pode resultar em abordagens distorcidas e mitificadas da história afro-brasileira e africana. A reconfiguração do passado por uma agenda do tempo-presente vem resultando até mesmo em silenciamentos, como no caso da face dolorosa e perversa que envolve a história da escravização, do tráfico transatlântico e da abolição.

Assim, o dever de memória enseja tanto a positivação (e seus efeitos autoafirmativos de sentido e formação identitária) quanto a idealização ou distorção do passado (também ressonante identitário).

Convoca-se o direito à história, em direção a uma história africana capaz de orientar a compreensão da história afro-brasileira contemporânea de maneira positiva, reorientando narrativas fundadoras do Brasil, com ascendência alçada ao continente de origem dos africanos primordiais. Estabelece-se, por meio dessa operação, um forte vínculo Brasil-África, por meio de elos culturais e estudo de similaridades. Essa alça histórica faz recuar a história afro-brasileira a passados míticos, priorizando o estudo positivo da luta e da história dos africanos que resistiram à barbárie, agora complementada pelo recuo temporal ainda mais longevo, marcadamente mítico, que permite a positivação cultural da ancestralidade não marcada exatamente pelo escravismo mas pela potência cultural. Nesse caso,

interessa determinado passado como forma de religação identitária ensejando positivamente a ascendência e o futuro dos viventes.

Convoca-se o dever de memória, em direção à ampliação dos quadros sociais de memória com valorização das narrativas de pessoas e populações negras, expressando o valor das biografias de pessoas que se notabilizaram. Convivem contemporaneamente, em especial nas práticas educativas, as várias memórias com que se pode estudar a trajetória de afrodescendentes, inclusive com as contradições e distorções próprias dos quadros sociais de memória, envolvendo esquecimento, rancor, alegria e determinadas apropriações de vestígios do passado.

Há também movimentação envolvendo a afrodescendência. Visualiza-se um reforço à singularização identitária afrodescendente e ao mesmo tempo uma reivindicação de sua participação na história do Brasil, não sem contradições. Essa participação é compreendida, segundo explicita o texto das Diretrizes correlatas, como direito de cidadania, numa alusão à compreensão moderna de direito que informa a luta política e que também expressa as relações entre ensino de história e experiência social. A afrodescendência é, muitas vezes, similarizada à negritude, compondo-se amálgama simbólico que permite a visibilização da história afrodescendente no cenário contemporâneo brasileiro às voltas com a legítima garantia do direito à saúde, educação e renda.

Quais jogos de temporalidade vivenciamos nesse processo? A discussão remete-nos ao tempo “memorial” observado por Hartog, marcado pelo apagamento do futuro e do passado, num presente contínuo, distendido e desconfortável. Trata-se de um tempo “futuro” marcado por intenção de esquecimento do passado violento e pela projeção temporal que permite alçar uma África ancestral viva e rica culturalmente e afro-brasileiros resistentes, na história, às barbáries impetradas.

A recuperação de biografias de personagens emblemáticos é um dos movimentos mais comuns em sociedades marcadas pelo silenciamento de histórias e memórias. Esse movimento permite tornar evidente a ação de sujeitos reais, suplantando, em parte, a lacuna deixada pela falta de uma cultura historiográfica consolidada para o tema. Permite trazer à baila a

possibilidade de ao mesmo tempo estudar a história de uma pessoa e compreender a dinâmica social mais ampla em torno da qual aquela história se processou. A agência histórica encarnada é uma das maneiras mais potentes, também, de fazer aproximar ou contrastar a experiência sócio-histórica dos estudantes e professores daquela ação pública resultante da liderança ou atitude propositiva de outras pessoas, no tempo.

Há muito se debatem os pesquisadores do ensino de história interessados em problematizar a dificuldade em estabelecer a exata medida que permite diferenciar abordagens pautadas pelo valor do sujeito histórico e pela sedução da heroicização. Dessa questão participam as razões de memória, pois os sujeitos históricos atuaram em grande medida movidos por apreciações, em seu tempo, de sua importância à posteridade. O ensino de história, por outro lado, não pode abdicar da abordagem de trajetórias e biografias, sob pena de difusão de abordagens despersonificadas, marcadas pela ênfase em macroelementos e desvestidas de arbítrio e agência. Mais ainda, sem que crianças e jovens afrodescendentes possam visualizar outros afrodescendentes importantes na história, impedidos, dessa forma, de experimentar um desejo de potência de transformação do presente por meio de sua ação. Essa questão evidencia o caráter axiológico do conhecimento da história, não sem contradições, evidentemente. O pêndulo oscila entre a humanização e a heroicização dos sujeitos.

Outra questão correlacionada com esta se refere à da opção contemporânea pelo estudo de “história e cultura afro-brasileiras”, com evidente avanço expresso pelas Diretrizes… em relação a documentos, pesquisa e regulamentações anteriores nos quais se priorizava o estudo do “negro”, singularizado como entidade capaz de representar univocamente essas múltiplas memórias e histórias. Não somente a ascendência afro-brasileira poderá ser compreendida por meio da religação a Áfricas plurais de que se compõe a herança, superando-se a univocidade simbólica da ancestralidade, quanto a experiência afro-brasileira contemporânea poderá afastar-se de noções marcadas pelo essencialismo identitário que sustentava a singularização do negro como entidade unívoca e, mesmo, o

essencialismo identitário que se expressa no texto das Diretrizes correlatas à Lei nº 10.639/2003.

A identidade negra poderá, portanto, ser convocada no plural a partir da multiplicidade de aspectos trazidos pelos africanos de diversas partes da África no presente e no passado, e dos múltiplos encontros destes com outros africanos, europeus, indígenas etc. em diversos locais no Brasil. A identidade negra no tempo presente poderá resultar de expansões do complexo identitário, com implosão da univocidade de heranças e com a compreensão da pluralidade de encontros históricos. Parte da relevância da identidade afro-brasileira encontraria ressonância, origem e herança nas recriações e recomposições das africanidades na diáspora, ligando o Brasil ao mundo atlântico e os brasileiros a múltiplas heranças, inclusive e também múltiplas a partir da África.

Essa perspectiva proporcionaria o deslocamento do foco das noções de cultura e identidade de origem, indiferentes à mudança, e recairia sobre a história e cultura dos descendentes em suas experiências diaspóricas, dando relevo à fluidez e heterogeneidade das identidades negras e afro-brasileiras (Sansone, 2003:249), reagindo ao caráter homogeneizador muitas vezes atribuído à identidade afro-brasileira e colocando os afro-brasileiros na condição de copartícipes da história, não somente como herdeiros de uma história, apesar e com o contexto de pressão, privação e constrangimento cultural sofridos, e não como meros reprodutores de uma cultura ancestral supostamente pura e autêntica disposta à concessão de uma africanidade ancestral unívoca capaz de solucionar o desafio da positivação, mas convocada num contexto paradoxal em que a longa história africana pode estar subvalorizada ou apartada do restante do mundo.

Ensino de história entre o ressentimento e o compromisso com os viventes

Embora a narrativa histórica não se organize com a mesma liberdade de criação de uma narrativa ficcional, ela nunca poderá se distanciar do fato de

que é narrativa e, portanto, guarda uma relação de proximidade com o fazer artístico, quando recorta seus objetos e constrói, em torno deles, uma intriga (Albuquerque Jr., 2007:63).

O conhecimento histórico torna-se, assim, a invenção de uma cultura particular, em determinado momento, que, embora se mantenha colado aos registros, à sua textualidade e à sua visibilidade, tem que lançar mão da imaginação (Albuquerque Jr., 2007:63).

Após a Segunda Guerra Mundial, uma farta literatura se desenvolveu na Europa relacionada com o ressentimento histórico advindo de perseguições, violências e violações impetrados contra populações, grupos ou indivíduos. Trata-se de evocação de parte sombria e terrificante da história, com estudo de rancores e expressões recalcadas relacionadas com ódios e dores (Ansart, 2004). O estudo do tema dos ressentimentos é visto ainda com muita reserva sobretudo porque requer, do pensamento histórico, compreensões mais abrangentes do que aquelas visualizadas ou sentidas pelos acontecimentos ou pelos registros. Nesse caso, o ressentimento é um dos substratos da composição da intriga, embora somente possamos estudar os ressentimentos na duração, como sintoma e expressão insepultos. Perseguimos o que nos ensina Pierre Ansart sobre os ressentimentos recolhendo elementos para problematização da memória afro-brasileira, envolvida entre afirmações e ressentimentos que se expressam em quatro movimentos:

1) *A tentação do esquecimento.* Uma das atitudes diante da violência vivenciada historicamente pelos afrodescendentes no Brasil tem sido a do esquecimento, com pêndulo em duas direções. Num primeiro e longo momento da história do Brasil, podemos dizer que o ensino de história, embora com clamor longevo pela ruptura com eurocentrismos, subalternizou ou silenciou-se diante da história e cultura africana e afro-brasileira. Sua parcial ou total invisibilidade nos currículos e materiais didáticos, também nas aulas de história, no tempo, denota essa opção histórica, produzindo distorção de memórias com efeitos representacionais, subjetivos e formativos conhecidos. Na outra ponta do pêndulo está o reclame pela visibilização de memórias e histórias, fruto da atuação do

movimento social negro e presente nas Diretrizes correlatas à Lei nº 10.639/2003.

Em aulas de história, contudo, há relatos de professores receosos diante de abordagens tradicionais da história da escravização de africanos e indígenas, num explícito movimento de alteração de narrativas do passado pelas razões do presente. O movimento de visibilização e ruptura com o esquecimento histórico subalternizante, ou, ainda, o movimento de supressão de histórias, contudo, não traz à tona uma história afro-brasileira silenciada como ocorreu, legítima, mas provoca a elaboração de percepções e narrativas crivadas pelas interpretações e engajamentos em curso. O efeito dessa questão é visível no conteúdo expresso das Diretrizes curriculares, em que se encontram justificativas para aprovação da Lei nº 10.639/2003 situadas em dívidas históricas, com previsão de reparação e de correção do passado, e em relatos de professores diante dos receios, dúvidas e medos em face do tratamento dos ressentimentos na escola. Alguns professores revelam optar pelo silenciamento ou modificação de histórias com justificativa de ser essa uma forma de proteção dos estudantes em face da lembrança traumática da violência impetrada contra populações negras no passado, e de que, por meio do ensino de história, ocorrem vínculos simbólicos dos alunos a uma ancestralidade dolorida. Essa é, portanto, uma forma de apaziguamento, pela educação, de dores que viajaram pela história e uma das maneiras de elaboração em face da sedução do esquecimento.

Nesse caso, visualizam-se novas relações entre ensino de história e historiografia, ainda por compreender, com crivos sociais e políticos dispostos à compreensão dos mecanismos paradoxais constitutivos da escrita da história escolar.

2) *A rememoração.* Ações públicas voltadas à prática da Lei nº 10.639/2003 realizaram a eleição de datas comemorativas e manipulação simbólica de outras datas, como é o caso do 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, e do 13 de maio, historicamente identificado como Dia da Abolição da Escravatura, transfigurado em Dia Mundial de Luta contra o Racismo.

A rememoração é uma das maneiras de encaminhamento simbólico da agenda dos ressentimentos, oportunidades em que há convocação da memória de sujeitos que doaram suas vidas no combate histórico, há reafirmação de dores e, sobretudo, possibilitam a encenação na agenda pública, nesse caso, da pauta do movimento negro na contemporaneidade, com usos rituais de elementos do passado e disposições em face do futuro da ação afirmativa. Nas escolas, o 20 de novembro vem se configurando menos como uma data comemorativa e mais como um período (dia, semana, mês, ano) em que a escola, em articulação com o movimento social e centros culturais, apresenta e discute a pauta de visibilizações e afirmações étnico-raciais com vistas à superação do racismo e da desigualdade de oportunidades para pessoas e populações negras.

Há desde projetos educativos que atravessam a agenda letiva das escolas com culminância de propostas e ações em datas comemorativas até mesmo a tradicional abordagem de um dia só, com permanência dos modos convencionais de entendimento da história e cultura afro-brasileira na escola. Em muitos casos, o que se vê é que o evento comemorativo vem possibilitando a consecução de projetos coletivos, com apoio e participação, em várias experiências, dos gestores das escolas e dos sistemas de educação, o que, em nosso entendimento, pode ser mais duradouro.

3) *As revisões.* Pierre Ansart nos fala de “guerra de memória” para referir-se aos movimentos por revisão de memórias e de ressentimentos. A expressão guerra de memórias evoca os debates, as tomadas de posição e as ações envoltos nos processos de pressão por revisões interpretativas. No caso afro-brasileiro, expressa-se sob a forma de reclames pela reescrita histórica com inclusão de uma história afrodescendente considerando seu protagonismo e contribuição. Esse movimento dá-se por meio da inclusão de conteúdos de história africana e afro-brasileira nos currículos e materiais e por meio da revisão de posturas e abordagens desses conteúdos com ênfase em posicionamentos anticolonialistas, antirracistas e não marcadamente eurocêntricos.

As revisões expressam-se por meio da inclusão de conteúdos curriculares e de abordagens diferenciadas daquelas previstas nos conteúdos

canônicos, com alteração de perspectiva e com empatia para com visões afrocentradas e marcadas pela luta contra a discriminação e o racismo.

O reforço à agência histórica, com destaque para a atuação e relevância de personalidades afrodescendentes na história, é uma das expressões mais fortes desse movimento, com repercussões no ensino de história, que há muito se debatia contra a heroicização e a deificação de agentes históricos.

Há deslocamentos de uma ancestralidade afro-brasileira situada tradicionalmente no processo escravista para uma África-mãe mítica anterior à escravização, capaz de recuperar uma herança ou marcos de origem que resolvem ou informam positivamente o componente violento do complexo identitário. Esse movimento não é acompanhado, contudo, de uma distensão dos estudos sobre a África, na escola, de forma ao favorecimento da compreensão de sua complexa história nos períodos pós-escravismo. Os deslocamentos são amplos: da ascendência escrava a uma ascendência africana; de uma origem marcada pela violência da colonização a uma origem situada milenarmente em solo africano ancestral livre de dores, rica culturalmente. Contudo, e infelizmente, estamos diante de abordagens sinalizadas pela sedução do contato cultural e pelo silenciamento da história africana na longa duração. A priorização das heranças culturais, e o referido conteúdo aurático a elas conferido nesse momento, contudo, não poderá sufocar o estudo da história, nem os interesses plurais sobre a África e sobre os africanos que os estudantes e os professores expressam na relação educativa.

Estamos diante de cenários de revisão no ensino de história, com articulações frutíferas que professores de história podem promover com professores de outras áreas do conhecimento, suplantando fronteiras ou barreiras disciplinares em face do desafio de promoção de uma educação pluralista e marcadamente livre de estereotipias. Mas há, ainda, um desafio formativo dos professores de história, em formação continuada e inicial, em face do estudo da história africana e da análise das relações Brasil-África no jogo das temporalidades.

Por que razões interessa mais, nas práticas educativas da educação básica no cenário atual, uma África cultural do que uma África histórica?

4) *A intensificação.* Resultante da exasperação dos ressentimentos, a intensificação pode se concretizar por meio da tentativa de resolução de conflitos históricos e precedentes à experiência social dos viventes, com repercussões muito sérias para manutenção da convivência. Interroga-se Pierre Ansart acerca do que dizer da memória desses ressentimentos em situações limítrofes. Em que medida seremos capazes de evocar e sustentar o esforço que implica o ódio delirante e a ruptura com o eurocentrismo é o que se interroga o autor em contexto um pouco diferente.

O ressentimento vivenciado nas mais diferentes situações educacionais no Brasil parece-nos, quando encaminhado por agendas coletivas orientadas pela intenção de reeducação das relações étnico-raciais, marcado muitas vezes pelo debate e encaminhamento de situações racistas vivenciadas envolvendo os mais diferentes sujeitos da educação com vistas não à criminalização, mas à busca da convivência e de sua superação. A perspectiva encenada pelas Diretrizes prevê não a intensificação do ódio, mas a negociação com vistas à superação do ressentimento em situações orientadas pela intenção na promoção de uma educação das relações, não uma guerra, ruptura ou revanchismo.

Inúmeras estratégias didáticas utilizadas nas escolas contemporaneamente denotam que as abordagens pedagógicas orientam-se muitas vezes para promoção da convivência, para afirmação de outras e múltiplas concepções de beleza e por meio do desenvolvimento e valorização de práticas e expressões culturais, sociais, corporais e sociais afrodescendentes, como a capoeira, o congado e a folia. O recurso à intensificação, nesse caso, ocorre não exatamente por meio da intensificação do ódio racial tributário da violência de escravização e da subalternidade histórica e também presente, mas pela utilização de elementos culturais negros (o que envolve os corpos, ritmos, gestualidade e objetos), tornando-os visíveis e partícipes legítimos da experiência formativa de estudantes e professores com vistas também à promoção de debates e lutas engajadas com a superação da desigualdade racial.

Contudo, e exatamente em função de ser o racismo “à brasileira” um componente submerso — embora imerso — no cotidiano das relações

sociais, expresso muitas vezes por meios informais, há de se atentar para o fato de quais papéis são esperados dos educadores e da escola no encaminhamento dessa agenda, que também é educativa, porque socialmente relevante. Não é possível ignorar conteúdos ressentidos expressos em diferentes pontos nos processos educativos contemporaneamente vivenciados por estudantes e professores nas experiências em que a questão racial histórica e presente é abordada. A questão vincula-se, no mais das vezes, não à intensificação, mas à persistência de posturas omissas ou resistentes ao debate, tornando as relações raciais desiguais e a agenda educativa uma prática irresoluta. Assim, a opção por uma África positivada e sem história parece-nos, em grande medida, um dos ícones simbólicos de uma luta contra a violência num quadro de ressentimentos e de dificuldade de encaminhamento da agenda pública orientada pela hierarquia racial histórica.

Ao situar a herança ancestral em território africano, e não exatamente em território brasileiro, expressa-se a impossibilidade de criação de um marco fundador próprio, religando o Brasil à África, mas de alguma forma também expressando o ressentimento diante da inviabilidade de consecução de um destino autoral com os conteúdos realizados no país.

Por meio do ensino de história, articulam-se não homogeneamente essas visões do passado, da sociedade e dos sujeitos, num contexto em que datas comemorativas, símbolos, lutas e ícones não faltam: povoam a cena pública e contribuem para a agenda política na revisão da história e na construção de uma agenda social pautada pelo compromisso com a superação da desigualdade racial e do racismo ainda vigentes.

O dever de memória não poderá impedir o direito à história

Utilizamo-nos das lições de Jurjo Santomé para discutir perspectivas e problemas relacionados com a ruptura com o silenciamento e com a sub-representação de culturas no currículo escolar.

Na análise de culturas negadas e silenciadas no currículo escolar, Santomé aborda, entre outras, as culturas identitárias subalternizadas, negadas ou distorcidas, como, em nosso caso, as culturas e histórias afro-brasileiras e indígenas. O autor defende que por meio do currículo escolar sejam realizadas ações voltadas à diminuição de distâncias de oportunidades e à valorização de populações e pessoas. Esse movimento o autor intitula de discriminação positiva, realizada mediante ajuda intensificada a crianças e jovens aos quais faltaram oportunidades anteriores ou correlacionadas com sua ascendência. Trata-se de um mecanismo de compensação, por meio da escola, de exclusões vivenciadas tanto na escola quanto socialmente. Afirmam-se, por meio dessa defesa, as aproximações que implicam a escola e a sociedade na superação de exclusões e estereotipias historicamente vividas. Chama a atenção para a necessidade de ruptura com silenciamentos na prática educativa e no currículo escolar, alertando para os perigos do que considera ser um currículo turístico.

Por currículos turísticos entende o autor aquele cujas unidades didáticas isoladas ou episódicas impedem o estudo abrangente e substantivo da diversidade cultural. As atitudes mais comuns que fundamentam currículos marcados por essa lógica são a trivialização, o tratamento da cultura como suvenir, a desconexão, a estereotipagem e a tergiversação. A trivialização realiza-se quando a prioridade, no estudo das culturas negadas ou silenciadas, se expressa por meio de estudo de aspectos isolados e estanques das culturas com foco na superficialidade, na banalidade e na fixidez cultural. O mesmo se pode dizer da prática do suvenir, um estudo curioso, rápido e descompromissado de elementos deslocados da cultura africana sem nenhum desdobramento na experiência educativa.

As datas comemorativas são expressões da desconexão curricular quando não acompanhadas de processos educativos que percorrem o currículo e os tempos escolares mais abrangentes. A tergiversação se realiza quando se recorre “à estratégia de deformar e/ou ocultar a história e as origens dessas comunidades objeto de marginalização e/ou xenofobia” (Santomé, 1995:48). Compreendemos que a tergiversação tanto pode ocorrer por meio do silenciamento de conteúdos curriculares essenciais ao

estudo da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena quanto, também, pelo falseamento histórico, com omissões, silenciamentos e priorização dos polos “negativo ou positivo” do que seria a história dessas populações.

Ao convocar o direito à memória de afrodescendentes, não se pode esquecer primeiramente que no exercício do direito à memória — a presença afro-brasileira na história do Brasil como condição de memória brasileira — não se pode ocultar ou silenciar, numa outra operação simbólica, a história que orienta, explica e também marca sua luta por meio de atos singulares de lembrança.

Ao adentrar propositivamente o currículo escolar, a agenda antirracista força-nos necessariamente a seu estudo, ao debate e à enunciação de diferentes estratégias pedagógicas para sua abordagem. Vale-nos mais uma vez o registro da multirreferencialidade, que orienta a ação educativa — e, por que não dizer, também poderia expressar-se na cena pública: “Do mesmo modo que agora concordamos em que existem racismos, no plural […], devemos também concordar em que não existe uma forma única de oposição ao racismo, porém uma multiplicidade de estratégias que se modificam de acordo com o contexto” (Sansone, 2003:285).

Se uma agenda antirracista se concretiza pela pluralidade de ações, podemos então compreender a relevância de que por meio dos jogos de temporalidade existam ou possam existir vários passados a interessar a este real-presente. Vários modos de alçar o passado concretizando visões sobre nós mesmos, os brasileiros e afro-brasileiros, no presente. Que a experiência do presente, com os embates e lutas dos viventes, permita “fractalizar” o passado, afrontando sua plácida univocidade, convocando futuros também disponíveis a revisões.

A vária e complexa África do presente informa, assim, mosaicos interpretativos nesse tempo dos viventes às voltas com dores, receios e positivações. Afirma-se o dever de memória orientado pela potencialidade do diverso e controverso que pulsa no passado. Afirma-se o direito à história orientado pela participação da escola na cena pública, mas com agenda educativa própria sem dispensa da intriga e com a consciência da

força da elaboração dos atos de lembrança e dos atos de esquecimento que marcam a disposição do presente em face do passado.

As múltiplas Áfricas convocadas nos atos de memória encontram-se — não como num espelho — com as múltiplas Áfricas trazidas pela pesquisa, estudo e escrita da história. Áfricas do passado e do presente não guardam similaridades, mas entram em diálogo no ensino de história. Trata-se de Áfricas reais, historicamente realizadas, diversamente interpretadas. Áfricas convocadas pelo presente, alçadas do passado ou até mesmo sob projeção de futuro à arena educativa. Entre a aura e a ruína, em tempos múltiplos e sobrepostos, fiquemos com todas elas, para o benefício da interpretação, do arbítrio e da análise histórica marcada pela controvérsia — atitudes fundamentais à aprendizagem de histórias que se orientam pelo compromisso com o diverso, sem supressões ou distorções, e conscientes das seduções em curso.

Referências

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de história*: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. *História*: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história. Bauru: Edusc, 2007.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org.). *Introdução à história pública.* São Paulo: Letra e Voz, 2011. v. 1.

ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Org.). *Memória e (res)sentimento*: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Unicamp, 2004. p. 15-36.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais/Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

____. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a

obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

____. *Parecer CP/CNE nº 3/2004.* Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana — Relatório. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2004a.

____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.* Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2004b.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2000.

FARIA, Wellington do Carmo. *Entre eventos, prêmios e hinos na educação escolar*: reflexões sobre a memória afro-brasileira em Belo Horizonte. Dissertação (mestrado) — UFMG, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.

HALL, Stuart. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HARTOG, François. Tempo e patrimônio. *Varia História*, v. 22, n. 36, p. 261-273, 2006.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto história*: revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História do Departamento de História da PUC São Paulo, São Paulo: Educ, n. 17, p. 63-200, nov. 1998.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas”: uma conversa com Historiadores. *Estudos Históricos*, n. 41, p. 5-20, 2008.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. *Estudos Históricos*, n. 41, p. 21-43, 2008.

SANSONE, Lívio. *Negritude sem etnicidade.* Salvador: UFBA, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

[1] Em função das especificidades da discussão proposta, priorizamos aspectos relacionados com o conteúdo da Lei nº 10.639/2003, considerando que, evidentemente, a Lei nº 11.645/2008 amplia o universo de discussões ao introduzir elementos novos no processo, em especial a obrigatoriedade do ensino de história e culturas indígenas na educação. Contudo, em função do recorte feito, aspectos relacionados com a história e culturas indígenas não serão analisados.

“NEM SEMPRE O QUE PARECE É”: CULTURA HISTÓRICA, MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES DAS ESQUERDAS E DA DITADURA MILITAR NA TELEVISÃO NACIONAL

Alessandra Ciambarella

> A memória solitária que, ainda hoje, quase só lhes pertence, um dia, porém, chegará a milhões.
> Será retomada, relida, e, se seus sonhos se identificarem com as lutas do presente e do futuro, vários deles serão revividos.
>
> Franklin Oliveira Junior

Cultura histórica, tempo presente, memórias e versões

“Nem tudo é o que parece ser.” Com essa expressão, Leo, escritor que se descobre portador de uma doença grave e irreversível, deixa para a amiga Lena, artista plástica e seu eterno amor, uma de suas mensagens de

despedida. E assim eles e seus amigos iniciam uma viagem de autoconhecimento e de resgate de suas memórias dos anos 1960-1980. É a partir dessa cena que a minissérie *Queridos amigos*, exibida pela TV Globo em 2008, leva o telespectador a viajar pelas histórias de vida de 13 amigos que se conheceram no contexto da militância contra a ditadura militar, revelando seus dramas, suas trajetórias e suas leituras do passado e do presente.

Tomando de empréstimo a frase do personagem, é possível avaliar o impacto da produção audiovisual na construção de uma cultura histórica nacional sobre a ditadura militar (1964-1985) e os grupos de esquerda que militaram nesse período. Construção essa marcada por diferentes nuanças, que ora concordam, ora rivalizam na complexa trama de construção da cultura histórica e das memórias nacionais sobre essa difícil fase da história política recente do Brasil.

Para compreensão do conceito de "cultura histórica", façamos referência às análises de Fernando Sanchez Marcos. Define o autor:

> *El concepto de cultura histórica y sus homólogos en otras lenguas (como Historical Culture, Geschichtskultur, Culture historique) expresa una nueva manera de pensar y comprender la relación efectiva y afectiva que un grupo humano mantiene con el pasado, con su pasado. Se trata de una categoría de estudio que pretende ser más abarcante que la de historiografía, ya que no se circunscribe únicamente al análisis de la literatura histórica académica. La perspectiva de la cultura histórica propugna rastrear todos los estratos y procesos de la conciencia histórica social, prestando atención a los agentes que la crean, los medios por los que se difunde, las representaciones que divulga y la recepción creativa por parte de la ciudadanía* [Marcos, s.d.].

Dessa forma, o objetivo desta análise é ir além das construções acadêmicas que cercam o tema da ditadura militar e das esquerdas que atuaram nesse período, pretendendo entender, em consonância, mas para

além das pesquisas especializadas, como a sociedade — em especial o senso comum — se relaciona com seu passado recente, interpretando-o e reelaborando-o constantemente.

Em estudos que envolvem categorias como memória e passado, em especial sobre o tempo presente — hoje consolidado como objeto de análise do historiador[1] —, é necessário compreender que não trabalhamos com verdades, mas com representações. Nesse sentido, estudar o tempo presente é um caminho contraditório. Ao mesmo tempo que nos obriga a superar conceitos históricos, como distanciamento temporal, objetividade, pretensa racionalidade do historiador, fortemente arraigados em uma tradição positivista que, em certos sentido e grau, ainda vigora nas análises históricas, por outro lado dá ao historiador uma ampla perspectiva de temas e fontes, permite-nos, como afirma Roger Chartier (1992 apud Ferreira e Amado, 1996:215), "um encontro com seres de carne e osso que são contemporâneos daquele que lhes narra as vidas", ou ainda, segundo Luisa Passerini (1992 apud Ferreira e Amado, 1996:214), tornar a história do tempo presente o árbitro da luta entre dois adversários: o passado e o futuro.

No Brasil, os estudos históricos que elegeram e elegem o tempo presente e o político como eixos têm-se centrado, sobretudo, em temas do passado recente de nosso país, em especial os temas ligados ao período da ditadura militar (1964-1985).[2] Seja com a retomada de temas "clássicos" da política (sindicatos, partidos, Forças Armadas) ou com a introdução de novos (as massas, a cultura política, entre outros), busca-se refletir e gerar certa inteligibilidade sobre esse longo período de autoritarismo por que passou a nação a partir da segunda metade do século XX.

Segundo análise de Vavy Pacheco Borges,[3] no conjunto dessas obras sobressaem três grandes vertentes historiográficas: a primeira, chamada de "história militante marxista", funda suas reflexões na luta de classes como motor da história e elemento indispensável à mudança. Para a autora, tal vertente "esquematiza, simplifica, ou seja, acaba por falsificar, homogeneizando a história na ação de uma classe dominante onipotentemente maquiavélica" (Borges, 1996:155). Por outro lado, também classifica uma segunda vertente, denominada "história

neomilitante", que busca realizar leituras sobre o Brasil não a partir do eixo do Estado, mas sim das chamadas "classes dominadas".

Por fim, assiste-se, atualmente, a outra chave explicativa para produção acerca de nossa história nacional. Seriam pesquisas centradas no que se convencionou denominar "cultura política" ou "imaginário político", visto não como algo mistificador, meramente abstrato e isolado do real. Trata-se de um conjunto de crenças, mitos, ideais, normas e tradições, elementos fluidos, sim, mas que, inscritos em uma perspectiva de longa duração, fornecem tons coloridos à vida política, tornando inteligíveis muitos dos aspectos presentes nesses e em outros estudos cujo tema do político é recorrente. O mito tem função interpretativa, explicadora, ao fornecer certo número de pistas para a compreensão do presente.[4] De acordo com Maria Helena Rolim Capelato (1996:164), estudos que privilegiam a categoria cultura política tendem a "recuperar o político através do estudo da tradição, das sobrevivências, das continuidades que atravessam a ideologia, o pensamento, a mentalidade dos governantes, dos grupos dominantes e do homem comum, bem como a representação do poder expressas por toda parte".

Assim, nesta primeira parte, nos ateremos ao conjunto de pesquisas que envolvem, especificamente, o período do regime militar que se instalou no Brasil entre os anos 1960 e 1980. Não são poucas as análises cujos temas envolvem fenômenos políticos, sociais, econômicos e/ou culturais dessa época. E, portanto, temos pesquisas sobre movimentos como a Tropicália, o Cinema Novo e o Teatro de Arena e Oficina; trabalhos que buscam lançar luzes sobre o governo João Goulart, o nacionalismo, os aspectos político-institucionais dos governos militares; o resgate da memória de militantes e militares que atuaram nas mais diferentes instâncias de poder, de repressão e oposição; a "memória da esquerda" e a "memória da direita"; as "visões" do golpe, das esquerdas e da sociedade civil.

Os temas parecem inesgotáveis, apoiados em uma extensa documentação que vem a público. Depoimentos, documentos diversos, orais e escritos, e em especial memorialísticos, cujos acessos (ainda restritos) buscam ser ampliados, sobretudo a partir de meados dos anos

1980, que assistiram ao fim do regime militar e à inauguração da chamada redemocratização.

Esse movimento não está descolado do próprio contexto nacional que se processa nesse período. O Brasil vivencia, em especial a partir da Nova República (1985-…), uma conjuntura de reorganização dos movimentos políticos, em especial de setores expressivos da sociedade civil na luta por importantes conquistas sociais. A democracia está em voga em nosso país e sua busca envolve também a luta incessante pela democratização de informações acerca de nosso passado recente. Segundo Maria Paula Nascimento Araújo, esse é um período decisivo na história política do Brasil, por se tratar de um momento em que os movimentos sociais e políticos que se (re)organizam estão disputando com o Estado "todos os espaços possíveis de ação política legal" (Araújo, 1999:15).

O retorno democrático — ou, como afirma Carlos Fico, a "saída da ditadura" (Fico, 2004:10) — trouxe consigo a necessidade de construção de novos papéis e de novos lugares para antigos atores políticos que vigoraram no longo período de autoritarismo por que passou o país. Nesse sentido, ao analisar este ou qualquer processo histórico, o pesquisador deve considerar dois momentos específicos: a temporalidade própria ao desenrolar dos acontecimentos e processos, e o tempo relativo à produção de interpretações e narrativas sobre esses mesmos acontecimentos históricos. Por conseguinte, debruçar-se nas análises sobre nosso período ditatorial recente significa também compreender que estas estão imbuídas de inúmeras versões e representações, hegemônicas ou não, presentes no contexto histórico em que foram produzidas.

Hoje são poucos os que querem manter a incômoda identificação com o regime militar no Brasil. De modo geral, a memória que se constituiu e vigora na sociedade trata a ditadura militar e seus principais personagens como o "flagelo maligno" que corrompeu a nação por mais de 20 anos. Memória triste que poucos querem lembrar. Segundo Daniel Aarão Reis, na verdade, o que se assistiu foi a uma depuração da memória sobre o período, em que o que vigorou e vigora a partir de então é a seleção entre o que deve ser lembrado e o que, pelo apaziguamento dos ânimos e em nome da

“conciliação nacional”, deve ser esquecido (Reis, 1999). Afinal, conforme afirma Maurice Halbwachs (1997), a “memória coletiva” se fundamenta não na imposição, mas na coesão que dá à sociedade, mediante a adesão afetiva do grupo, a formação do que denomina “comunidade afetiva”. Como aponta Denise Rollemberg (2006:88):

> O esquecimento era essencial no processo de abertura. Mas não somente para os militares. A sociedade queria esquecer. A negação da história, do conhecimento do passado no presente. A cumplicidade, a omissão, os compromissos, a colaboração, o apoio. As esquerdas não tinham olhos para ver isso. Nos anos pós-1979, lembrar para esquecer, olhar sem ver.

Mais do que isso, convencionou-se instituir uma visão quase única desse período, em especial no que diz respeito às relações que se estabeleceram entre a sociedade brasileira e o Estado. Conforme sintetiza Daniel Aarão Reis (2000:7-8):

> Sobre o período, de um modo geral, a memória da sociedade tendeu a adquirir uma arquitetura simplificada: de um lado, a ditadura, um tempo de trevas, o predomínio da truculência, o reino da exceção, os chamados *anos de chumbo*. De outro, a *nova* república, livre, regida pela Lei, o reino da cidadania, a sociedade reencontrando-se com sua vocação democrática.

Para alguns autores, a reinauguração da democracia no Brasil traz consigo também uma inversão curiosa: se, na luta política, atestamos a derrota das esquerdas diante do regime militar, nas lutas pela afirmação das memórias coube a essas mesmas esquerdas o papel de voz vitoriosa. Segundo Maria Celina d’Araujo, os militares,

> se venceram a guerra contra as organizações da esquerda revolucionária, foram derrotados na luta pela memória histórica do

> período […]. Se normalmente a história esquecida é a dos vencidos, na questão do combate à guerrilha haveria como que um movimento perceptivo inverso — a história ignorada seria a dos vencedores. Dessa forma, para alguns militares, teria predominado uma situação peculiar em que o vencido tornou-se o "dono" da história [D'Araujo, Castro e Soares, 1994a:13].

Nessa luta entre o que lembrar e o que esquecer, os personagens desse período procuram mais do que justificar suas opções políticas, querem entender suas escolhas pessoais, produzindo o que Maria Paula Nascimento Araújo classifica de "balanço histórico e existencial de uma geração" (Araújo, 1999:14). Ao lembrar, buscam dar um sentido a si mesmos, a seu passado, ao mesmo tempo que procuram seu lugar no presente. Segundo Denise Rollemberg (2006:83), trata-se do "encontro do *precisar falar* e do *querer ouvir*". Mas, para esta última autora, a memória das esquerdas e da luta armada no Brasil, longe de ser vitoriosa ou de estar definida em nome da conciliação, vigora ainda como um espaço de disputa. De um lado, a "memória coletiva" estabelecida em nome da pacificação e do apaziguamento, da coesão social, que se estabelece para cicatrizar as feridas, e por isso mesmo de maior aceitação social. Mas, do outro, uma memória "periférica, marginal", que busca não só recuperar a experiência política e de vida dos militantes, mas também realizar uma espécie de "acerto de contas" com o passado e, sobretudo, com o papel que amplos setores da sociedade desempenharam no apoio ou no silêncio diante de uma ditadura (Rollemberg, 2006:86-87).

A luta armada no Brasil, no final dos anos 1960 e início da década de 1970, é, na historiografia recente, um dos temas mais polêmicos. Daniel Aarão Reis, Denise Rollemberg, Marcelo Ridenti e Jacob Gorender são alguns dos estudiosos que realizaram pesquisas nesse campo e, com suas produções, participam de um debate acadêmico que envolve problemas como as disputas de memória e o estabelecimento de versões.

Prosseguindo nas múltiplas avaliações desse período da história nacional, a mesma Denise Rollemberg, em outro trabalho, também aponta

algumas reflexões, ao analisar a relação entre as esquerdas revolucionárias e a luta armada durante a ditadura militar. Segundo a autora, a memória da luta armada, fundamentada em inúmeras memórias, biografias e autobiografias e, logo em seguida, em trabalhos de pesquisa produzidos por historiadores e sociólogos, é fundamental para compreensão desse processo de construção da história das esquerdas durante o regime militar, no mesmo momento em que se tentava construir a democracia nacional.

Nesse processo de construção de memórias e de identidades, várias tendências buscam explicar o papel desempenhado pelas esquerdas durante esse período e sobretudo justificar o uso da luta armada como saída para o impasse político que se estabeleceu com o golpe de 1964.

Seguindo o levantamento proposto pela autora, é possível mapear três principais chaves explicativas para a relação esquerdas–luta armada–ditadura no Brasil. A primeira reside no clássico, de cunho autobiográfico e pioneiro, *Combate nas trevas*, do ex-militante do Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR), Jacob Gorender (1987). Em sua versão, Gorender fixou-se, em especial, na tentativa de compreender o fracasso das esquerdas diante do movimento de 1964. Para ele, a inação do PCB e o atraso na articulação da *resistência ao golpe* teriam sido fundamentais para o fracasso das esquerdas, principalmente a mais radical. O Ato Institucional nº 5 (AI-5) teria sido o golpe de misericórdia. A partir daí, tornou-se um duelo de Davi e Golias. Mas, ao contrário da tradição, o gigante, bem organizado e dominando com maestria todo o poder do Estado — em especial a repressão —, seria, inevitavelmente, vencedor… (Rollemberg, 2003:49-51).

Um segundo trabalho fundamental seria a tese de doutorado de Daniel Aarão Reis, *A revolução faltou ao encontro* (1990). Mais uma vez, temos um trabalho de cunho autobiográfico (dessa vez de um dos ex-dirigentes do Movimento Revolucionário 8 de outubro [MR-8]), que procurou, por polêmicos e diferentes caminhos, compreender a ação e o fracasso das esquerdas armadas. Para o autor, a explicação não estava nos erros das organizações e de seus dirigentes ao programarem as etapas da tão esperada revolução. Isso porque seria impossível programar os caminhos de uma

revolução que não era inevitável como se acreditava, fundamentada nas orientações dadas pelos dirigentes a organizações dotadas de autonomia e que, muitas vezes, extrapolavam e condicionavam as ações de suas próprias direções. Mais do que isso, o autor lança polêmicas ao afirmar que o fracasso desses movimentos reside, efetivamente, não só em um sistema repressivo mais bem-organizado, mas sobretudo na incompatibilidade, na falta de identificação entre o projeto revolucionário proposto pelas esquerdas e os movimentos sociais de então.

Outra polêmica apresentada pelo trabalho de Daniel Aarão Reis está, sobretudo, no desvio de olhar que o autor faz sobre o *status* das esquerdas e de sua luta. De um grupo de organizações que se entendiam como vanguarda política, tendo como papel fundamental transformar a realidade e que resistiam à ditadura imposta, o autor insere as organizações de esquerda e o sentido de sua luta não na resistência ao regime militar mas sim num projeto político revolucionário de combate à ordem vigente no Brasil antes mesmo de 1964, e na perspectiva efetiva de implantação do socialismo. Ressalta, portanto, uma visão revolucionária, e não de resistência, sobre os grupos de esquerda nacionais.

Por fim, o terceiro trabalho que fundamenta as explicações acerca das esquerdas e suas ações armadas está na pesquisa de Marcelo Ridenti, *O fantasma da revolução brasileira* (1993). Sendo um trabalho que não tem caráter autobiográfico, objetiva produzir uma reflexão para as gerações que não viveram esses episódios, mas que, como todos, buscavam explicações.

Buscando uma interpretação à luz da sociologia, Ridenti procura nas origens dos militantes — em sua maioria oriundos das classes médias — os motivos para o fracasso das esquerdas, em especial as organizações armadas, no contexto do regime militar. Segundo o autor, o isolamento das vanguardas deveu-se à impossibilidade de estas representarem politicamente a classe trabalhadora. Haveria, assim, uma crise de representação política.

Em outro trabalho recente, Marcelo Ridenti procura dialogar com algumas análises correntes no que diz respeito à relação resistência–revolução que envolvem as esquerdas armadas desse período. Para esse

pesquisador, há de se ter cuidado ao utilizar o discurso tanto de “resistência democrática” quanto de “ofensiva revolucionária”, em especial para os que buscam, nesta ou naquela versão, estabelecer seu lugar na memória política coletiva. Mais uma vez, as lutas pela construção da memória interferem decisivamente nos rumos de personagens e episódios nacionais (Ridenti, 2004:53-65).

Segundo o autor, há de se relativizar, inicialmente, o conceito de “resistência”, considerando que ele, nem sempre, esteve diretamente associado à ideia de luta defensiva. Ainda que as lutas das esquerdas armadas estivessem intimamente ligadas ao objetivo maior de superação do *status quo* e de implantação do socialismo, o aspecto de resistência contra a ditadura militar naquele momento imposto no país não se desfigurava. Afinal, a análise dos documentos dessas organizações, bem como as inúmeras ações promovidas por elas, demonstrou claramente que, se a luta pelo socialismo existia, ela não se processaria descolada da resistência contra o autoritarismo, a violência e a repressão impostos pelo governo ditatorial.

Soma-se a isso a clara percepção de que, se num primeiro momento a intenção original das esquerdas era ofensiva e revolucionária, é inegável que seu principal mérito foi o de produzir um dos poucos focos de resistência ao regime militar no Brasil. Para além do que Marcelo Ridenti chama de “mistificação da luta armada”, não podemos desconsiderar tais aspectos. Segundo o autor:

> A análise das esquerdas armadas conduz a um paradoxo […]. Pode-se usar apropriadamente o termo “resistência” para essas esquerdas, pois sua luta importou mais pelo significado de combate à ditadura do que pelo intento de ofensiva revolucionária, mais pelo sentido defensivo que ofensivo, ao contrário da intenção original dos agentes. […] O fato é que se instalou aqui uma ditadura e a ação dos grupos armados constituiu-se efetivamente numa resistência contra ela, mesmo que o projeto guerrilheiro fosse anterior e pretendesse ser muito mais que isso [Ridenti, 2004:57].

Em outras palavras, acreditamos que o mérito dessa análise resida no desvio de olhar que faz ao considerar que, de certa forma, o problema reside não em questionar o aspecto de resistência das esquerdas armadas nacionais, mas sim seu apego imediato à democracia, algo que deve ser relativizado. O que separa, mas ao mesmo tempo complementa, essas duas últimas versões está no fato de que ambas questionam essa mística da luta armada de resistência, construída sobretudo no período de redemocratização do país, e que coloca a opção das armas como a única saída possível para um país algemado e amordaçado pela censura e pela repressão. Assim, a luta armada não teria sido uma escolha consciente, mas uma imposição feita a partir do inimigo. Considerar tal versão seria incorrer no erro de ignorar as trajetórias dessas organizações nos anos 1960-1970. No entanto, repudiar tais versões não esvazia o caráter de resistência que pode ser associado às esquerdas em luta contra a ditadura militar brasileira.

Acrescentaria aqui ao debate sobre esquerdas e luta armada as reflexões realizadas por Maria Paula Nascimento Araújo. A autora parte do conceito de "violência revolucionária", que classifica como "uma noção positiva de violência como instrumento legítimo de ação política". Para ela, um conceito muito em voga nos anos 1960 e 1970, mas que hoje se torna tabu em meio a um momento de construção de memórias em que o norte é a conciliação.

Dessa forma, somente a compreensão das ações armadas das esquerdas sob a ótica da violência política, da radicalidade e da ação revolucionária pode, nas palavras de Maria Paula (2006), "encarar aqueles que foram presos, banidos, torturados e mortos não apenas como vítimas, mas também como combatentes políticos com projetos definidos. No caso, com o projeto da revolução". E ainda que a opção pela violência tenha ocorrido, muitas vezes, antes da deflagração dos regimes ditatoriais, isso não inviabiliza a perspectiva de que ela se acentua no momento em que também se acentua a violência de Estado nesses regimes.

Esquerdas, juventude e radicalidade eram visões de mundo e posturas que andavam indissociadas nos anos 1960 e 1970, no mundo inteiro. E exerceram forte influência na adesão de milhares de jovens à luta armada

como o real caminho para a libertação de seus países e para a tomada de poder pela via da revolução socialista. A juventude fora seduzida pela ideia do radicalismo político, do confronto direto e da violência legítima porque revolucionária, inspirada pelas experiências mundiais bem-sucedidas, espalhadas por países da América Latina e da Europa. Conclui a autora:

> Portanto, este fenômeno não pode ser limitado à realidade política latino-americana. Tampouco pode ser visto exclusivamente como uma resposta às ditaduras militares. A experiência da luta armada em alguns países da América Latina precedeu aos golpes militares que instituíram regimes ditatoriais […]. Mas, sem dúvida, estas experiências foram acirradas e redimensionadas pela instauração de regimes militares arbitrários, violentos e repressivos [Araújo, 2006:s.p.].

Diante de um sistema político-partidário corrompido pelas estruturas conservadoras e a serviço do imperialismo internacional, e, sobretudo pós-1964, diante do fechamento destes e de outros canais políticos, em nome do terrorismo de Estado, parecia se confirmar a violência como única saída possível para as organizações de esquerda dissidentes do *Partidão* e para a maioria de seus jovens militantes. Gestava-se aí uma esquerda com valores e práticas novos, que valorizavam "a ação direta sem intermediários, o pragmatismo, o confronto" (Araújo, 2006:s.p.). Esgotavam-se, sobretudo após o AI-5 (1968), os canais de luta política… restava então, para alguns, a luta armada.

Tomaremos aqui, à guisa de conclusão preliminar e provisória dessa questão, a síntese de Marcelo Ridenti (1993:64-65):

> A chamada luta armada no Brasil constituiu-se efetivamente no polo mais extremado da resistência à ditadura no final da década de 60. Resistência no sentido libertário e não necessariamente institucional, subversivo por excelência numa sociedade como a brasileira, com classes dominantes de tradição autoritária secular.

> […] Tratava-se de uma resistência marcada, sim, pela herança politizadora anterior ao golpe, como também pela agitação social e efervescência cultural mundial de 1968, pela crise das esquerdas no período, pela busca de novos modelos revolucionários internacionais — como os de Cuba e os da guerra do Vietnã — que inspirassem soluções para os problemas vividos pela sociedade de classes no Brasil. Uma resistência também contra a "modernização conservadora" da sociedade brasileira imposta pelo regime, com o arrocho salarial, o desemprego e outras medidas econômica e politicamente excludentes da maioria da população. Uma resistência armada que não implicava necessariamente a ideia de redemocratização, mas, sobretudo, a de revolução.

Para além da luta armada, outros pontos são abordados por uma historiografia que nos últimos anos tem se ampliado consideravelmente. No tocante à reflexão sobre a trajetória das esquerdas brasileiras num momento posterior à luta armada, Maria Paula Nascimento Araújo nos fornece outra significativa análise, em seu livro *A utopia fragmentada: as novas esquerdas no Brasil e no mundo na década de 70*. Como afirma o título, a autora procura realizar um estudo sobre os movimentos sociais que se desenvolveram nos anos 1970, cujas origens estão direta ou indiretamente ligadas aos grupos que atuaram como oposição aos governos militares. Tendo como fonte principal a imprensa alternativa, Maria Paula Araújo ressalta a importância dos anos 1970 para os grupos de esquerda que já militavam no país e para outros movimentos sociopolíticos que se desenvolveram, como um período de reformulações de teorias (em especial o marxismo) aliadas à produção de novas, inspiradas por um momento em que a proposta era "reinventar a política".

Nesse sentido, a década de 1970 fora o momento em que a luta pela democracia se define mais claramente não só para os então militantes das organizações derrotadas pelo regime, mas também para outros setores da sociedade civil. Tal condição se torna possível, sobretudo, porque inserida dentro de um contexto político nacional de certa liberalização política, que

começara no início dos anos 1970, a partir do projeto de abertura política do então general-presidente, Ernesto Geisel.

Diante da derrota da experiência armada e do ambiente de liberalização presente nesse período, as organizações de esquerda procuravam produzir suas autocríticas, enfrentar suas diferenças internas e restabelecer suas posições políticas, atuando cada vez mais como forças de pressão pelo retorno democrático ao país. E, para a adoção dessa nova linha política, a organização e a adesão dos militantes exilados e das inúmeras publicações que faziam circular (clandestinamente ou não) pelo Brasil e pelo mundo foram decisivas.

Soma-se a esse conjunto de obras uma linha memorialística e biográfica. São estudos inspirados não só em documentos escritos — oficiais ou não —, mas na memória e nas trajetórias de vida dos personagens dessa época. Seguindo esse caminho das biografias, não podemos deixar de destacar as obras de caráter autobiográfico produzidas por ex-militantes, como os livros de Alfredo Sirkis, *Os carbonários*; de Fernando Gabeira, *O que é isso, companheiro?* (transportado para as telas do cinema, não sem polêmicas); de Álvaro Caldas, *Tirando o capuz*; e, mais recentemente, de Flávio Tavares, *Memórias do esquecimento.* Longe dos rigores acadêmicos, são publicações que satisfazem o leitor duplamente: fornecem subsídios para o aprofundamento de interpretações sobre esse momento político nacional, mas sobretudo representam o momento de acerto de contas pessoal desses homens com seus passados.

Nessa linha, é importante também citar o livro de Denise Rollemberg, *Exílio: entre raízes e radares.* Nessa obra, a autora pretendeu contar a história do exílio brasileiro entre os anos 1964 e 1979 tendo como fonte principal os relatos de vida dos exilados e o conjunto de suas atividades durante o exílio.

Outra análise centrada nessa perspectiva reside no trabalho de Elizabeth Xavier Ferreira, *Mulheres, militância e memória.* Com base em uma interpretação à luz da antropologia, Elizabeth Ferreira produz uma biografia de grupo centrada na difícil atuação da mulher militante dos anos 1960 e 1970, que tinha de lidar, na opinião da autora, com dramas pessoais e

políticos mais intensos que os homens, em especial no tocante a questões de gênero, que permaneciam condicionando sua militância. Trata-se da reconstituição de uma trajetória coletiva e de relatos de vida em um constante processo de interação entre essas duas instâncias. São relatos emocionados, centrados no feminino e na militância política.

Outro trabalho de destaque é sobre a memória da direita, coordenado por Maria Celina d'Araujo, Gláucio Ary Dillon Soares e Celso Castro, que organizaram parte do material produzido a partir de uma série de depoimentos concedidos por militares ao Centro de Pesquisa e Documentação (Cpdoc) da Fundação Getulio Vargas (FGV) para o projeto "1964 e o regime militar" e das entrevistas inéditas realizadas com o ex-presidente Ernesto Geisel (D'Araujo, Castro e Soares, 1994a, 1994b, 1995, 1997).

Mais uma análise centrada em depoimentos está em *História indiscreta da ditadura e da abertura* e *Memória viva do regime militar — Brasil: 1964-1985*, de Ronaldo Costa Couto. Jornalista e ex-ministro da gestão Sarney (1985-1989), o autor orienta suas reflexões com base em depoimentos orais e narra a história do regime baseando-se, para isso, em inúmeras entrevistas concedidas por membros civis e militares dos governos militares. A segunda obra reuniu a íntegra de todas as entrevistas concedidas ao autor para a produção de seu trabalho (Couto, 1998, 1999).

Por fim, vale a menção dos quatro volumes do trabalho produzido por Elio Gaspari nas coleções *As ilusões armadas* e *O sacerdote e o feiticeiro.* De cunho jornalístico, o projeto procura reconstituir grande parte do período de vigência do regime militar — ainda que o próprio autor descarte, já na introdução do primeiro volume, a pretensão de escrever uma "história da ditadura" — cobrindo o período que vai do golpe que depõe o então presidente eleito João Goulart até a saída do penúltimo general-presidente, Ernesto Geisel. Para tanto, centra sua narrativa não só em suas impressões de homem de seu tempo e com expressivo acesso aos altos escalões do poder durante esse período, como também no fato de deter um precioso acervo. Retratos de uma ditadura que, segundo o autor, ao longo de sua

existência esteve “envergonhada”, “escancarada”, “encurralada” e, por fim, “derrotada” (Gaspari, 2002a, 2002b, 2003, 2004).

Constata-se, assim, que, de acordo com as afirmações de Carlos Fico, essa “memorialística que se tornou abundante e variada” sobre o regime militar e em especial sobre as esquerdas vem ganhando cada vez mais espaço, não só na academia como também no mercado editorial. No entanto, acima das meras descrições ou das revelações que vez ou outra são anunciadas ao grande público, cabe ao pesquisador estar atento às diferentes versões que se estabelecem sobre esse período e que ultrapassam muito a mera dicotomia defesa-ataque à ditadura, heroísmo-vitimização dos “perseguidos pelo regime”, entre outros. Nesse sentido, “tal memorialística constitui-se ao mesmo tempo fonte e objeto históricos, pois se é certo que descreve a época, também pode ser estudada como a luta pelo estabelecimento da versão correta, estando por ser feita uma análise intertextual desses fragmentos como se formassem um texto único” (Fico, 2002:251).

Olhar através das imagens

Não há dúvidas de que o mundo é, em grande parte, imagético. Somos sociedades marcadas pela forte presença da cultura visual. E isso tem especial impacto no jovem, que privilegia muito mais a imagem do que o texto. Soma-se a isso a força interpretativa que uma imagem tem. Não à toa vigora a tradicional máxima de que “uma imagem vale mais do que mil palavras”.

No campo da historiografia, coube à Escola dos Annales (1920-1989), com a percepção de que “tudo tem história”, a introdução definitiva dos estudos iconográficos na pesquisa histórica, promovendo — nas palavras de Peter Burke — uma verdadeira “Revolução Francesa na historiografia” (Burke, 1997). A contribuição principal desse movimento foi a ampliação definitiva do conceito de fonte histórica, bem como a percepção de novos objetos, novos personagens, novos olhares para os estudos históricos. Nesse

sentido, todos os vestígios do passado ganham o *status* de matéria-prima para o historiador, bem como a história ganha maior proximidade com outras áreas do conhecimento, num permanente debate multi e interdisciplinar. Conforme afirma Ana Mauad e Ciro Flamarion, “novos textos, tais como a pintura, o cinema, a fotografia etc., foram incluídos no elenco de fontes dignas de fazer parte da história e passíveis de leitura por parte do historiador” (Cardoso e Mauad, 1997:402).

A imagem, estática ou em movimento, recebe do historiador novos tratamentos, que vão de seu uso como fonte para estudo de outros aspectos da vida social até sua transformação em objeto precípuo de pesquisa. Nesse processo, muito tem se produzido com análises sobre história e cinema, sendo a utilização dos filmes como fontes para o historiador uma prática já consolidada. Vale destacar aqui o capítulo de Marc Ferro, “O filme, uma contra-análise da sociedade?”, presente no volume *História: novos objetos*, da coleção organizada por Jacques Le Goff e Pierre Nora no início da década de 1970 (Ferro, 1974:236-255), mostrando uma real preocupação com o uso da produção cinematográfica como objeto da pesquisa histórica.

Nesse texto, Marc Ferro reflete sobre como o filme pode ser, de acordo com o olhar historiográfico que nele se projeta, um testemunho da sociedade em que foi produzido, ou ele mesmo um objeto, um elemento capaz de gerar uma contra-análise dessa mesma sociedade, com base em categorias, “zonas não visíveis”, o que não é claramente revelado pela obra cinematográfica, decodificando os filtros ideológicos de que o filme seria representação. Nesse sentido, conforme afirma esse autor, deve o historiador: “Partir da imagem, das imagens. Não procurar somente, nelas, ilustrações, confirmações ou desmentidos de um outro saber, o da tradição escrita. Considerar as imagens tais quais são, mesmo se for preciso apelar para outros saberes para melhor abordá-las” (Ferro, 1974:244).

Daí a preocupação do pesquisador em ir além do filme, analisando-o como produção humana submetida a diferentes condicionantes, os elementos não cinematográficos: as condições de autoria e produção, o público-alvo, as condições sociopolíticas e ideológicas em que está inserido, entre outros. Mais do que isso, entender o caráter ora de fonte, ora

de objeto que o filme e, em última instância, a imagem carregam consigo, como representações de realidades que se quer compreender. Dessa forma, cabe ao historiador ver o que está explícito e implícito na tela, seja da pintura, do cinema ou da TV, reconhecendo as diferentes visões de mundo, mensagens e sensações que as imagens engendram e motivam em seu (tele)espectador, tentando compreender a complexa relação entre quem produz a imagem e quem a vê, em diferentes temporalidades.

Essa análise centrou-se em parte da produção audiovisual sobre o tema: ditadura militar e esquerdas, em especial produtos de grande circulação, optando por avaliar as principais representações presentes em uma produção televisiva de grande público: a minissérie *Anos rebeldes*, exibida pela Rede Globo de Televisão em 1992.

A opção neste trabalho por uma produção feita para a TV tem um objetivo. Diante de inúmeras pesquisas que privilegiam o cinema, a opção por produtos televisivos orientou-se, especialmente, pela percepção do grande alcance de público que esse veículo projeta, chegando a alcançar, somente no ano de exibição da minissérie-alvo desta análise, cerca de 80% da população nacional.[5]

Além disso, a proposta desta pesquisa foi, para além dos trabalhos que analisam o potencial de influência dessa obra televisiva em episódios nacionais — como o movimento político dos caras-pintadas e sua intervenção no processo de *impeachment* do presidente da República Fernando Collor de Mello, ocorrido em 1992 —,[6] procurar mapear e refletir sobre como os personagens, os diálogos, em suma os elementos cinematográficos dessa obra reforçaram ou contrariaram as principais construções memorialísticas e discursivas sobre a ditadura militar e suas relações com as esquerdas armadas e a própria sociedade brasileira, encontrando pontos de contato e diferenciação entre a historiografia levantada e discutida neste capítulo e momentos da minissérie que aqui serão destacados e analisados.

A “rebeldia” está nas telas

Compreender a influência da *mass media* no imaginário coletivo de qualquer sociedade não é uma tarefa fácil.[7] Conforme afirma Jorge Almeida (2002:32): “A mídia passou a ser um importante ator político, o que não significa que seja o ator central da política; disputa na política como um ator; mas também é um ambiente disputado pelos outros atores políticos, estatais e privados”. Esse exercício torna-se ainda mais complexo quando as obras de teleficção versam sobre temas de caráter político e ainda em disputas na memória coletiva, especialmente aqueles marcados por grandes traumas, como é o caso da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).

Foi no contexto do processo conhecido como abertura política (1974-1985), em meio às lutas pela anistia política, pelo fim da ditadura e pela redemocratização do país, que as disputas pela construção da memória nacional sobre esse período autoritário e a busca da delimitação dos espaços e papéis desempenhados pelas esquerdas revolucionárias ganharam expressão. Conforme afirma Daniel Aarão Reis e Marcelo Ridenti (Reis, Ridenti e Motta, 2004:39), “encerrado o embate no campo de luta, iniciaram-se imediatamente as batalhas de memória”.

Foi entre os meses de julho e agosto de 1992 que a minissérie *Anos rebeldes* foi exibida pela TV Globo. De autoria do dramaturgo Gilberto Braga, foi inspirada em obras importantes e pioneiras sobre o tema e que tiveram grande aceitação pelo público, como *1968, o ano que não terminou* (1988), do jornalista Zuenir Ventura, e a autobiografia de Alfredo Sirkis, *Os carbonários* (1980). Contou, ainda, com a participação, na direção, do cineasta Silvio Tendler, conhecido por importantes documentários, como *Os anos JK — uma trajetória política* (1980) e *Jango* (1984).

No desenrolar da minissérie, várias construções memorialísticas sobre o período se apresentam claramente nos personagens. Tais como o professor Juarez, que, por fazer parte do governo Jango (1961-1964), precisa fugir do país e no meio da noite pula o muro de uma embaixada; o pequeno comerciante Abelardo Galvão, pai do protagonista João Alfredo, lacerdista que quer acabar com a casa do zelador no prédio para abrir mais vagas na garagem de seu edifício, sob o argumento de que “[os pobres] só querem viver na Zona Sul para a praia ficar a nojeira que está”; o capitão Rangel,

cunhado do jovem idealista Galeno, que a todo momento informa notícias sobre o andamento do golpe e da ditadura, como “os boatos do Ministério da Guerra”.

A história tem como pano de fundo o Rio de Janeiro entre os anos 1960 e 1970, e é dividida em três partes, intituladas “Os anos inocentes” (1964-1966), “Os anos rebeldes” (1966-1969) e “Os anos de chumbo” (1969-1979), representadas por imagens de importantes episódios da história nacional e internacional de cada período. O tema principal é o desenrolar do difícil romance dos estudantes Maria Lúcia e João Alfredo, especialmente em função do envolvimento deste último com a luta armada contra a ditadura.

Maria Lúcia é a jovem individualista, que vive um permanente conflito com o pai, o militante comunista e jornalista Orlando Damaceno, por não ter recebido seu próprio quarto (usado como biblioteca) e, em última instância, ter a vida familiar sempre conturbada pelo envolvimento político do pai.

João Alfredo, ao contrário, é a síntese do jovem idealista e motivado a entregar-se à causa revolucionária. Já nos primeiros capítulos, ainda aluno no Colégio Pedro II, não só tenta organizar um ciclo de palestras com nomes como Evandro Lins e Silva, Oscar Niemeyer e Lúcio Costa, como enfrenta problemas ao publicar um artigo intitulado “A indústria do vestibular”.

Ele e Maria Lúcia representam o primeiro grande embate que se constitui em meio à memória da juventude que viveu os anos 1960-1970: alienação *versus* militância, individualismo *versus* coletivismo socialista. O diálogo, reproduzido a seguir, entre os dois personagens é emblemático:

> Maria Lúcia: — Vocês [ao se referir aos militantes de esquerda] têm mania de botar etiqueta em todo mundo. Eu só quero viver minha vida, João. Você acha que em algum lugar do mundo algum regime é perfeito? Desigualdade existe sempre…
>
> João Alfredo: — Só porque você acha que não dá pra lutar por uma vida ideal, você acha que não devia lutar, pelo menos, por uma

vida melhor?

> Maria Lúcia: — Eu acho que a minha maneira de lutar, nesse momento, seja terminar meus estudos, me formar, arrumar um trabalho. Será que eu não tenho direito de, nesse momento, o maior problema para mim ser o meu quarto? E ficar feliz porque eu vou ganhar o meu quarto? [Carvalho, Tendler e Zettel, 1992, disco 1, cap. 8, 58’:39”].

Em outro momento, num dos pontos altos da série, em que acontece a primeira noite de amor entre Maria Lúcia e João Alfredo, a temática política e a dicotomia que separa os dois volta a ser revelada:

> Maria Lúcia: — Ideal não enche barriga de ninguém […] esperança infantil de modificar o mundo! Vocês estão querendo enfrentar leões com atiradeira, são muito ingênuos!
>
> João Alfredo: — Você já pensou se todo mundo fosse acomodado como você? Você só pensa no imediato, em coisas pequenas! […] Conformista! Mesquinha! Covarde! Numa hora dessas é até falta de caráter não tomar uma posição! É pra acabar com o medo que a gente luta! [Carvalho, Tendler e Zettel, 1992, disco 1, cap. 20, 2:36’:21”].

A juventude, ao mesmo tempo rebelde e impactada pelas novidades culturais que desfilam em imagens ao longo dos capítulos (Bossa Nova, Tropicália, feminismo), é personificada na minissérie pelas personagens do núcleo jovem-estudantil: Lavínia, a amiga cujo pai é editor e que tem como grande preocupação o casamento; Galeno, amante de Godard e Glauber Rocha e que sonha em tornar-se teatrólogo e cineasta; Edgar, melhor amigo de João Alfredo, ao mesmo tempo seu *alter ego* e que disputa com ele o amor de Maria Lúcia; Waldir, o filho do zelador cujo grande objetivo é subir na vida e tornar-se economista. E finalmente Heloísa, jovem rebelde que promove rodas de samba e bossa nova em casa, frequenta boates e vive um conflito permanente com o pai, o banqueiro Fábio Brito. Na verdade, a

grande transformação de um personagem experimentada na minissérie acontece com Heloísa, que, de menina rica e mimada, cujo principal objetivo era a perda da virgindade sem casamento, se converte em uma militante que adere à luta armada após ser presa e torturada por engano.

É nas rodas de samba e bossa nova na casa de Heloísa, reunindo todo o núcleo jovem da série, que ocorrem novos diálogos representativos das construções memorialísticas e discursivas próprias da ditadura militar e das esquerdas. Um desses episódios fica por conta do momento em que, após cantarem a música "Canção do subdesenvolvido", de Carlos Lyra, inicia-se uma discussão entre João Alfredo e o banqueiro Fábio, pai de Heloísa, representante da elite burguesa nacional aliada ao capital estrangeiro e seu principal interlocutor conflitante:

> João Alfredo: — O chato é que o brasileiro pensa, canta e dança como americano. Mas só que nem vive nem come como americano.
>
> Fábio: — Acho [a letra da música] superficial. Uma canção que diz que o capital estrangeiro apenas trouxe para o Brasil chiclete de bola, rock balada… E a indústria automobilística? E os jornais modernos que vão dar emprego a vocês, vieram de onde? [Carvalho, Tendler e Zettel, 1992, disco 1, cap. 6, 38':56"].
>
> O clima no grupo fica em suspenso, e João Alfredo justifica seu nervosismo para uma Heloísa que parece não entender o que se passa no Brasil naquele momento:
>
> João Alfredo: — Eu estou muito sério, sim. Mas é porque eu ando muito nervoso com esse golpe militar que andam chamando de revolução.
>
> Heloísa: — Mas por que não podem chamar de revolução?
>
> João Alfredo: — Porque revolução é a transformação radical de uma estrutura política, social.
>
> Heloísa: — Claro que foi golpe! Revolução foi o Fidel Castro em Cuba!? [Carvalho, Tendler e Zettel, 1992, disco 1, cap. 6, 40':05"].

Outro núcleo interessante fica por conta dos diálogos de um grupo de amigas, Zuleika, Dolores e Adelaide, típicas senhoras da classe média que discutem o desenrolar dos dramas dos personagens ao mesmo tempo que debatem sobre a então situação do país, numa clara alusão à ideia de uma classe média destituída de conteúdo político, alienada e não identificada nem com a ditadura nem com a oposição. As opiniões das personagens se alternam entre o desconhecimento da real situação que envolve a tortura e o terror de Estado, passando pela concordância com o regime de exceção pelo "bem do país", afastando o "fantasma do comunismo". Seguem diálogos representativos travados entre as amigas, nas areias de uma praia da Zona Sul do Rio:

> Zuleika: — Deu no rádio Dolores, uma confusão lá na faculdade, com aquela estudantada comunista. Pra mim tinha que baixar o cacete, sabe.
>
> Dolores: — Ai, Zuleika, mas esse negócio de invadir a casa das pessoas, pegar livro, levar todo mundo preso, o que é isso?
>
> Zuleika: — Ué, mas tem que cortar o mal pela raiz! Como é que vai moralizar esse país? Esse país que eu amo! Com esses livros subversivos soltos por aí! Por mim tinha que fazer uma fogueira e bem alta! […]
>
> Zuleika: — […] antes de tudo, eu sou patriota. Vocês já pensaram se deixarem cair este país nas mãos dos comunistas? O que vai acontecer? Eles vão botar uma boa vassoura nas mãos da gente pra gente varrer a rua!
>
> Adelaide: — E quem se recusar minha filha, eles mandam pra Sibéria! [Carvalho, Tendler e Zettel, 1992, disco 1, cap. 15, 1:50':28"].

A opção pela luta armada acompanhada da formação de dissidências que discordam do que chamavam de "reformismo" do Partido Comunista também é representada na história por meio da discussão de Abelardo, pai

de João Alfredo (este último já convertido à luta armada), quando o primeiro encontra o pôster de Ernesto Che Guevara no quarto do filho:

> João Alfredo: — Você não vai entender nunca, pai! Um homem que está pouco ligando pra ser ministro! Que preferiu lutar por gente que está passando fome, num regime talvez pior que esse daqui! E o Damasceno ainda acredita que o Guevara estava errado. Que o caminho pra revolução pode ser pacífico!
>
> Abelardo: — É nisso que você quer se transformar meu filho? Num guerrilheiro!?
>
> João Alfredo: — Eu não sou mais criança, pai. Eu leio. Eu tenho o meu modo de encarar o mundo. Os meus ideais.
>
> Abelardo: — João, você não está no Partido Comunista, não?
>
> João Alfredo: — Não, pai. Isso eu posso te dizer: eu não estou no Partido, não [Carvalho, Tendler e Zettel, 1992, disco 2, cap. 25, 3:19’:32”].

Em outro momento, João Alfredo e o amigo Edgar discutem a questão da opção pela luta armada, motivada por um panfleto distribuído por João, em que se lê “A luta armada é a resposta do povo à repressão da ditadura”. João já está totalmente envolvido na guerrilha armada, vivenciando a clandestinidade, a participação em ações, como o sequestro de diplomatas. A análise de Edgar, simpático à causa mas contrário à violência revolucionária, revela-se o discurso de parte da esquerda que hoje, à luz dos acontecimentos, questiona sua própria opção no passado:

> Essa luta é um absurdo e eu já conheço o vencedor! E mesmo que tivesse alguma chance, seria justiça com as próprias mãos! […] A gente tem que ser a favor das leis, da justiça oficial! […] Violência só gera violência! Existem caminhos pacíficos, racionais, mesmo que sejam longos. […] A opção pela guerrilha só pode retardar a volta da democracia [Carvalho, Tendler e Zettel, 1992, disco 2, cap. 22, 3:00’:55”].

Outro ponto importante retratado na minissérie são os episódios de truculência policial e da tortura. Em cena, o policial acima de qualquer lei é representado pelo inspetor Camargo, que, em diversos momentos, aparece com sua equipe invadindo casas. Um dos momentos é representativo do terrorismo de Estado que se estabelece no país: ao invadir a casa de Avelar, professor de história acusado de comunista, e ser questionado sobre o mandato, eis que o policial responde: “Olha o mandato ali na telinha [da televisão]” (Carvalho, Tendler e Zettel, 1992, disco 3, cap. 19, 2:46’:10”). Naquele exato momento, anunciam a edição do Ato Institucional nº 5 (AI-5), conhecido na historiografia como “o golpe dentro do golpe”, e que estabeleceu, entre outras medidas, a suspensão de direitos políticos e individuais, institucionalizando a ação dos órgãos de repressão e tortura.

Em diferentes momentos, a tortura física e psicológica é retratada, como em cena impactante em que Heloísa, após passar 48 horas na prisão, mostra ao pai as queimaduras de cigarro em seu corpo, feitas por seus algozes. O pai, em choque, admite e justifica a violência definindo-a como “elementos descontrolados cometendo excessos” (Carvalho, Tendler e Zettel, 1992, disco 3, cap. 2, 10’:37”). A tortura muda em definitivo a jovem, que, a partir daí, opta pela adesão às esquerdas armadas e passa a viver na clandestinidade.

Outro momento de menção à tortura acontece em diálogo entre duas amigas, uma delas Mariana, advogada e funcionária da Rádio Nacional, que havia sido detida para denunciar artistas e intelectuais ligados aos grupos de esquerda. Ela descreve o episódio:

> Foi horrível. Foi o pior momento da minha vida. Depois do depoimento oficial, eu já estava na rua, me apareceu um carro do Dops. Me chamaram para ir até lá, queriam fazer mais perguntas. O detetive… eu nem sei se era detetive. Eles não me deram satisfação pra dizer com quem eu estava falando. Detetive… Eu acho que não posso voltar pra casa hoje, não. Cara nojento, cabelo curto, escovinha, bigode, um cara debochado, me fazia perguntas sobre coisas que eu não sabia, informações de pessoas lá da Rádio que eu

> mal conheço. Aí eu tentei reagir, eu tentei reagir, tentei mostrar que eu tenho consciência dos meus direitos, que eu sou advogada, que sem uma intimação legal eu não sou obrigada… Aí, de repente, um tapa, um tapa estalado… Não deixou marca não, eu olhei no espelho. Um tapa na minha cara, de repente. Ai que raiva [choro] [Carvalho, Tendler e Zettel, 1992, disco 1, cap. 9, 1:04':03"].

O torturador é uma figura única, homogeneizada, que aparece nos momentos de grande tensão da trama, de óculos escuros mesmo estando em local fechado, com o mesmo terno e as mesmas condutas. Ao mesmo tempo que amedronta em suas demonstrações de poder, parece desprovido de consistência política e cultural, um personagem típico de momentos de "caça às bruxas". Tal conduta é emblemática quando o inspetor Camargo, ao invadir a casa de Maria Lúcia em busca de provas que atestem o comunismo do pai e seu envolvimento com os grupos antigovernistas, se defronta com uma obra literária, em sua percepção "suspeita", e opta por sua apreensão, para espanto de Maria Lúcia. Segue o diálogo:

> Inspetor Camargo: — Quem acha o que é justo ou não aqui sou eu! Muito bem, pessoal, pente fino na casa toda!
>
> Maria Lúcia: — Peraí! Isso é *A capital*, um clássico da literatura portuguesa! É Eça de Queiroz!
>
> Inspetor Camargo: — Comuna! [Carvalho, Tendler e Zettel, 1992, disco 1, cap. 11, 1:53':32"].

Uma parte significativa dos capítulos é dedicada ao episódio do sequestro do diplomata suíço Giovanni Enrico Bucher, ocorrido em 7 de dezembro de 1970. João Alfredo, Heloísa e outros companheiros são mentores da ação. Os dias de cativeiro são momentos importantes, em que novos diálogos reforçam as memórias e os discursos construídos sobre esse e outros acontecimentos do período. Como a fala do embaixador sobre a reação popular às ações armadas: "Ninguém dá atenção ao que vocês fazem. O povo só pensa em carnaval, cerveja e nem tem dinheiro para

beber! Vocês jovens são idealistas, acreditam em revoluções, em salvar o mundo. Só a idade mostra que a vida é um jogo de cartas marcadas. Só muda muito devagar" (Carvalho, Tendler e Zettel, 1992, disco 3, cap. 5, 43':13" e cap. 6, 52':14").

O cativeiro também é um momento de lutas internas entre os militantes, sobretudo quanto à decisão de executar ou não o diplomata caso a ditadura não atenda às reivindicações exigidas e não liberte os companheiros presos. Nesse momento, a influência de obras memorialísticas, como *O que é isso, companheiro?* (1979), de Fernando Gabeira, além da obra já mencionada de Alfredo Sirkis, que narram o episódio do sequestro do embaixador americano Charles Burke Elbrick (1969), é mais explícita.

Num dos momentos de conflito interno, João Alfredo pondera com um militante sobre a possível execução: "Uma coisa é executar o inimigo na luta. Outra é matar esse homem inocente. O povo não vai entender. Nós vamos agir como assassinos frios!" (Carvalho, Tendler e Zettel, 1992, disco 3, cap. 6, 53':05"). Ou quando, em meio às comemorações do Réveillon de 1971, ainda com o diplomata em cativeiro, João questiona Heloísa sobre a militância armada: "Tudo isso para quê? O que a gente está conseguindo de concreto?" (Carvalho, Tendler e Zettel, 1992, disco 3, cap. 7, 58':44").

A última parte da série é dedicada ao retorno do exílio. João Alfredo e outros companheiros retornam para o Brasil e acontece o encontro emocionado com Maria Lúcia, agora divorciada e tutora do filho da amiga Heloísa, morta por um soldado numa *blitz* do exército. Ambos acreditam que naquele momento, em tempos de democracia, seria possível retomar a relação amorosa junto à construção de uma normalidade política. No entanto, João Alfredo está escrevendo um livro, autobiográfico, em que narra toda a sua história de luta contra a ditadura, "para que isso nunca mais aconteça". Mais do que isso, se envolve nas novas questões políticas que compõem a redemocratização do país, fazendo a opção pela militância política em detrimento do amor de Maria Lúcia, que, sozinha em casa, revê fotos antigas da turma de colégio ao som de Elis Regina cantando *Como nossos pais*, de Belchior, cena final da minissérie.

A “rebeldia” ganha as ruas

Como mencionado anteriormente, a minissérie *Anos rebeldes* ganhou notabilidade nos meios acadêmicos a partir das análises que tentam avaliar seu pretenso potencial de influenciar os rumos da política nacional no importante ano 1992, especialmente o impacto que gerou mobilizando discursos, imagens, memórias e símbolos de resistência e revolução junto aos jovens.

Naquele ano, o Brasil enfrentava uma de suas mais sérias crises políticas: o *impeachment* do primeiro presidente eleito diretamente, após 29 anos de história política nacional, dos quais 21 sob Estado ditatorial, Fernando Collor de Mello. Collor chegou ao poder em 1989, em meio à euforia democrática pós-ditadura, com um discurso modernizante e moralizador em que se autointitulava o “caçador de marajás”. Enfrentando uma miríade de candidatos que iam dos velhos caciques políticos nacionais — como Leonel Brizola, Mário Covas e Ulysses Guimarães — a personagens inusitados como Silvio Santos, venceu a eleição em segundo turno contra o candidato petista Luiz Inácio Lula da Silva.

Collor sempre foi identificado como um candidato da mídia, que pautava suas ações e seus discursos, antes e depois de eleito, pela mobilização dos meios de comunicação a seu favor. De perfil arrojado, era o líder jovem de uma democracia jovem e que precisava de “sangue novo” depois de um período de *estagflação* que caracterizou os anos 1980, sob a gestão do último general-presidente, João Baptista Figueiredo (1979-1985), e pelo primeiro presidente civil do ciclo, José Sarney (1985-1989). Este último chegara ao poder tendo consigo a herança de um movimento pelas eleições diretas vitorioso nas ruas, mas derrotado no Congresso; carente de legitimidade política por ser o vice-presidente do candidato vitorioso Tancredo Neves, que falece antes de tomar posse; bem como gestor de uma economia marcada por inúmeros planos de estabilização malsucedidos e índices inflacionários da ordem de 2.751% ao ano (dados calculados com base no período de fevereiro de 1989 a fevereiro de 1990).

Collor parecia reunir os desejos dos setores médios da sociedade que ansiavam por mudanças, mas feitas de forma moderada e segura. No entanto, em maio de 1992 a revista *Veja* publicou uma entrevista especial em que o irmão do presidente, o empresário Pedro Collor, revela detalhes de um esquema de corrupção no interior do governo federal envolvendo políticos, empresários e servidores públicos, liderado pelo então presidente e seu ex-tesoureiro de campanha, o empresário Paulo César Farias. Foi o início de uma enxurrada de denúncias e de uma campanha midiática ampla que levaria à saída de Fernando Collor da Presidência do país.

Nesse contexto, ficção e realidade se unem em torno das manifestações estudantis, que acontecem em paralelo ao processo de apuração das denúncias. Trata-se do movimento que foi batizado pela grande mídia de "caras-pintadas": jovens que promoviam passeatas em diferentes capitais do Brasil exigindo a saída de Collor da Presidência. Ao longo de parte do ano 1992, ao mesmo tempo que o telespectador assistia pelos jornais e revistas às passeatas marcadas pela irreverência dos jovens que traziam em seus rostos mensagens pintadas, como "Fora Collor", encerrava sua noite experimentando lutas políticas dessa mesma natureza, mas em uma temporalidade diferente: a ditadura e a resistência jovem retratadas em *Anos rebeldes.*

A trama da minissérie recuperava, assim, no importante ano 1992, personagens e episódios símbolos de um período de resistência à opressão. Nesse momento tão decisivo para a política nacional, não importava o caráter revolucionário das esquerdas e seu projeto de tomada de poder e implantação do socialismo, sempre temido pelos setores sociais mais conservadores do Brasil e que levou o próprio Collor ao poder três anos antes. Interessava a recuperação da rebeldia, da ousadia dos jovens da década de 1960, da resistência. Não ao acaso, o hino dos "caras-pintadas" era exatamente a música-tema da minissérie: "Alegria, alegria", de Caetano Veloso. Também não seria ocasional que na data de exibição do último capítulo da série, dia 14 de agosto de 1992, uma passeata com 50 mil pessoas tenha percorrido as ruas de São Paulo pelo fim do governo Collor.

A memória do movimento estudantil derrotado nos idos de 1960-1970 era redimida pela vitória do “novo” movimento estudantil dos anos 1990, ao mesmo tempo irreverente e sério, que ia para as ruas derrubar o presidente corrupto. Não se tratava de uma mera transposição das telas para a vida real, mas de criar um modelo capaz de gerar identidade e potencial mobilizador. De uma forma romanceada, a minissérie recriava climas, despertava sentimentos, estimulava condutas.

As passeatas ganhavam, em sua nova versão, tons teatrais, em que a imagem era elemento fundamental, associada a formas irreverentes de transmissão da mensagem, numa perspectiva de espetacularização da política. Nesse contexto, a passeata ganha dimensão de espetáculo, em que o rosto, o corpo, pintados com imagens e palavras de ordem ou vestindo luto, eram a principal alegoria. Conforme afirma Antonio Rubim (1993:45):

> *Anos rebeldes* sensibilizou pela forma [a] passeata como alternativa de expressão, como possibilidade de experimentar algo novo que gerações de jovens anteriores viveram. O específico conteúdo daquelas manifestações passadas [talvez] até não importasse tanto. Interessava o gesto, o ato de se expressar.

Considerações finais

A memória é um fenômeno construído, e nessa construção incidem diferentes fatores, sociais, políticos, ideológicos, culturais, de caráter objetivo e subjetivo. Assim, seleciona-se aquilo que se deseja solidificar na memória de um indivíduo ou de um grupo, valorizando algumas temáticas ou, contrariamente, esquecendo outras.

São as representações forjadas na memória coletiva, que, segundo Roger Chartier (1989:27), dão sentido a uma dada realidade, vigorando como “práticas que pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo”, especialmente quando se materializam em discursos ou práticas sociais.

Conforme afirmou Daniel Aarão Reis em artigo recente à grande imprensa, o balanço que faz nesses 48 anos do golpe civil-militar de 1964 (completados no dia 31 de março 2012) é de que, em se tratando da memória desse período e de seus atores, sejam eles os grupos de esquerda radicais ou outros setores da sociedade civil, ela ainda é vista como uma memória incômoda. Em outras palavras, uma memória construída historicamente de forma "seletiva e conveniente", com a qual poucos querem se identificar e que muitos querem esquecer. Nas palavras do autor, são "varridos para debaixo do tapete os fundamentos sociais e históricos da construção da ditadura", num exercício de "tapar o sol com a peneira" (Reis, 2012:2).

Nessa complexa relação, a mídia audiovisual, assim como outros veículos, desempenha papel fundamental como agente social que elabora e enuncia discursos históricos. É por meio do cinema e da TV que tais seleções e (re) construções de memórias podem ser realizadas, (re)definindo e (re)elaborando imagens e discursos sobre episódios decisivos da história nacional, como a ditadura militar e o papel desempenhado pelas esquerdas.

Coube à minissérie *Anos rebeldes*, ao trazer as mobilizações políticas e sociais que embalaram as lutas dos anos 1960 e 1970, promover um duplo diálogo: com as memórias daquele período, que procurou retratar em seus personagens e tramas; e com as experiências mais recentes de (re)construção de movimentos sociopolíticos portadores de novas demandas, com novos símbolos, em novos moldes. A exibição da minissérie naquele ano 1992 permitiu que seus significados sociais e políticos fossem assimilados e ampliados, possibilitando a construção de uma memória compartilhada, em que passado e presente se entrecruzavam.

Referências

ABDALA JR., Roberto. Memórias da ditadura nos anos 1980 e a minissérie *Anos rebeldes*: a teleficção como arte. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA — ANPUH. *Anais…* São Paulo, jul. 2011.

ALMEIDA, Jorge. *Marketing político*: hegemonia e contra-hegemonia. São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. *A utopia fragmentada*: as novas esquerdas no Brasil e no mundo na década de 70. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

____. Esquerdas, juventude e radicalidade na América Latina nos anos 1960 e 70. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DITADURA E DEMOCRACIA NA AMÉRICA LATINA. *Anais…* Rio de Janeiro: UFRJ, nov. 2006.

BORGES, Vavy Pacheco. História política: totalidade e imaginário. *Estudos Históricos*: historiografia, Rio de Janeiro: FGV, v. 9, n. 17, p. 155, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico.* Lisboa: Difel, 1989.

____. *Sobre a televisão.* Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia*: a Escola dos Annales (1929-1989). São Paulo: Unesp, 1997.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. História política. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: FGV, v. 9, n. 17, p. 164, 1996.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. *História e imagem*: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da história*: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, Dennis; TENDLER, Silvio; ZETTEL, Ivan (Dir.). *Anos rebeldes.* Rio de Janeiro: Rede Globo de Televisão, 1992. 680 min. Disco 1, cap. 6, 38’:56”; disco 1, cap. 6, 40’:05”; disco 1, cap. 8, 58’:39”; disco 1, cap. 9, 1:04’:03”; disco 1, cap. 11, 1:53’:32”; disco 1, cap. 15, 1:50’:28”; disco 1, cap. 20, 2:36’:21”; disco 2, cap. 22, 3:00’:55”; disco 2, cap. 25, 3:19’:32”; disco 3, cap. 2, 10’:37”; disco 3, cap. 5, 43’:13”; disco 3, cap. 6, 52’:14”; disco 3, cap. 6, 53’:05”; disco 3, cap. 7, 58’:44”; disco 3, cap. 19, 2:46’:10”.

CASETTI, Francesco; DI CHIO, Federico. *Analisis de la television.* Buenos Aires: Paidós Ibérica, 1999.

CHAIA, Vera; CHAIA, Miguel (Org.). *Mídia e política.* São Paulo: Educ, 2000.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*: entre práticas e representações. São Paulo: Difel, 1989.

____. Le regard de l'historien moderniste. In: *Écrire l'histoire du temps présent.* Paris: CNR, 1992.

COUTO, Ronaldo Costa. *História indiscreta da ditadura e da abertura*: Brasil: 1964-1985. Rio de Janeiro: Record, 1998.

____. *Memória viva do regime militar*: Brasil: 1964-1985. Rio de Janeiro: Record, 1999.

D'ARAUJO, Maria Celina; CASTRO, Celso. *Ernesto Geisel.* Rio de Janeiro: FGV, 1997.

____; ____; SOARES, Gláucio Ary Dillon (Org.). *Os anos de chumbo*: a memória militar sobre a repressão. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994a.

____; ____; ____. *Visões do golpe*: a memória militar sobre 1964. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994b.

____; ____; ____. *A volta aos quartéis*: a memória militar sobre a abertura. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (Org.). *Usos e abusos da história oral.* Rio de Janeiro: FGV, 1996.

FERREIRA, Neliane Maria. "*Anos rebeldes*": possibilidade para o uso de recurso audiovisual na educação formal. [S.ref.].

FERRO, Marc. Le film, une contre-analyse de la société? In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Org.). *Faire de l'histoire*: nouveaux objets. Paris: Gallimard, 1974. v. III, p. 236-255. 3 v.

FICO, Carlos. "*Prezada censura*": cartas ao regime militar. In: *Topoi*: Revista de História, Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em História Social da UFRJ/7Letras, n. 5, p. 251-186, set. 2002.

____. *Além do golpe*: versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 10.

GASPARI, Elio. *A ditadura envergonhada.* São Paulo: Companhia da Letras, 2002a. v. 1.

____. *A ditadura escancarada.* São Paulo: Companhia da Letras, 2002b. v. 2.

____. *A ditadura derrotada.* São Paulo: Companhia da Letras, 2003. v. 3.

____. *A ditadura encurralada.* São Paulo: Companhia da Letras, 2004. v. 4.

GIRARDET, Raoul. *Mitos e mitologias políticas.* São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GORENDER, Jacob. *Combate nas trevas.* São Paulo: Ática, 1987.

HALBWACHS, Maurice. *La mémoire collective.* Paris: Albin Michel, 1997.

LATTMAN-WELTMAN, Fernando et al. *A imprensa faz e desfaz um presidente.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

MARCOS, Fernando Sanchez. *Cultura Historica.* [s.d.]. Disponível em: <www.culturahistorica.es/sanchez_marcos/cultura_historica.pdf>. Acesso em: 19 set. 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*: comunicação, cultura e hegemonia. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

MELO, Ana Cláudia Peixoto. *História e ficção na minissérie* Anos rebeldes. Dissertação (mestrado) — Programa de Pós-graduação em História, UFU, Uberlândia, ago. 2006.

PASSERINI, Luisa. "La lacune" du présent. In: Écrire l'histoire du temps présent. Paris: CNR, 1992.

REIS, Daniel Aarão. *A revolução faltou ao encontro*: os comunistas no Brasil. São Paulo: CNPq/Brasiliense, 1990.

____ (Org.). *Versões e ficções. O sequestro da história.* São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

____. *Ditadura militar, esquerdas e sociedade.* Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p. 7-8.

____; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org.). *O golpe e a ditadura militar*: quarenta anos depois (1964-2004). Bauru: Edusc, 2004.

____. A ditadura civil-militar. *O Globo*, Rio de Janeiro, p. 2, Caderno Prosa e Verso, 31 mar. 2012.

RÉMOND, René. *Penser le temps présent*: écrire l'histoire du temps présent. Paris: CNRS, 1992.

RIDENTI, Marcelo. *O fantasma da revolução brasileira.* São Paulo: Unesp/Fapesp, 1993.

____. Resistência e mistificação da resistência armada contra a ditadura: armadilhas para pesquisadores. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI,

Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org.). *O golpe e a ditadura militar*: quarenta anos depois (1964-2004). Bauru, SP: Edusc, 2004.

ROLLEMBERG, Denise. Esquerdas revolucionárias e luta armada. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Org.). *O Brasil republicano: o tempo da ditadura*: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 4, p. 49-51.

____. Esquecimento das memórias. In: MARTINS FILHO, João Roberto (Org.). *O golpe de 1964 e o regime militar*: novas perspectivas. São Carlos: UFSCar, 2006. p. 88.

RONSINI, Veneza V. Mayora. *Mercadores de sentido*: consumo de mídia e identidades juvenis. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RUBIM, Antonio C. Políticas em tempos de mídia: impressões de crise. In: FAUSTO NETO, Antonio; PEREIRA, Carlos Alberto M. (Org.). *Comunicação e cultura contemporâneas.* Rio de Janeiro: Notrya, 1993. p. 45.

SILVA, Lourdes Ana Pereira. A ditadura militar na perspectiva da minissérie *Anos rebeldes. Revista Científica do Departamento de Comunicação Social da UFMA*, São Luís, ano XIX, n. 16, jan./jun. 2010.

SKIDMORE, Thomas. A queda de Collor: uma perspectiva histórica. In: ROSENN, K.; DOWNES, R. *Corrupção e reforma política no Brasil:* o impacto do *impeachment* de Collor. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

SOUZA, Mauro Wilton de (Org.). *Recepção mediática e espaço público*: novos olhares. São Paulo: Paulinas, 2006.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna*: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

____. *A mídia e a modernidade*: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.

[1] Sobre a história do tempo presente e sua trajetória, ver, entre outros, Rémond (1992) apud Ferreira e Amado (1996).

[2] Isso ganha ainda mais vigor em datas que aludem a momentos importantes desse período. Podemos citar, como exemplo elucidativo, os inúmeros seminários, colóquios e congressos realizados em 2004 pelas principais universidades do país, seguidos de publicações, quando da rememoração dos 40 anos do golpe de 1964.

[3] A autora direciona suas reflexões à luz da análise feita por Maria de Lourdes M. Janotti e Márcia Mansor d'Alessio da produção de dissertações e teses de história no Brasil entre 1985 e 1994.

[4] Para mais informações, ver, entre outros, Girardet (1988).

[5] Dado levantado em Lattman-Weltman (1994) e Skidmore (2000).

[6] Sobre esse tema, sugerimos, entre outros, Ferreira (s.ref.), Abdala Jr. (2011), Melo (2006) e Silva (2010).

[7] Sobre esse tema, sugerimos, entre outros, Almeida (2002), Bourdieu (1989, 1997), Casetti e Di Chio (1999), Chaia e Chaia (2000), Thompson (1995, 1998), Martín-Barbero (2008), Ronsini (2007) e Souza (2006).

APRENDER HISTÓRIA COM JOGOS DIGITAIS EM REDE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA OS PROFESSORES

Eucidio Pimenta Arruda

Introdução

Imagine as seguintes cenas:

Acontecimento 1. Ingleses invadem a costa leste norte-americana na segunda metade do século XVIII. Mas o que se segue não são os acontecimentos que desencadeiam a Guerra da Independência americana. Os ingleses entram em confronto direto com os nativos americanos. Seus exércitos têm números semelhantes de combatentes; entretanto, os ingleses têm armas de fogo, canhões, navios de guerra. De outro lado, os nativos combatem portando arcos, flechas, machados e já dominam o cavalo, introduzido pelo europeu no continente. Qual seria o resultado desse conflito? Após longos confrontos e estratégias de guerra, imaginem, os nativos saem vencedores e expulsam todos os ingleses de seu território.

Acontecimento 2. Década de 1930. A Alemanha inicia sua militarização e promove pressões territoriais e econômicas no território europeu. A Europa está à beira de uma guerra, dados a política expansionista de Hitler e o iminente fim de um equilíbrio fragilmente construído desde o final da Primeira Guerra Mundial. O iminente conflito faz com que a Inglaterra

forje uma aliança com a Alemanha e, em 1937, tem início um conflito que toma dimensões mundiais, envolvendo todos os continentes do planeta. Alemanha, Itália, Inglaterra, Espanha franquista e Japão formam a aliança germânica, Toda a América se organiza contra a expansão mundial da aliança germânica. O resultado, em 1945, é a derrocada dos países democráticos e a implantação de um império mundial comandado pela Alemanha — sem ONU, Bretton Woods, Guerra Fria —, em que o mundo se parece mais com o romance *1984*, de George Orwell — o Grande Irmão conquista um grau de onisciência jamais visto na história humana.

Os acontecimentos provavelmente serão considerados pelo leitor fruto de obras literárias de ficção ou elaboradas por algum roteirista de cinema. Eles ocorrem no ambiente dos jogos digitais, ou *videogames*, como são mais conhecidos, e são frutos das experiências dos jogadores que testam alternativas históricas com base em experimentações e fantasias criadas em jogos de estratégia com temática histórica. Os jogos em questão são, respectivamente, Age of Empires III (Microsoft, 2005) e Making History (Strategy First, 2007).

Os entrelaçamentos entre as produções historiográficas e midiáticas do campo do entretenimento são antigos e conduzem a produções no campo ficcional, compostos por acontecimentos históricos, mas envolvidos pela fantasia e criação de seus autores. Já existe, inclusive, razoável produção acadêmica que versa sobre as possibilidades de interpretação e análise dos conteúdos históricos presentes em músicas, filmes ou obras literárias.[1]

Não se pode falar em centralidade do lazer na sociedade contemporânea, pois isso incorreria em retirar o trabalho deste lugar, mas pesquisas têm mostrado como o lazer e o entretenimento têm ocupado tempo de crianças e adultos. O entretenimento tem ampliado cada vez mais seu alcance, por meio de diferentes produtos midiáticos, como televisão, rádio, tocadores de música no formato mp3, internet, jogos digitais em diferentes suportes, câmeras digitais, tablets, entre uma infinidade de outros artefatos. Em vez de um olhar técnico sobre esses artefatos, é mais pertinente considerá-los um produto da cultura, neste caso especificamente cultura das mídias. Para Maria da Graça Setton (2010), é importante

compreender como as formas simbólicas das mídias, suas ações, objetos, moralidade, produções e linguagens ajudam-nos a entender suas implicações na sociedade, uma vez que elas têm origem em processos historicamente específicos e socialmente datados. A autora afirma ainda que compreender a cultura midiática pode ser uma pista para compreender a sociedade em que vivemos, seus conflitos, lutas internas, jogos de interesses, medos e fantasias (Setton, 2010:17).

Para o historiador, essas mídias trazem consigo novos olhares sobre o passado, na medida em que reconfiguram a dimensão da memória e do acontecimento. Paul Virilio (2006) acredita que o risco que se impõe é o de não se esquecer absolutamente nada pela reprodução continuada do acontecimento em diferentes *links* permeados por atemporalidades. Em texto anterior (Arruda e Siman, 2009), chamei a atenção para um aspecto diretamente ligado a este: o excessivo acúmulo de documentos em um sentido mais capitalista do que de vínculo; a necessidade construída de se ter tudo sobre assuntos variados, em uma busca incessante de não se esquecer de nada, mas que pode incorrer no contrário — na amnésia, na medida em que não preciso mais acionar minha memória, pois objetos externos de armazenamento de documentos fazem esse trabalho "técnico". Este é o risco que se impõe à história: conhecer ou ter acesso aos documentos do passado não tem sido mais o grande problema, mas o que fazer com esses materiais, para além da busca desenfreada de seu acúmulo.

Aspectos da internet e dos riscos para a história

Juntamente com essa questão, emerge o caráter lúdico das mídias digitais contemporâneas, que, conforme apontei anteriormente, modificam as maneiras como se lida com o conhecimento, especificamente o conhecimento histórico. Os jogos digitais são reflexos desse caráter lúdico e mostram como essas e outras tecnologias têm consumido o tempo dos brasileiros. Pesquisa da Newzoo (2011) revela que existem 35 milhões de jogadores brasileiros apenas no universo virtual, ou seja, jogos online,

realizados por meio da internet. Desses jogadores, cerca de 16 milhões são mulheres e 19 milhões, homens. O que chama a atenção na pesquisa são os tempos dedicados a cada artefato cultural: os jogadores pesquisados dedicam mais de 11 horas semanais à internet, 10,7 horas aos jogos, 5,5 horas à TV, 4 horas ao rádio e apenas 1,8 a jornais e revistas.

Uma observação superficial pode nos mostrar que um jogador (pesquisado), caso também seja aluno da educação básica brasileira, dedica mais tempo às mídias digitais do que à própria escola ou às mídias impressas, como o livro didático, demonstrando modificações substanciais nas maneiras como se têm acessado e produzido informações e conhecimento na atualidade.

A própria dimensão temporal é modificada quando se acessam documentos digitais ou digitalizados. Considero digital o material produzido originalmente para suportes baseados na microinformática, e digitalizados aqueles que existiam em outro suporte (livros, discos de vinil, papel fotográfico etc.) e foram transferidos para o suporte informático, por meio de sua digitalização. Os suportes que vou chamar aqui de "convencionais" implicam uma relação com o passado permeada por materialidade, na qual o antigo é assim reconhecido pelo efeito do tempo, que torna o objeto mais "velho" pelo uso, desgaste ou tipo de material com o qual foi construído. Essa dimensão não é abandonada com a ascensão do computador e da internet, pois os *gadgets* (aparelhos) continuam em seu suporte físico e demonstram modificações materiais em seus processos de produção. Entretanto, a microinformática transporta para esses suportes a produção de informação e conhecimentos, ou seja, o áudio, o vídeo, o documento impresso, a imagem passam a ser armazenados em dispositivos semelhantes, que os envolvem em uma imaterialidade aparentemente *a-histórica*, cujo envelhecimento é observável não mais pela alteração física, mas do *design*, da aparência.

No que tange ao ensino de história, a imaterialidade e a abstração fazem parte dos desafios enfrentados pelos professores, uma vez que o passado, já acontecido, não pode ser reconstituído, já que não é somente o aspecto físico que o constitui, mas também seus aspectos políticos, sociais e

culturais. O passado físico digitalizado traz consigo uma ideia de repercussão da memória por meio da reprodução digital dos artefatos. Mas esse passado é possível de ser determinado temporalmente. O que ocorre com o artefato construído exclusivamente em suporte digital? Quais as implicações da migração do formato impresso para o digital? E, quanto às mídias de entretenimento (redes sociais, blogues e jogos), como sua temporalidade é demarcada nesse contexto, uma vez que a valorização do presente é referência na sociedade contemporânea?

Johnson (2005) e Setton (2010) afirmam que as estratégias de sociabilidade e de aprendizagem têm sido modificadas com o uso frequente de tecnologias baseadas na informática. O artefato criado exclusivamente no ambiente digital envolve apenas o *design* em sua temporalidade, ou seja, a forma como o conteúdo é distribuído. Este talvez seja um dos poucos traços históricos que guardam esses artefatos, pois os demais dizem respeito à digitalização (sua decodificação da informação em *bits* e *bytes*).

Contudo, o mais perigoso nessa perspectiva de aparente atemporalidade é a presença de um forte discurso mercantil, que desvaloriza estruturas e formas tidas como "obsoletas". Os discursos direcionam para substituições recorrentes do antigo, em um sentido de tornar desnecessário o registro, a memória do passado. A meu ver, prevalece uma concepção de racionalidade técnica de orientação tipicamente consumidora, que direciona para uma busca desenfreada da inovação. Entretanto, necessariamente os novos artefatos não são inovação, pois, conforme aponta Hernández (2001), inovação representa criar algo novo, seja um objeto ou uma organização. Pode ser oriunda da introdução de novas tecnologias ou de uma reorganização das já existentes.

Assim como apontei (Arruda e Siman, 2009), os conteúdos históricos que permanecem na nuvem, na internet, acabam por se constituírem em certo exotismo, como se a distância entre sua produção e a atualidade fosse tamanha que não fosse possível encontrar tais dispositivos ou conteúdos no presente, somente em espaços especializados. Essa perspectiva vincula-se a um recrudescimento da obsolescência que faz desaparecer os resquícios do passado e o torna quase indisponível ao contato humano, apesar dos

discursos que dizem exatamente o contrário — o de permanência do passado por seu registro. Assim, os objetos que permanecem, mesmo aqueles historicamente recentes, são tratados como um passado distante, por causa do processo intensivo de substituição pelo mais recente.

Em continuidade à argumentação que iniciei neste texto, há uma falsa ideia de que a internet guarda absolutamente toda a produção humana, indicando que, do ponto de vista histórico, temos condições de compreender o passado por seu amplo armazenamento em servidores (computadores) mundiais. Entretanto, deletar, apagar as informações tornou-se elementar, e a dimensão mercantil tanto do acesso quanto desse armazenamento implica problemas ainda maiores, pois em uma época em que a máxima é o *cloud computing* (computação nas nuvens), em que tudo está armazenado na rede e o armazenamento é realizado por empresas do ramo tecnológico, sua perda completa tem sido mais fácil do que a perda de objetos físicos, seja pelo efeito do tempo, por roubo etc. Na rede, basta um clique e toda uma pasta com diferentes conteúdos é eliminada para sempre. Quando a empresa Geocities, que ofertava espaço para a produção de blogues, fechou suas atividades em 2010, milhões de páginas de usuários simplesmente deixaram de existir, não havendo preocupação quanto ao valor histórico contido nos materiais armazenados ao longo de mais de uma década.

A internet faz parte da vida de muitos jovens, e mesmo de adultos, e os jogos se constituem em atividades cada vez mais correntes daqueles que a acessam. Dessa forma, analisar as contradições entre passado e presente na internet é importante para problematizar a questão central deste capítulo: as diferentes formas de representar a história nos jogos de internet.

Jogos digitais: aproximações e distanciamentos da escola

Os jogos digitais trazem um grande desafio à escola, pois consistem em artefatos ligados ao entretenimento que tem ocupado cada vez mais o tempo

de jovens e adultos. Mais do que ocupar tempo, o jogo implica modificações na ordem social e cultural, conforme afirma Shaffer (2006), pois envolve os jogadores em formas de comunicação tradicionalmente estabelecidas, subverte a ordem social produtiva e desvaloriza os espaços historicamente reconhecidos, visto que o jogador pode passar mais tempo dentro dele do que em outros espaços de sociabilidade.

Os jogos são tão antigos quanto a humanidade, mas o jogo digital nasce em 1958, com Games for Two, criado pelo físico William Higinbothan.[2] Há uma efemeridade implícita em sua constituição, mas uma presença marcante na contemporaneidade, garantindo relevância econômica e cultural. Mais do que uma brincadeira, os jogos permanecem elemento da cultura, construindo hábitos, cognições, reordenando normas sociais preestabelecidas e ultrapassando a lógica de um vínculo eminentemente infantil do jogo, característica da cultura ocidental capitalista.

Conforme afirma Johnson (2005), o que leva o jogador à imersão no próprio jogo necessariamente não é apenas o caráter lúdico. Os jogos atuais são de uma complexidade tamanha que exigem no mínimo 40 horas de dedicação para sua finalização, além de exigir tarefas árduas do jogador para alcançar níveis mais elevados dentro do jogo, principalmente os que estão disponíveis online (pela internet).

Esse mesmo autor indica que o desafio direciona o interesse pelo jogo, ou seja, a vontade de vencer seus obstáculos. Se analisarmos de forma mais precisa, o jogo traria em seu universo uma estrutura de solicitar do jogador níveis cada vez mais complexos de desafios, de problemas a serem solucionados, buscando manter o interesse por sua continuidade. Na internet, as redes sociais têm obtido razoável sucesso no desenvolvimento de jogos que criam situações de vínculos com eles próprios, sendo Cityville e Farmville os mais famosos na atualidade, ambos da empresa Zynga.

As estratégias dos jogos online para manter o jogador ativo consistem, além da exigência de desafios cada vez maiores, na necessidade de relacionamento com os demais “amigos” da rede social, ou seja, o desenvolvimento das atividades do jogo depende da participação de outros, em níveis cada vez mais complexos. Trata-se também de uma estratégia

para ampliar o próprio número de jogadores, na medida em que, para realizar uma tarefa, o jogador se vê na necessidade de convidar outros colegas vinculados à sua rede social. A efemeridade das tecnologias digitais contemporâneas é outro desafio para seus elaboradores, pois, conforme disse anteriormente, a perspectiva de flexibilidade e de fragmentação do mercado e a reestruturação produtiva, iniciada ainda na década de 1970, levam os jogadores a buscar incessantemente novidades nesse mercado.

O risco que se apresenta, portanto, é aquele aventado por Barreto (2009) de acreditar que a escola deva se aproximar de forma acrítica do universo tecnológico no qual o aluno está imerso, o que acarretaria o questionamento do próprio lugar que a escola ocupa. Por outro lado, o paradoxo é a centralidade das tecnologias, em especial os jogos digitais, na vida do jovem. Se os considerarmos elementos da cultura contemporânea, compreender e incorporá-los sob uma análise crítica é importante para que a escola continue a cumprir seu papel, o de formar as novas gerações para a vida social.

Ou seja, por um lado, o desafio, característico do jogo, deve também sê-lo da escola, mas o caráter mercantil do desafio precisa ser criticado para possibilitar uma formação emancipatória do aluno, tornando-o apto a se posicionar e compreender os desafios sociais, econômicos e políticos da sociedade.

Além do caráter do desafio e da competição, o jogo traz consigo a liberdade para entrar e sair, a constituição de regras organizadoras de sua estrutura, a delimitação espaço-tempo e a imprevisibilidade. Esta última característica é das mais importantes para o campo da história, pois o historiador se propõe construir uma narrativa do passado no intuito de produzir conhecimento sobre ele, mas em uma relação sempre incompleta, de compreensão inacabada desse passado, pois o contrário seria a apreensão de toda a história, desvalorizando, portanto, a concepção de memória como resquício, como algo que resta nos movimentos de esquecimento dos sujeitos. A história tudo e nada promete, ela é a alegria instantânea, o gozo furioso da vitória, que pode se transformar em minutos na desilusão da

derrota acachapante, por goleada, como pode ter, inclusive, o rosto sem graça do empate, do zero a zero (Albuquerque Jr., 2007).

Se a imprevisibilidade move o historiador em busca de conhecer o que foi dito nas entrelinhas, de iniciar um trabalho sabendo ser necessária uma reconstrução cotidiana de sentidos e significados, dada o caráter subjetivo e interpretativo dos acontecimentos históricos, no caso dos jogos digitais a imprevisibilidade envolve o jogador por ele também não conhecer o final da história, por saber que inúmeras partidas terão resultado diverso, apesar das características herméticas da programação do jogo. A imprevisibilidade é sentida seja em razão de a complexidade do jogo permitir inúmeras estratégias, seja pela possibilidade evidenciada pela internet de colocar sujeitos distantes espacialmente em sincronia de ações no espaço digital do jogo escolhido.

Ao jogar, por exemplo, Making History,[3] jogo citado no segundo acontecimento descrito neste capítulo, o jogador conhece as condições iniciais do jogo, mas não sabe de antemão as implicações de suas ações dentro dele; ou seja, assim como na vida material, percebe ser improvável prever os resultados de suas ações dentro do jogo.

Mas os jogos trazem consigo problemas de ordem historiográfica que têm implicações diretas nas práticas pedagógicas dos professores de história. O caráter mercantil dos *videogames*, apontado por diversos autores,[4] conduz à produção de jogos com temáticas históricas que necessariamente não têm relações diretas com a historiografia, mas com a necessidade de tornar o jogo "consumível" pelo maior número possível de jogadores em nível mundial. Assim também são as outras produções midiáticas. Corroboramos Marco Silva e Alcides Ramos (2011), que, ao afirmarem que todo filme ensina algo, confirmam que a aprendizagem não ocorre somente nos espaços escolares sistematizados, mas envolve a sensibilidade, a beleza, a narração, o *design*, a fruição das produções artísticas construídas no mundo.

Tal inferência envolve considerar o jogo digital obra artística e, como já afirmei anteriormente, obra da cultura contemporânea. Isso significa inscrever os jogos em todas as contradições e paradoxos das produções

midiáticas atuais. Os jogos produzem olhares enviesados sobre o outro, envolvem o jogador em interpretações eurocêntricas ou de predomínio cultural norte-americano, inscrevem-no em atividades de colaboração que privilegiam as relações de consumo. Assim também são outras atividades culturais. O cinema, a música e as artes plásticas não se encontram isolados dessas questões, mas foram inscritos nas discussões sobre ensino e aprendizagem por meio delas já há algum tempo.

O desconhecimento das tecnologias digitais envolve a escola, em particular na resistência à novidade. Antonio Nóvoa (1991) afirma que o professor é uma das profissões mais refratárias às inovações tecnológicas, em seu movimento de embate por sua profissionalização, pois elas envolvem perdas de poder no interior escolar. Apesar disso, os jovens vêm se apropriando cada vez mais desses artefatos culturais, o que nos leva a pensar a respeito de estratégias didático-pedagógicas que remetam o aluno a refletir sobre o conhecimento histórico veiculado nos *videogames*, conforme será tratado a seguir.

Jogos digitais, internet e ensino de história: perspectivas, desafios e possibilidades

Como é possível observar ao longo das argumentações apresentadas neste texto, há diversos desafios postos ao professor de história, seja no campo da memória, do vínculo ao consumo, do exotismo que se torna a história, pela compressão temporal das inovações até o papel educativo empenhado pelos artefatos culturais digitais, em específico os jogos digitais.

A meu ver, muitas das respostas às indagações sobre ensinar história vêm sendo dadas na literatura recente; entretanto, observamos ainda certo receio para tratar dos desafios postos pelas tecnologias e jogos digitais, possivelmente por uma aparente lacuna técnica docente ainda existente, que a supervaloriza em um mundo cujo conhecimento técnico para uso do computador vem sendo, cada vez mais, diminuído.

Antes de realizar minhas análises de possibilidades do uso de jogos digitais online no ensino de história, é necessário realizar um recorte no estilo de jogo discutido neste texto. Tratarei apenas dos jogos designados como de estratégia ou RPG (*role playing game*). Existe um acervo considerável de jogos históricos de tiro (Civil War, por exemplo), bem como de referenciais teóricos que os analisam à luz do ensino de história, mas, como sua estrutura direciona o jogador para eliminar o máximo possível de oponentes (ainda que deixe aqui diversas considerações sobre estratégias, relações, habilidades desenvolvidas nestes jogos), sua análise acaba por não se tornar pertinente para o objetivo deste capítulo.

Os jogos digitais, especialmente aqueles disponíveis para partidas online, envolvem discursos e análises que os inscrevem no rol de recursos disponíveis ao professor na sala de aula. Entretanto, é necessário um cuidado para que não haja uma "escolarização" que retire deles suas características principais, em função de uma aproximação da dinâmica escolar. Em síntese, os jogos devem ser incluídos entre os recursos pedagógicos sem perder suas características linguísticas e culturais, em uma linha teórica não muito diferente do que vem sendo debatido sobre a linguagem cinematográfica na sala de aula (Silva e Ramos, 2011).

A primeira questão posta sobre os jogos digitais e a temática histórica aos professores diz respeito ao valor científico dos conteúdos históricos veiculados nesses suportes. Como os jogos digitais online privilegiam o desafio, a competição e a colaboração, há uma estrutura histórica básica presente no jogo, mas que permite ao jogador desenvolver diversas outras sub-histórias com base na matriz programada no jogo. Isso leva aos acontecimentos apresentados logo no início deste texto — é possível ao jogador experimentar várias situações históricas baseando-se em escolhas, em ações tomadas dentro do jogo.

William Uricchio (2005) considera que os jogos de simulação histórica, como Civilization, Age of Empires e Making History (exemplos meus) não definem um evento específico, mas a simulação de diversos mundos, vários eventos, a maioria criada pelo próprio jogador. Isso potencializa a materialização visual programada dos acontecimentos históricos. Se, por

um lado, existem problemas conceituais e históricos presentes nos jogos, por outro, a possibilidade de fazer uso da capacidade dos computadores de tornar visual o passado fascina e permite ao jogador experimentar possibilidades, na perspectiva apontada por Schut (2007:213-235), de história contrafactual ou inventada.

A se considerar a perspectiva dada por Hayden White (1992) à narrativa histórica, esse caráter contrafactual não seria nenhum problema, visto que é impossível tecer distinções entre ficção e história, pois esta não passaria de uma operação de construção imaginativa. Não quero, com isso, incorrer em um relativismo total que ocasionaria a negação de fatos e materialidade dos acontecimentos. Esse relativismo nos levaria para uma realidade de construção narrativa, caracterizada por simulacros, simulações e mitos (Albuquerque Jr., 2007).

O computador é um equipamento que clama pela atividade, pela autoria, por sua manipulação. Experimentar, simular acontecimentos históricos, ainda que baseados em olhares enviesados, é pertinente para a formação histórica do aluno, pois lhe permite, sob a orientação do professor, aprender e aprimorar sua interpretação de documentos, de ideologias, compreender as implicações de decisões políticas no âmbito de um jogo que envolve diferentes personagens.

Pierre Corbeil e Dany Laveault (2008) consideram que a simulação de jogos oferece um ambiente interativo em que os antigos resumos de conceitos são apresentados “ao vivo”, permitindo aos alunos aprender pela experiência. As pesquisas indicam que os alunos passam por várias etapas de aprendizado quando participam de simulações. Primeiro, centram-se nas regras do jogo e, então, quando têm acumulado competência básica nessa área, são capazes de aprender *com* o jogo, não *sobre* o jogo.

No caso dos jogos disputados pela internet, além da possibilidade de interatividade com o jogo, temos ainda a interatividade entre jogadores. As ações tomadas no ambiente interativo têm consequências que alcançam os demais jogadores que participam das atividades. Ou seja, a prática do diálogo, das articulações políticas e da socialização torna-se necessária para o trato com o jogo pelo jogador.

A internet, dessa forma, mais do que um espaço para a constituição de redes de relacionamento, transforma-se em um espaço eminentemente político, no qual, por meio dos jogos de temáticas históricas, os jogadores estabelecem regras, alianças, tomam decisões que repercutem de diferentes formas no universo do jogo.

A maioria dos jogos históricos de estratégia traz consigo uma característica peculiar, pois eles transformam o jogador em uma espécie de Deus (*God games*). Nesses, jogos eles podem realizar quaisquer ações que impactarão diretamente as sociedades criadas pelo *videogame*. Mais do que uma crítica sobre essa estrutura, que busca valorizar, no mercado de jogos, as possibilidades de efetuar a partida (sozinho ou em grupo), observar as macroestruturas do jogo evidencia-se como componente importante na discussão sobre o papel da ação e da imprevisibilidade histórica. Em um jogo como Civilization V, estabelecer um tratado de paz com determinado grupo pode significar mais tempo para crescimento econômico, financeiro e bélico, como pode também representar uma estratégia de construir relações políticas mais complexas no universo do jogo. Levar o aluno a compreender e a desempenhar esse papel, a meu ver, oferece uma oportunidade ímpar de simular problemas antigos e atuais que versam sobre as organizações sociais.

A internet não é espaço neutro ou da positividade da relação do jovem, mas é um espaço autêntico e real (ainda que em sua virtual potencialização) de debates e embates entre sujeitos. Conforme afirma Himanen (2001), trata-se de um espaço aberto de diálogo, mas condizente com os espaços já construídos no mundo material, ou seja, estão presentes as desigualdades, os preconceitos, as relações de poder e demais problemas igualmente comuns da sociedade.

Se os jovens estão aprendendo a lidar com a coletividade nos espaços dos jogos online, importa à escola compreender essas estratégias para que eles estabeleçam relações entre as dimensões críticas, sociais, organizativas do jogo e históricas a ele vinculadas.

Assim como na análise do filme, importa ao professor de história levar o aluno a discorrer sobre os processos de produção do jogo digital e o que

eles dizem a respeito da compreensão (e, por que não, das incompreensões) que os grandes grupos financeiros têm sobre o conhecimento histórico.

Além disso, ultrapassar o caráter de exotismo da história é importante, de modo a construir uma noção de tempo e de tempo histórico que dimensione as durações dos acontecimentos. O tempo do jogo pode ser compreendido em duas vertentes: a primeira diz respeito à dimensão do acontecimento do próprio jogo, ou seja, quantos dias, meses ou anos se passam entre as aventuras (World in Conflict, por exemplo, inicia-se em 1986 e apresenta uma história ficcional na qual a guerra fria não acabou, mas ocorreu o contrário, um recrudescimento das relações entre EUA e URSS que culmina com a invasão por esta última do território norte-americano). Outra dimensão é a da duração do jogo propriamente dito: centenas de anos podem ser "jogados" em algumas horas. A obsolescência característica do mercado consumidor leva o jovem a compreender que a história é tão distante de sua realidade que se torna exótica, diferente, interessante por não mais existir.

A história construída pelo jogador, portanto, é elemento problematizador para o professor de história, e as formas de interação entre os jogadores potencializam as trocas, a aprendizagem da história pelo jogo, ultrapassando uma dimensão estritamente técnica. Cheguei a conclusões parecidas (Arruda, 2011a) ao analisar o jogo digital Age of Empires III. Nele, os jogadores elaboram análises, compreensões históricas, posicionam-se sobre o passado dos países ou "civilizações" (como é apresentado no jogo) e o analisam criticamente. Entretanto, trata-se de um saber construído apenas pela interação jogador–máquina–jogador, sem o envolvimento da escola e do professor.

O problema que se apresenta é como proceder com o envolvimento do professor nessa relação, uma vez que há um risco de a escola se tornar "brinquedo" ou espaço de lazer e entretenimento, em detrimento do ensino e da aprendizagem historicamente sistematizados. Além disso, o tempo do jogo não tem relação com o tempo da escola, assim como ocorre com outras tecnologias baseadas nas mídias digitais.

Reconhecer o *status* de artefato cultural do jogo digital e da internet é a primeira etapa a ser considerada pelo professor, ultrapassando o aspecto técnico presente nos documentos e nas propostas pedagógicas oficiais. Ultrapassar essa dimensão técnica significa deixar o aspecto de "capacitação" do docente para se pensar em estratégias de formação que inscrevam os professores nas estruturas de produção desses jogos.

Ou seja, o jogo não envolve apenas o lúdico, mas também os relacionamentos, as estruturas políticas, as dimensões de poder entre os diferentes grupos, a diferença, a comunicação. Envolve ainda o desafio de chegar ao fim e compreender toda a estrutura do jogo. Não envolve superficialidade, mas a utilização de diferentes mídias para a compreensão do objeto do jogo.

Obviamente, as histórias representadas não guardam relações diretas com a historiografia produzida, mas, para que o jogo tenha capacidade de convencimento, são contratados historiadores profissionais que orientam as equipes produtoras quanto à verossimilhança dos acontecimentos históricos representados nele. Não é a história representada o que deve chamar nossa atenção, mas o interesse gerado pelo jovem em participar de um jogo que tenha como temática a história.

Se a escola é espaço para a formação social e se as estratégias de comunicação dos jovens têm sido a utilização das redes digitais, logo a escola e seus sujeitos devem compreender e se apropriar dessas estratégias cognitivas, de modo a introduzir outros olhares sobre a construção do conhecimento histórico.

Referências

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

ARRUDA, Eucidio Pimenta. *Aprendizagens e jogos digitais.* Campinas: Alínea, 2011a.

____. Na tessitura das tramas virtuais: entre histórias, tecnologias e aprendizagens. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JR., Décio. *Perspectivas do ensino de história*: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011b.

____; SIMAN, Lana Mara de Castro. Jogos digitais, juventude e as operações da cognição histórica. In: FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar e aprender história*: formação, saberes e práticas educativas. Campinas: Alínea, 2009.

BARRETO, Raquel Goulart. *Discursos, tecnologias, educação.* Rio de Janeiro: Eduerj, 2009.

BURENHEIDE, Brad. Using wargames in the classroom to teach historical thought. *Teaching History*: A Journal of Methods, 32.1, p. 18-26, 2007.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens.* Lisboa: Cotovia, 1990.

CAPELATO, Maria Helena et al. *História e cinema.* São Paulo: Alameda, 2007.

CIVILIZATION IV (versão em português). Sid's Meyer, 2K Games and Take Two Games, 2010.

CORBEIL, Pierre; LAVEAULT, Dany. Validity of a simulation game as a method for history teaching. In: *Simulation & Gaming.* Online First, out. 2008. Disponível em: <http://online.sagepub.com>. Acesso em: 15 jan. 2012.

GEE, James Paul. *What video games have to teach us about learning and literacy.* Nova York: Palgrave Macmillan, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. *Aprendendo com as inovações na escola.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

HIMANEN, Pekka. *A ética dos* hackers *e o espírito da era da informação*: a importância dos exploradores da era digital. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre hist*ória. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JOHNSON, Steve. *Everything bad is good for you*: how today's popular culture is actually making us Smarter. Nova York: Riverhead Books, 2005.

JULL, Jesper. *The game, the player, the world*: looking for a heart of gamenes. Utrecht: Utrecht & Digra, 2003.

MICROSOFT. *Age of Empires III* (versão em português). EUA: Microsoft Corporation, 2005.

NEWZOO. *National Gamers Survey.* EUA: Newzoo, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor.* Porto: Porto, 1991.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história… Campinas: Alínea, 2003. p. 109-145.

SANCHO, Juana Maria. *Para uma tecnologia educacional.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHUT, Kevin. Strategic simulations and our past: the bias of computer games in the presentation of history. *Games and Culture*, Sage, v. 2, n. 3, p. 213-235, jul. 2007. Disponível em: <http://gac.sagepub.com>. Acesso em: fev. 2012.

SELF, Cynthia L.; HAWISHER, Gail E. *Gaming lives in the twenty-first century.* EUA: Palgrave Macmillan, 2007.

SETTON, Maria da Graça. *Mídia e educação.* São Paulo: Contexto, 2010.

SHAFFER, D. W. *How computer games help children learn.* Nova York: Palgrave Mac-Millan, 2006.

SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire. *Ver história*: o ensino vai aos filmes. São Paulo: Hucitec, 2011.

STRATEGY FIRST. *Making History.* EUA, 2007.

URICCHIO, William. Simulation, history and computer games. In: RAESSENS, Joost; GOLDSTEIN, Jeffrey. *Handbok of computer game studies.* Massachusetts/Londres: The MIT Press Cambridge, 2005.

VIRILIO, Paul. *Memória cotidiana*: comunidades e comunicação da era das redes. Entrevista a Federico Casalegno. Porto Alegre: Sulina, 2006.

WHITE, Hayden. Meta-história: a imaginação histórica do século XIX. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992. (1. ed. 1973: *Metahistory*: the historical imagination in nineteenth century Europe. Baltimore: Johns Hopkins University Press.)

[1] Vários autores brasileiros têm debatido esse assunto, entre os quais destacamos Silva (2011), Capelato (2007), Rossi e Zamboni (2003), entre outros.

[2] No endereço <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_dos_jogos_eletr%C3%B4nicos> há uma linha do tempo interessante sobre os jogos digitais que vale a pena conhecer. Acesso em: 26 fev. 2012.

[3] Esse jogo, criado nos EUA para ser utilizado em escolas do ensino médio, tem como foco a Segunda Guerra Mundial. É um jogo de estratégia de turnos, em que o jogador precisa analisar diferentes situações para tomar suas decisões, dentro de um tempo programado pelo chamado turno do jogo (como se fossem dias, meses ou anos na realidade temporal do jogo). Precisa, por exemplo, definir índices de investimento em pesquisa, na indústria bélica, produção de alimentos, relações comerciais internacionais, estabelecer alianças etc.

[4] Gee (2003), Schut (2007), Self e Hawisher (2007), Uricchio (2005), entre outros.

UM FARDO DO PRESENTE? O JORNALISTA ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA*

Rodrigo Bonaldo

“Vamos atear fogo nessa coisa”, diz um homem de cabelos raros e brancos, passos vagarosos, braços hesitantes, um tanto trêmulos, com certeza cansados de carregar quatro toras de madeira recolhidas sabe-se lá onde. Carregava-as como o fardo da vida, como o peso do passado, para que com elas pudesse incendiar, antes tarde, os “500 anos de opressão”, de mentiras, de injúrias, de “dominação patronal”, de farsa e de tragédia. Ele não era o único.

Do outro lado do protesto, gritando palavras de ordem razoavelmente ordenadas, ficam as tendências do Partido dos Trabalhadores (PT), com suas “bombas incendiárias”, um tanto fajutas, preparadas às pressas. Mais à esquerda, bem mais à esquerda, longe das margens insalubres do Guaíba, a militância de base do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU) precisa ser contida, junto aos próprios estudantes anarquistas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para não começar a quebradeira antes do prazo planejado. Cantam, gritam, vaiam o Hino Nacional, atiram pedras e gritam de novo.

A data? Sábado, 22 de abril do último ano do século passado. O “Relógio dos 500 Anos”, uma grotesca estrutura de plástico, lona e metal, construída pela Rede Globo de Televisão e idealizada pelo *designer* austríaco Hans Donner, marcava o tempo do calendário. Era dia de comemorar.

Logo atrás dos manifestantes, formando uma espécie de orla exterior, uma pequena multidão assiste incrédula às chamas irromperem na base do monumento. As lascas de madeira ascendem ao primeiro lançar de óleo e álcool, coquetéis molotov e fósforos; e os observadores, não, não deveria estar acontecendo, os olhos vermelhos de irritação, a expressão de conforto e os aplausos efusivos quando a Polícia Militar tenta conter os militantes mais exacerbados. Talvez preferissem, como adereços do tom comemorativo, que caravelas quinhentistas singrassem a ponte do Guaíba, senhor de ancas largas, olhos fundos no rosto pálido, barba enevoada, roupa de época e luneta em mãos, posando como Pedro Álvares. Ou algo no meio do caminho.

De todo modo, a ação da polícia e a reação de alguns não bastou. O fogo consumiu a estrutura plástica do monólito *kitsch*, adicionando tons revoltosos de vermelho ao cinza metálico global e ao pindorama verde-amarelo. Um rastro de fumaça pôde ser visto serpenteando os céus da cidade, para depois sumir lentamente na noite outonal. O “Relógio dos 500 Anos” foi destruído. Mas não era aquele o “Relógio do Atraso”?[1]

Formas de lembrança e construção de identidades

O quebra-quebra do Relógio, ocorrido em Porto Alegre no cenário comemorativo dos 500 anos, funciona senão como uma anedota, um episódio exemplar, metáfora do confronto entre duas maneiras diametralmente opostas de se contar a história do Descobrimento e, por que não, do próprio Brasil. De um lado, a história romanesca, vazada como *aventura*, contracenada por uma infinidade de personagens concretos, individuais, a narrar seu esforço para alcançar novas terras, cruzar mares

tenebrosos, vencer os desafios da inanição, do medo, da fadiga, “transcender”, enfim, “o mundo da experiência”. Trata-se de um drama de autoidentificação que condiciona a narrativa rumo ao nascimento de um sujeito abstrato: o brasileiro. Do outro, a história vazada como *tragédia*, como queda do herói (os excluídos? a classe trabalhadora?), explorado, contradito, imerso numa realidade que conspira contra toda força de agir, tornando seus expectadores conscientes das “condições que devem labutar no mundo”.[2]

Tanto a aventura quanto a tragédia compõem intrigas capazes de orientar a existência humana no tempo (ou são orientadas por ela?), e o fazem de modo prático. O Estado brasileiro nunca se esquivou da tarefa de narrar suas origens no modo épico, ilustrando os feitos heroicos, a expectativa identitária gerada em face dos grandes vultos. Os movimentos indígenas e afrodescendentes, é verdade, não festejaram o Descobrimento, mas o comemoraram — no sentido de relembrá-lo em conjunto — como forma de afirmar sua identidade no presente, sua atenção ao acúmulo de experiências, por meio das quais sustentam quem são e exprimem quem pensam ser os outros.

São formas diferentes de lembrança que organizam a seu modo as recorrências e descontinuidades, harmonias e conflitos, e que encontram no momento *co-memorativo* uma efeméride propiciadora. “O sentido de uma história é medido pelo grau de seu êxito em estabilizar a identidade de seus destinatários ao longo das mudanças no tempo”, escreveu Jörn Rüsen (2001:125). Hoje em dia, quem conta essas histórias muitas vezes não são historiadores. Outrora “guardiães da memória dos povos”, os profissionais da historiografia parecem cercados por grupos particulares demandando suas histórias específicas (Nora, 1984:XXIX). Esse quadro já foi inclusive chamado de “momento memorial”.[3]

Relembrar o passado é crucial para nosso senso de identidade. Modos diferentes de fazê-lo — maneiras distintas de acessar a memória coletiva — tendem a resultar na fragmentação das identidades, cuja relação com as experiências vividas é igualmente racionada entre diferentes grupos. Com isso, desenha-se a topografia do passado, equilibrando-a entre constelações

de interesses existentes no presente. Tal “espacialização do tempo” já fora intuída décadas atrás pelo trabalho clássico de Maurice Halbwachs. Não é por nada que esse possível não equilíbrio entre a multiplicidade das memórias coletivas, sinal de certa *tendência federativa da memória*, tenha sido considerado pelo sociólogo francês — como discípulo que era de Emile Durkheim — como um sintoma de anomia social.

Pesadelo dos funcionalistas, essa tendência, ironicamente, aparece hoje como uma realidade estrutural. *Federação da memória*: como pensa Jacy Seixas, ela figura entre os “fenômenos maiores da nossa atualidade”.[4] É essa diversificação das subjetividades que possibilita a implosão interna dos modos de representação, das formas de pensar, narrar e agir sobre, como aqui nos interessa, os 500 anos do Brasil.

Seria possível, então, imaginar uma narrativa histórica que responda a esse quadro de fragmentação da memória, que fale aos anseios de um *e* de outro grupo, que, fazendo um conjunto de associações, oscile, de modo espontâneo ou retoricamente planejado, entre enredos correspondentes à formação de diferentes identidades sociais, propondo com eles alguma sorte de síntese integradora?

Do divórcio da memória aos não acadêmicos

O paulatino abandono de conceitos como Estado e nação, ao longo do século XX, em especial por meio da história das mentalidades e da história cultural que a seguiu, retirou do discurso acadêmico seu outrora central *princípio explicativo.* Em vez de narrar o desdobramento da nação, esperar-se-ia agora que o historiógrafo esboçasse “a sensação do passado”, *l’authenticité du direct*, intimando o leitor a experimentar “o solo debaixo dos sapatos de alguém, a pesada mão do demônio no ano 1000 ou o fedor das cidades oitocentistas” (Nora, 1984:XXXI).

No Brasil, José Murilo de Carvalho reconhece que uma das modificações mais fundamentais da escrita da história ao longo do século XX foi, precisamente, a perda da temática do “Estado nacional”. Em

oposição à agenda historiográfica oitocentista, caracterizada pela construção do Estado, e à sua sucessora dos inícios do século XX, afeita aos debates formadores da nação, a fase atual pensaria a constituição da sociedade (Carvalho, 1999:451).

Afastando-se dos temas nacionais, os acadêmicos, no processo de constituir sua autoridade científica, negligenciaram não apenas seus antigos "interesses antiquaristas", mas também, como demonstrou Stephen Bann (1990:109-110), criariam instrumentos conceituais capazes de limitar o "acesso imediato à percepção", combinados como eram, à sua maneira, entre fortes elementos emocionais. Em outras palavras, a história divorciou-se da memória.

O desamparo da memória-nação foi inclusive visto, por Pierre Nora (1984:XVII-XXIII), como a última instância de unificação entre memória e história. Pela interpretação que sugere ainda Michael Pollak (1992:6), na "herança do XIX que considera a história como sendo em essência uma história nacional", a historiografia contemporânea perdera, ao longo do século XX, sua função originária, a do "trabalho de enquadramento visando à formação dessa história nacional". Com ela estava perdida uma valiosa forma de moldar a identidade social.

Por trás de tudo isso talvez esteja uma concepção de história que foi tanto relativizada pela academia, mas que ao que indica continua muito viva no senso comum. Ora, mesmo o historiador profissional, quando precisa vender um projeto a um público não especializado, corre o risco de ser pego cantarolando a melopeia ciceroniana da *historia magistra vitae.* Ainda mais uma vez, mesmo com certo ar de constrangimento, falamos da "história vista segundo sua instrumentalidade para a compreensão do presente e encaminhamento do futuro", escrúpulos certamente íntimos "àqueles que no Brasil se lançaram", um dia, "à tarefa de escrever uma história nacional".[5]

O papel da história como mestra da vida é hoje muito questionável. O desenvolvimento disciplinar da historiografia, como explicado por Reinhart Koselleck, levou ao reconhecimento de "diferentes períodos de experiência, passíveis de alternância". Esses novos intervalos, caracterizados pela descontinuidade, tomaram o lugar que antes era reservado ao "passado

entendido como exemplo” (Koselleck, 2006:47). Afinal, para que os feitos de ontem sirvam de modelo às plateias de hoje é preciso que “todas as ações, passadas e presentes, assemelhem-se entre si” (Hardenberg apud Koselleck, 2006:45). A natureza humana era vista, por esse raciocínio, como uma constante quase a-histórica.

Tal fórmula talvez não seja bem aceita atualmente. Precisamos admitir, no entanto, que esse *topos* — seja por sua presença esmagadora num tempo de longa duração, seja por seu caráter simples e pedagógico — tem respeitável capacidade de sedução diante dos grandes públicos. Não parece haver nada mais transparente para definir o papel da história e, de uma só vez, orientar os homens no tempo. O uso de sua fórmula nos dá um senso prático que hoje claramente falta à prosa acadêmica. E, se os acadêmicos não usam mais o passado dessa maneira, nada impede que outros o façam.

“A cientifização não colocaria o pensamento histórico em contradição com sua função de orientação da vida prática?” (Rüsen, 2001:126). A questão levantada por Rüsen remete ao relacionamento do historiador com as grandes audiências. À medida que o vocabulário do especialista, seus procedimentos metodológicos e sua carga conceitual afastam mais e mais o público de sua memória, centrando-se em descontinuidades capazes de transformar o passado num país estranho, então a função historiográfica de suprir as carências de orientação dos homens torna-se mais complexa.

Mas o desenvolvimento da historiografia acadêmica, de seu lugar social, modo de recrutamento e procedimentos de análise específicos possibilitou a demanda por um tipo não pretensamente científico de redação sobre o passado. Convidado a escrever para a *American Historical Review*, Nicholas Lemann (1995:790), jornalista americano e autor de diversos livros sobre história, destacou que “os não acadêmicos tão somente preenchem um vazio criado de livre e espontânea vontade pela própria academia”: o das narrativas, biográficas ou não, centradas em figuras de destaque. Estaria esse tipo de representação do passado novamente tocando no problema dos exemplos, como se quisesse reeditar a concepção segundo a qual a história seria “um cadinho contendo múltiplas experiências alheias,

das quais nos apropriamos com um objetivo pedagógico" (Koselleck, 2006:42)?

A maioria dos não acadêmicos, acrescenta Lemann, passou considerável parte de suas carreiras ganhando a vida como repórteres. Providos de um instinto jornalístico pela reportagem, buscam sobretudo atrair leitores. Eles compõem seus textos em uma estrutura narrativa (entendida pelo autor como aquela dotada de sujeitos da ação concretos e individuais, isto é, "personagens" no sentido mais usual); depois, alinham esses escritos a temáticas e problemas "obviamente relevantes para o tempo presente" (Lemann, 1995:790-792). Esse fenômeno editorial não ocorreu sem precipitar reflexões por parte de historiadores canadenses e norte-americanos (ver, por exemplo, Macmillan, 2009).

Na América do Sul, Beatriz Sarlo já escreveu que essa "história de grande circulação" é sempre sensível "às estratégias com que o presente torna funcional a investida do passado e considera totalmente legítimo pô-lo em evidência". Ela procede assim justamente porque precisa encontrar resposta na esfera pública atual. Forma visões globais que, nas grandes histórias do século XIX, "foram as sínteses consideradas [hoje] ora impossíveis, ora indesejáveis e, em geral, conceitualmente errôneas" (Sarlo, 2007, respectivamente p. 13 e 12). A retomada dessas sínteses, pensa Sarlo, reduziria o campo de hipóteses, sustentando o interesse público ao produzir uma clareza explicativa da qual a história acadêmica carece.

Em nosso país, Benito Bisso Schmidt dedicou um artigo ao estudo das relações entre o fazer jornalístico e historiográfico no que se refere aos estudos biográficos. O historiador brasileiro chegou a lançar a hipótese de que a perda das referências morais e ideológicas que designam as sociedades contemporâneas tenha como resultado "a busca, no passado, de trajetórias individuais que possam servir como inspiração para os atos e condutas vivenciados no presente" (Schmidt, 1997:4).

Raquel Glezer e Sara Albieri também reconhecem que a popularização das biografias foi o primeiro indicativo do que chamam de "surto atual de obras fronteiriças", ou obras de "quase história". Para as autoras, essas publicações dizem respeito, por um lado, à atualidade da (re)demarcação de

fronteiras disciplinares, relacionada com uma “crise de paradigmas”, e, por outro, às *demandas de identidades fragmentadas* dentro de um mercado editorial em expansão (Glezer e Albieri, 2009:13-30, 19-29).

Recentemente, Mateus Henrique de Faria Pereira propôs um estudo sobre as relações entre jornalismo, história e tempo, presente no *Almanaque Abril*. Para ele, a escrita jornalística se distinguiria da produzida nas universidades por representar o passado, “na maioria das vezes, de um modo mais próximo à memória do que à história”. Como resultado, essas modalidades aproximam-se frequentemente de temáticas mais tradicionais, embora reeditem os temas de acordo com a lógica tributária da “opinião ou atualidade” (Pereira, 2009, respectivamente p. 228, 270, 271 e 225).

Como fazer eco a esse cenário cada vez mais complexo das identidades sociais, com suas demandas por histórias particulares, senão invocando a simplificação do passado nas tais “sínteses conceitualmente errôneas” (Sarlo, 2007)? Como suprir essas reivindicações, uma vez integradas em uma economia midiática, sem recorrer, de todas as maneiras, aos exemplos, à aliança com a memória, ao *sentido de continuidade* próprio ao *momento do sujeito que lembra*, ou seja, àquilo que é “obviamente relevante para o *tempo presente*”?

Da política pública da memória ao abandono de seu projeto

Efemérides: essas datas que obrigam a lembrar o passado toda vez que deparamos com seus múltiplos de cinco — 100 da *Origem das espécies* de Darwin, 55 anos da Segunda Guerra Mundial, 20 anos da queda do Muro de Berlim… —, elas dispõem ocasiões comemorativas. Ao proporcionar oportunidades de lembrar coletivamente, fazem, na verdade, mais do que isso: atualizam o passado.

Em outros momentos de nossa história, as comemorações foram capitaneadas por historiadores profissionais e expoentes do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), expressas em publicações como

O livro do centenário e, poucos anos mais tarde, *D. João VI no Brasil*.[6] Nota-se que a escrita da história, por motivo das efemérides, era orientada por um uso público da memória. Ora, não sem razão comemorações já foram estudadas como política de identidade nacional (John, 1994).

Muito recentemente, a academia, em geral, e os historiadores, em particular, mostraram-se, todavia, reticentes diante dos desígnios da comemoração. “O que comemorar?” não era questionamento incomum em revistas, encontros e textos de ciências humanas durante a efeméride dos 500 anos (Chaui, 2000). Com certeza, também não foi um fenômeno exclusivamente nacional. “A disciplina sim quer comemorar”, escreveu Eelco Runia (2007:315), “mas mantém-se com um pé atrás pelo medo de que, de algum modo, seja um tanto impróprio ceder a esse desejo”.

O historiador brasileiro José Jobson de Andrade Arruda talvez apareça como um exemplo dessa hesitação. Seu *Trágico V centenário do Descobrimento do Brasil: comemorar, celebrar, refletir*, em todos os aspectos um panfleto anticomemorativo, pode ser encarado como uma instância paradigmática desse posicionamento intelectual. “A comemoração não visa lembrar”, polemiza Arruda, “pelo contrário, no sentido de reificar a permanência, comemora-se, em última instância, o próprio presente” (Arruda, 1999, respectivamente p. 38 e 45).

Conjurar o passado, assinalar identidades, propor origens, celebrar a comunhão memorial em torno de nosso presente: seriam esses projetos conciliáveis diante da carga teórico-metodológica desenvolvida pela ciência histórica ao longo do último século? A verdadeira tragédia da historiografia parecia ser, agora, a necessidade de conviver com as demandas inexequíveis da memória, com esse fardo indesejável do presente.

Uma era comemorativa brasileira?

A “era das comemorações”, de que nos fala Pierre Nora, tem algo de efetivamente diverso das efemérides do “achamento”, dos 100 anos da chegada da família real e, mesmo antes, dos festejos cívicos inaugurados na

França ou nos EUA. A “era das comemorações” aparece com certo ar reativo, como se fosse uma resposta arquitetada contra o “terrorismo da memória historicizada”, contra a reificação da lembrança como objeto historiográfico, a taxidermização do ontem nos *lugares de memória*; ou, ainda, mostra-se como uma resposta do translado da memória para o lugar social acadêmico, científico, próprio a seu estudo e dissecação analítica, mas dificilmente inclinado a seduzir-se por seus sortilégios.

Não, a memória não se daria por vencida. Pelo contrário, foi o projeto de uma história de cunho contracomemorativo, no reboque dos *lieux de mémoire*, que aparentemente naufragou.[7] “À segurança do tom do primeiro capítulo”, comenta Paul Ricoeur (2007:412), “sucede a exasperação suscitada pelo confisco do tema por parte da paixão de comemoração”. Os lugares de memória — esse insólito fenômeno da materialização do lembrar, da espacialização do tempo em calendários, bandeiras, arquivos, bibliotecas, dicionários e museus — vieram, em outras palavras, se juntar à pulsão comemorativa. Termo da moda, muitos o usavam, de políticos a jornalistas, historiadores a donas de casa: por todo o lado, um *lugar de memória*! “O instrumento forjado para sublinhar a distância crítica”, lamentava Nora (1992-1997:4687), “é agora o principal instrumento da comemoração”.

Comemorações diferentes, essas da passagem do milênio. Para Oliveira (2000:183), “a virada do século XX pode ser caracterizada pela consciência da globalização e da velocidade do tempo”, e sua aparência não era mais desenhada pelo Estado-nação, mas sim pela mundialização de capitais, avanço das telecomunicações, encurtamento das distâncias e derrubada dos muros. Eram tempos de aceleração histórica, de um “rápido e crescente deslize do presente num passado histórico que já foi tarde”, seguido da “percepção geral de que todas as coisas podem desaparecer” (Nora, 1984:I). Seguido, em outras palavras, por ondas de memória e comemoração, debates sobre patrimônio e preservação ambiental. Seguido, em outras palavras ainda, por certo *desejo de presença*, continuidade material, sensível ou mesmo sensorial desse passado ameaçado pela aceleração, pela

mudança frenética, pelo consumismo da novidade e pelo descarte do obsoleto.[8]

Na última década do século XX, as sociedades ocidentais atravessavam um período de liberalização econômica, acompanhado pelo desenvolvimento de uma cultura de abrangência transnacional cujos padrões ultrapassavam as fronteiras dos Estados nacionais. No Brasil, contavam-se menos de seis meses que o mais jovem político a ser eleito presidente havia renunciado. Seu mandato fora caracterizado, para além das memoráveis denúncias de corrupção, por cortes sistemáticos nos gastos públicos, reduções da burocracia estatal, demissão de funcionários e planos de privatização.

Meses depois, em 12 de maio de 1993, a Comissão Nacional para as Comemorações do Descobrimento do Brasil (CNVC) seria criada por decreto. Ela foi oficialmente incumbida de planejar os festejos que se anunciavam ao final do milênio. Em uma era de grandes temas transnacionais — de desafios à ideia mesma de Estado-nação, diriam alguns, de metamorfose de uma consciência histórica nacional para uma consciência de si de tipo patrimonial, ventilariam outros —, a comissão lançava-se à tarefa de reeditar uma política pública da memória.[9]

Ainda em 1996, a CNVC seria transferida para o Ministério das Relações Exteriores. Entre seus objetivos diretos podemos citar o incentivo à criação de células estaduais e municipais, a integração das iniciativas de diferentes órgãos governamentais, assim como a *clipagem* do material comemorativo veiculado pelos meios de comunicação.[10] Às vésperas das comemorações dos 500 anos, para a surpresa de muitos, a comissão foi "considerada assunto de esporte e turismo", sendo "entregue a um sorridente ministro de Estado que acreditava ser prova de amor pátrio decorar em verde e amarelo seu apartamento funcional de Brasília" (Neves, 2000:293).

Dizem que os desafetos de Rafael Greca riam às escondidas de ideias suas. "Alguns chegaram a sugerir", inclusive, que o ministro do Esporte e Turismo "pensou em comprar cuecas cor de pele para os índios".[11] Essas informações, divulgadas pela grande imprensa, deram a entender a

existência de alguma espécie de conflito burocrático dentro da CNVC. Ajudaram, sem dúvida, a formar a opinião de que seu presidente era com certeza inapto para o cargo e que, como consequência, os festejos preparados pelo Estado se mantinham no rumo do fracasso. Mas elas não foram as únicas. Em 17 de maio de 1999, de sua coluna na revista *Época*, o jornalista gaúcho Eduardo Bueno criticava a performance da CNVC. Não foi sem gracejos que o colunista insinuava a incompetência do governo. O "novo ministro" não escapou de jogos de palavras, com sua comissão "fazendo água", lançando dinheiro ao mar, enquanto a equivalente portuguesa navegava, essa sim, "de vento em popa" (Bueno, 1999:55).

Outros jornalistas apropriavam-se inclusive da autoridade de acadêmicos para reprovar a condução das comemorações oficiais. Chamado para opinar "no calor da hora", em meio aos acontecimentos comemorativos, José Murilo de Carvalho comparava-os a "um baile da ilha Fiscal piorado", cuja única novidade em relação àquele símbolo da decadência aristocrática era, de todo modo, a reação popular (Lima e Anderson apud Herschmann, 2000:204). Evaldo Cabral de Mello foi entrevistado por Elio Gaspari, colunista de *O Globo* que mais tarde faria sucesso com suas *Ditaduras.* No espaço de Gaspari, o historiador aparecia dizendo ser "uma pena que o Brasil, com sua cultura precária, só consiga se expressar por meio de efemérides" (*O Globo*, 16 abr. 2000 apud Oliveira, 2000:186).

Ao que parece, com o distanciamento da academia em relação às questões identitárias e de afirmação da nacionalidade, "o consenso, a unidade nacional", como escreveu Lucia Lippi Oliveira (2000:194-196), "não dependiam mais dos intelectuais patriotas, mas substancialmente dos índices de audiência". A mídia, seja impressa ou televisiva, assumiu o papel de mestre de cerimônias, com as Organizações Globo destacando-se entre as demais empresas de comunicação (Rodrigues, 2007:182-183). Eneida Leal Cunha (s.d.:7) tem visão semelhante. "Apenas quando foram convocadas as redes de TV", lembra, "os '500 anos' se tornaram um fato com repercussões no todo social". Para a crítica, esse recurso permitiu às celebrações serem rapidamente "assimiladas pelo discurso publicitário, *com*

algumas soluções estéticas e mercadológicas" (Cunha, s.d.:3; grifos nossos). Com parte considerável da opinião pública cada vez mais desconfiada dos festejos oficiais (ou pelo menos assim imaginavam diversos "homens da mídia"), essas *soluções estéticas* não demorariam por ter seu caminho livre de obstáculos *mercadológicos*. "Como fruto da exigência de formatação do discurso científico como uma imposição do campo jornalístico", afirmava Denise Cogo (2002:8-9), "emerge ainda, no campo enunciativo dos 500 anos, o jornalista-historiador".

Projetos editoriais e a lógica das comemorações

Grande quantidade de reportagens eram planejadas pelos principais veículos de comunicação brasileiros. O grupo Abril lançou sua própria "Coleção Brasil 500 anos". A semanária *IstoÉ* publicou um *Atlas histórico.* Documentários e especiais eram preparados por diversos canais de televisão do país. A Rede Globo desenvolveu um ambicioso projeto comemorativo, o qual, segundo Laércio Rodrigues, se manteve em harmonia "com o ideário dos '500 anos' delineado pelo governo federal: celebração da diversidade cultural e étnica do país, sem espaço para os conflitos e desigualdades que pontuaram nossa história" (Rodrigues, 2007:186).

Muitos ainda devem recordar daqueles ponteiros no meio de uma esfera azulada, horas e minutos em cor branca, segundos em amarelo, o último com a forma de uma flecha que apontava para o mapa do Brasil. Servindo de mostruário do imenso relógio, o território brasileiro, saltando aos olhos nas cores da natureza, era o centro simbólico do mundo. Com os olhos pregados nas setas comemorativas, cujo passo contava os dias que faltavam para o 22 de abril, esquecia-se facilmente que nem todos se sentiam agraciados com a herança de cinco séculos. Outras setas, estas saídas de arcos indígenas, logo alcançariam um dos 27 monólitos globais plantados em cada uma das capitais brasileiras.[12]

A TV Globo, assumindo o papel de "historiadora", não conseguia integrar todos os habitantes da *federação da memória* em sua narrativa das

origens.[13] De todo modo, a efeméride dos 500 anos, sua comemoração — recebida ora com consentimento lúdico, ora com ares trágicos —, ganhava forma rapidamente por meio da mídia; dos debates televisivos às colunas de jornal, das entrevistas alongadas ao evocar incessante dos intelectuais chamados à opinião.

Poucos anos antes do aniversário do Descobrimento, uma publicação originalmente pensada para um matutino regional chamaria a atenção de jornais do centro do país. Eduardo Bueno, que ainda trabalhava para o *Zero Hora* de Porto Alegre, propôs a seus editores uma coleção de fascículos contando a história do Brasil, do pré-Descobrimento aos dias atuais. Dotado de um projeto gráfico e edição repleta de fotos, *colunas laterais* e ilustrações a cores, a publicação seria reeditada pela *Folha de S.Paulo* e *O Globo.*

"O gancho era a proximidade dos 500 anos", explica seu autor. Bueno coordenava o setor dos colecionáveis do *Zero Hora*, comprava seus direitos no exterior, organizava suas traduções, seus projetos gráficos, sempre com grande apelo visual. A ideia era produzir uma série de textos próprios sobre a história do Brasil, seguindo os mesmos padrões editoriais, escritos numa narrativa que escapasse do "ranço didático e de alguns aspectos eventualmente pernósticos da produção acadêmica" (Bueno, 2000).

Após o projeto *História do Brasil*, Eduardo Bueno decidiu fazer uso dos contatos editoriais, da inserção no mundo do livro, do qual há anos fazia parte, com seu tempo como editor da L&PM e tradutor de *On the road*, entre outros trabalhos. Tomou um ônibus para o Rio de Janeiro e ofereceu a coleção para Roberto Feith, diretor da Objetiva. Começaria uma parceria que ia resultar, até o presente momento, em quatro livros de grande vendagem, do total de sete previstos pelo contrato inicial.[14]

Mais "iniciativa do que diretiva", a "presença do Estado" na lógica comemorativa contemporânea era, aos olhos dos jornalistas, assim como foi aos do historiador Pierre Nora (1992-1997:4692), muito discreta se comparada à ação da imprensa aliada a todas as suas mídias: televisiva, radiofônica, digital e, por que não, editorial impressa. De uma política

pública da memória, chegamos às comemorações como parte de uma economia midiática do presente.

A economia midiática do presente

Uma vez inaugurada pelo governo, a lógica comemorativa acabou nas mãos dos senhores do acontecimento. Se não é mais a escola o lugar onde se afirma a identidade, seria pelos meios de comunicação (Nora, 1992-1997:4694)? Com o Estado assistindo à descentralização daquilo que um dia já se ousou chamar de *aparelhos ideológicos*, com a carga didática do passado pulverizada na mão de um sem-número de veículos de imprensa, a comemoração brasileira, para usar o vocabulário de Pierre Nora, entra em sua era patrimonial. O fenômeno se emancipa do espaço da tradição, da "expressão concentrada de uma história nacional", e entra nos domínios de uma memória ainda capaz de garantir a filiação e o sentimento de herança (Nora, 1992-1997:4703-4704). "Há hoje uma memória nacional", escreve Nora (1992-1997:4713), "mas cuja unidade é feita por uma reivindicação patrimonial dividida, em permanente multiplicação e busca de coesão". Dividida? Multiplicada? Seria justo transportar o problema para o cenário brasileiro e, tomando nosso caso extremo, arriscar-lhe dizer, ainda grafando algumas aspas, memória "privatizada"?

A réplica da nau capitânia de Pedro Álvares vale um bom exemplo. Ela foi construída pelo Clube Naval do Rio de Janeiro. Custou aos cofres públicos cerca de R$ 2,5 milhões. Sua missão era reeditar a glória do translado quinhentista. Mas o destino da embarcação mostrou-se bem menos honroso. "Após tentativas algo bisonhas de lançá-la ao mar em tempo oportuno, terminou por tornar-se uma espécie de nau dos insensatos a vagar pelo litoral brasileiro, símbolo às avessas das comemorações do V Centenário do Descobrimento do Brasil" (Neves, 2000:293).

Quando finalmente conseguiu aportar, com a tripulação mareada e as velas soltas ao vento, uma comissão do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura da Bahia "descobriu" que o "responsável pela construção do

navio não tinha registro em nenhum dos conselhos da categoria no Brasil”.[15] A caravela que não navegou serviu como um dos muitos símbolos do fracasso das comemorações. Ou assim seria divulgada pela imprensa, dando a entender a futilidade, o caráter ridículo da tentativa.

Mesmo quando cheios de críticas em relação às desventuras governamentais, os colunistas mais ativos da imprensa não estavam longe de receber incentivos e adulações dos próprios mandantes de Brasília. O que pensa de Fernando Henrique: “Do meu leitor, Fernando Henrique Cardoso, você quer dizer?”, repetia Eduardo Bueno em diversas entrevistas. Pedro Parente, ministro da Casa Civil, depois executivo da Rede Brasil Sul (afilhada local da TV Globo), também lhe rendeu alguns elogios. Sem falar, como talvez devêssemos, dos artistas, cineastas, celebridades e empresários em geral (Teixeira, s.d.).

Por outro lado, os jornalistas tiveram de conviver com (e de certo modo responder a) frequentes artigos, materiais e manifestações que questionavam de forma independente da imprensa os preparativos das comemorações e mesmo a própria história do país. O movimento “Outros 500” enfatizou “a denúncia da existência de um ‘outro Brasil’, esquecido e sufocado” (Herschmann e Pereira, 2000:208). O grupo era organizado pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) e por sindicatos autônomos, com alguns membros em alas do PT e outros partidos de esquerda. Seus integrantes propunham uma “leitura de nossa história a partir de um lugar definido — dos que sofreram e lutaram contra a espoliação colonial e exploração de classe”.[16]

Mas o grupo social com maior respaldo “anticomemorativo” foi, sem dúvida, composto por indígenas. Em Cabrália, no auge das comemorações, quando o alto escalão de Brasília havia transferido suas atividades para Porto Seguro, uma marcha que reunia índios, sem-terra, anarcopunks, estudantes e integrantes do movimento negro entrou em choque com a segurança dos chefes de Estado que acampavam nas praias da Bahia. A repercussão internacional do conflito foi a pior possível. “Uma foto de um índio ajoelhado e de braços abertos, pedindo clemência ao policial agressor,

divulgada em vários veículos de comunicação, virou uma espécie de ícone do fracasso da festa" (Herschmann e Pereira, 2000:209).

Após a virulenta repressão, o presidente da Fundação Nacional do Índio (Funai) demitiu-se dizendo "que aconteceu, em uma semana, o mesmo que nestes 500 anos". De acordo com seus organizadores, a intenção da marcha era demandar que "índios e negros fizessem parte de uma história que *não começou com* Pedro Álvares Cabral" (Herschmann e Pereira, 2000; grifo nosso).

Múltiplas origens: essa era a principal demanda dos habitantes da *federação da memória* brasileira. O fardo de um presente fendido, desorientado, espacializado em diversos grupos era ter de atualizar um passado que parecia ter sua identidade, por si só, fragmentada. "A economia midiática do presente" que não cessa de "produzir e consumir o acontecimento" transformou o próprio tempo em mercadoria (Hartog, 2003:127). Como filão mercadológico, essas reivindicações da memória (urgência por suprir a carência de orientação dos homens numa narrativa que representasse sua continuidade no fluxo do tempo) tendem a ser atendidas por aqueles que têm as melhores condições materiais de supri-las.

Esse esforço envolve — de modo jamais desconexo — contatos editoriais, disponibilidade de vender sua força de trabalho intelectual, "capacidade de redação" (ou sua adequação estética aos padrões do mercado) e sensibilidade às questões do presente. Como escreveu Pierre Nora, notamos que "a história do presente faz conscientemente surgir o passado no presente (e, inconscientemente, surgir o presente no passado)" (Nora, 1974:225).

Uma proposta de síntese em múltiplas origens

Eduardo Bueno já teria descrito o Brasil indígena e pré-cabralino nos *fascículos* dos tempos de *Zero Hora.* Chegou mesmo a participar de conversas organizadas pelo movimento "Outros 500", afirmando que escrever a história do "ponto de vista dos povos indígenas" era o motivo do

surgimento de seus livros. Mais tarde, viria a dizer que a "verdadeira gênese da coleção" Terra Brasilis fora sua obsessão por contar a história indígena, no Brasil, com a mesma dramaticidade que Dee Brown havia pintado o "massacre final das tribos do oeste americano" em *Bury my heart at wounded knee*.[17]

Embora não tenha dedicado um estudo específico ao tema, seus fascículos, depois reeditados em livro, traziam também os indícios de uma "uma nação erguida por seis milhões de braços escravos — e sobre três milhões de cadáveres" (Bueno, 2003:112). Depois deles, como se sabe, narrou o Descobrimento oficial com detalhes em *A verdadeira história.* Mais adiante, os *Náufragos, traficantes e desterrados* tinham sido introduzidos como se fossem, literalmente, os "primeiros brasileiros" (Bueno, 1998b:9). A saga dos lusitanos pioneiros da colonização não se fez esquecer nos *Capitães do Brasil.* Como se não bastasse, as raízes da corrupção brasileira, do Executivo ao Judiciário, mais tarde seriam depuradas em a *Coroa, a cruz e a espada.*

Eduardo Bueno "suspeitava que mais pessoas" além dele, como dizia, "desconfiassem que nessa névoa que envolve os primórdios do Brasil havia muita aventura e personagens intrigantes" (Côrtes, 1999). Para ele, a história não devia ser

> uma sequência tediosa de datas vazias e nomes solenes. História é drama, é fluxo, é sangue — a história pulsa, vívida. A história é múltipla: abrange os patrões e os peões, a selva e as cidades, os bancos e as prisões. A história do Brasil, frequentemente trágica, tem sido, quase sempre, mal contada. Mas é uma história repleta de som e fúria; de aventura, ganância e fulgor [Bueno, 1998a:3].

Entre a aventura e a tragédia, índios e brancos, patrões e peões, a escrita da história de Eduardo Bueno busca encontrar a correspondência entre as muitas demandas da memória, entre as linhas que ligam o passado ao presente, o tempo ao espaço. Como mais tarde confessaria Bueno, "planejei esses livros com um olhar de jornalista no texto e com um olhar de editor de

livros como produto". Dotado do orgulho de um *self made man*, o autor revelou-se mais do que ansioso por afirmar que a coleção Terra Brasilis foi idealizada como "um produto para o mercado" (Bueno, em entrevista para o autor, em março de 2010).

Mais do que isso: Eduardo Bueno reivindica a descoberta de um nicho editorial, a identificação de uma "demanda reprimida" (*sic*) por "uma abordagem da história feita com as ferramentas do jornalismo" (Bueno, em entrevista para o autor, em março de 2010). Por essa e outras afirmações, percebe-se que ele há muito havia percebido as diferentes identidades sociais do presente como grupos consumidores de memória; públicos-alvo de uma narrativa sobre o passado.

Como os intrépidos marujos que irrompem ao simples palmilhar de seus livros, o aventureiro da lembrança estava a poucas linhas de singrar o cabo antes intransponível das grandes vendagens e, munido de seus fartos números, colher o ouro e a glória que fizeram os escritores do tempo presente sonhar com a não ficção do passado. Juntos, os quatro volumes da Terra Brasilis venderiam quase 1 milhão de cópias.

Curiosamente, ao que parece, essa história não viria ao reboque de um conjunto de hipóteses a serem verificadas, questões originais formuladas às fontes, problemas pensados em um quadro mais amplo do que a narrativa de seus próprios eventos. Bem pelo contrário, Eduardo Bueno parecia rejeitar a reflexão teórica como se ela fosse uma barreira para o entendimento do grande público, sinal da "pernosticidade" acadêmica de que buscava tanto fugir. "Não sou historiador, não tenho teoria, tenho história mais narrativa", dizia, com o objetivo de buscar "prender a atenção pelo texto jornalístico" (Bueno, 2007).

Sem os instrumentos de mediação com o passado, rejeitados como pedantismo formal, a escrita da história vagaria às cegas diante de um presente quase eterno? Incorreria naquilo que Michel de Certeau (2000:66) chamou de "sonambulismo teórico" de uma prática sem teoria, desembocando, "mais dia ou menos dia, no dogmatismo de 'valores eternos' ou na apologia de um 'intemporal'"? Nesse caso, estaríamos falando também de *presentismo.* Não no sentido mais comumente utilizado

hoje (aquele relacionado com o tempo imediato, a historicização do presente), mas, como em uma curiosa inversão temporal, na *presentificação do passado* por meio da inserção de valores que lhe são estranhos. Valores pertencentes ao senso comum de um narrador que não se dispôs, como queria Bernard Bailyn, em posição de "controle crítico", tarefa sem a qual caímos num "óbvio tipo de presentismo, que na pior das hipóteses transforma-se em doutrinação por exemplo histórico" (apud Wood, 2008:293).

Esse "princípio antiteórico" talvez seja a força e a fraqueza da narrativa jornalística da história. Para Rüsen (2001:120), uma "narrativa histórica torna-se especificamente científica quando obedece a uma regra que imponha ao narrador (historiador) explicitar e fundamentar os critérios (e ideias) que determinam, para ele, a instituição de sentido". Emancipado dessas regras e imposições, recusando-as como meros aborrecimentos linguísticos, a escrita de Eduardo Bueno não abandonaria também todos os mecanismos capazes de defendê-la do fardo do presente, da invasão pouco criteriosa de instituições de sentido impróprias e anacrônicas? Seria ela, ainda, história?

Simplificar pela via do presente; presentificar pela via da simplicidade

Presentismo e comemoração são dois conceitos que se entrecruzam. Como declarava Pierre Nora (1992-1997:4696) no encerramento de seu projeto sobre os lugares de memória: "É o presente que cria seus instrumentos de comemoração". Sim, o presente, a temporalidade na qual se opera o ato de lembrar: seja pela rememoração individual, seja, como nos interessa aqui, *com*emorando coletivamente. A "era comemorativa", sorvendo os lugares de memória, visava, talvez, solucionar o problema da distância; distância cavada não apenas entre memória e história, mas principalmente sentida entre a *memória como prática social* e a memória taxidermizada. *Re-praticar* o passado, suprir o vazio de sua presença, pulsão que pode ser

entendida como fruto de uma memória impedida, uma tendência à repetição, um comportamento, de certo, patológico — tal não é uma das metas claras da comemoração!

Descrever paisagens, sabores, cheiros, esboçar possíveis diálogos, narrar em tom épico, espacializar a história e, por fim, tocar o passado: não é isso que a narrativa jornalística veio fazer? Se a teoria é desprezada, se o complexo se esfumaça numa matéria que é manancial de identificações, então o que resta senão os sintomas de uma crise do tempo? O que resta do passado presentificado senão os próprios desígnios do presente?

Desprovida como estava dessas referências extranarrativas, da reflexão sobre conceitos — solta em uma "prática sem teoria" —, a escrita da história navegava livre para responder à pressão das demandas mnemônicas dos mais variados grupos. Poderia vagar com propriedade entre a aventura e a tragédia, insistir na ideia de saga para, mais tarde — aproveitando o gancho do "mensalão" —, falar em corrupção do Judiciário no século XVI. Se para isso não escapava à cronologia histórica tradicional, poderia com ela iluminar períodos hoje pouco lembrados, resgatar episódios obscuros e descrever personagens não recorrentes, trazendo-a sempre à luz de debates contemporâneos.

Mesmo antes que fizesse isso, devemos dizer, os paralelismos temáticos com a historiografia dita tradicional ocorrem como resposta às demandas de um presente inquieto, de grupos dispostos como consumidores de uma memória que ainda pode funcionar como fiadora de suas identidades. Esse tempo desnaturalizado, fendido em diversas origens, *mantém-se fiel à cronologia oficial, ao passo que conspira por subvertê-la.* "Eu me servi dessa estrutura convencional, sem desafiá-la", admitiu Eduardo Bueno (em entrevista para o autor, em março de 2010).

Se a própria condição de emergência da narrativa jornalística da história ampara-se no fenômeno comemorativo — o instante no qual os relógios da nação ressoam aos chamados da memória —, por outro lado essa efeméride é o momento propiciador da precipitação e do conflito entre diferentes formas de acessá-la. O Estado e a nação, se aparecem como atores nos escritos de Eduardo Bueno, o fazem muito mais como uma *herança*

frequentemente trágica e indesejável do que como um *projeto* civilizatório ou uma perspectiva de futuro.

É o fardo do presente que determina os rumos da narrativa jornalística da história. A isso os profissionais das redações dão um nome específico: gancho, ou oportunidade editorial causada por um evento que possibilita a publicação de uma matéria; matéria antes inviável, antes pouco interessante, antes pouco lucrativa. Para a escrita da história, talvez a efeméride seja o gancho perfeito, a data redonda, pronta, dada e assim inegavelmente capaz de transformar, enfim, o passado em notícia: a novidade, em uma palavra, presente.

Referências

ARRUDA, José Jobson de Andrade. *O trágico V Centenário do Descobrimento do Brasil*: comemorar, celebrar, refletir. São Paulo: Edusc, 1999.

ASSOCIAÇÃO DO QUARTO CENTENÁRIO DO DESCOBRIMENTO DO BRASIL. *Livro do Centenário.* Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1900.

BANN, Stephen. *The inventions of history*: essays on the representation of the past. Nova York: Manchester University Press, 1990. p. 109-110.

BONALDO, Rodrigo Bragio. A narrativa jornalística da história: o passado como produto para o mercado. Entrevista com Eduardo Bueno. *História Oral*, v. 14, n. 1, p. 123-144, jan./jun. 2011.

BROWN, Dee. *Enterrem meu coração na curva do rio.* Porto Alegre: L&PM, 2003.

BUENO, Eduardo. História do Brasil. *Zero Hora/RBS Jornal*, Porto Alegre, p. 3, 1998a.

____. *Náufragos, traficantes e degredados*: as primeiras expedições ao Brasil, 1500-1531. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998b.

____. O velho almirante e o novo ministro: a celebração dos 500 anos já está atrasada. *Época*, n. 52, p. 55, 17 maio 1999.

____. *Brasil*: uma história — a incrível saga de um país. São Paulo: Ática, 2003. p 112.

____. Contador de histórias. *Extraclasse*. Entrevista, abr. 2000. Disponível em: <www.sinpro-rs.org.br/extra/nov00/entrevista.asp>. Acesso em: 9 fev. 2009.

____. *Vídeo-chat com Eduardo Bueno*. 5 out. 2007. Disponível em: <globo.com/GVC/arquivo/0,,GO10592-3362,00.html>. Acesso em: 20 set. 2007.

CARVALHO, José Murilo. O historiador às vésperas do terceiro milênio. In: *Pontos e bordados*: escritos de história e política. Belo Horizonte: UFMG, 1999. p. 451.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 66.

CHAUI, Marilena. O que comemorar? In: *Projeto história, 20*. Sentidos da comemoração. São Paulo, 4/2000.

COGO, Denise. Mídia e multiculturalismo: a produção de sentido sobre os 500 anos de Descobrimento do Brasil. *Rastros*: revista virtual de estudos em comunicação, p. 8-9, 2002. Disponível em: <www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/panam/Cogo.pdf>. Acesso em: 16 out. 2009.

CÔRTES, Celina. O historiador pop. *IstoÉ*. Entrevista com Eduardo Bueno, 24 fev. 1999.

CUNHA, Eneida Leal. O Brasil ao alcance de todos: imagens da nacionalidade e comemorações dos 500 anos do Descobrimento. *Semear 5*, Rio de Janeiro, p. 7, [s.d.].

DOSSE, François. Entre histoire et mémoire: une histoire sociale de la mémoire. In: *Raison présente*. Paris: Centre National du Livre, set. 1998. p. 7.

GLEZER, Raquel; ALBIERI, Sara. O campo da história e as "obras fronteiriças": algumas observações sobre a produção historiográfica brasileira e uma proposta de conciliação. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, v. 48, 2009.

GUIMARÃES. M. L. S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 7, 12, 14, 15, 1988.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Production of presence*: what meaning cannot convey. Stanford: Stanford University Press, 2004. p. XV.

HALBWACHS, M. *Cadres sociaux de la mémoire.* Paris: Albin Michel, 1994. p. 290.

HARTOG, François. *Régimes d'historicité*: présentisme et expériences du temps. Paris: Seuil, 2003. cap. 5, p. 163-206.

HERSCHMANN, Micael; PEREIRA, C. A. M. *E la nave va…* As celebrações dos 500 anos no Brasil: afirmações e disputas no espaço simbólico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 26, p. 213, 2000.

JOHN, Gillis (Org.). *Commemorations*: the politics of national identity. Princeton: Princeton University Press, 1994.

KOSELLECK, Reinhart. *Historia magistra vitae.* In: *Futuro passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2006. p. 47.

LEMANN, Nicholas. History solo: non-academic historians. *The American Historical Review*, v. 1, n. 3, p. 790, jun. 1995.

LIMA, Oliveira. *D. João VI no Brasil.* Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

MACMILLAN, Margaret. *Dangerous games*: the uses and abuses of history. Nova York: Modern Library Chronicles, 2009.

NEVES, Margarida de Souza. De intérpretes e interpretações. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 26, p. 293, 2000.

NORA, Pierre. Le retour de l'événement. In: *Faire de l'histoire.* Paris: Gallimard, 1974. t. 1, p. 225.

____. Entre mémoire et histoire. In: *Les lieux de mémoire.* Paris: Gallimard, 1984. v. 1, p. XXIX.

____. L'ère de la commémoration. In: *Les lieux de mémoire.* Paris: Gallimard, 1992-1997. v. 3, p. 4697.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Imaginário histórico e poder cultural: as comemorações do Descobrimento. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 26, 2000.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. A máquina da memória. In: *Almanaque Abril*. Bauru: Edusc, 2009. p. 27, 225, 228, 271.

POLLAK. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, p. 6, 1992.

RICOEUR. *A memória, a história, o esquecimento.* Campinas: Unicamp, 2007. p. 412.

RODRIGUES, Laécio Ricardo de Aquino. Intelectuais, mídia e Estado nas comemorações dos "500 anos" do Brasil. *Ten. Mund.*, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 182-183, jul./ dez. 2007.

RUNIA, Eelco. Burying the dead, creating the past. *History and Theory*, n. 46, p. 315, out. 2007.

RÜSEN, Jörn. *A razão histórica. Teoria da história*: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001. p. 125.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado*: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHMIDT, Benito Bisso. Construindo biografias… Historiadores e jornalistas: aproximações e afastamentos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 4, 1997.

SEIXAS, Jacy Alves de. Halbwachs e a memória-reconstrução do passado. *História*, São Paulo, n. 20, p. 107, 2001.

TEIXEIRA, Rosane Siqueira. *Norteando o gosto do leitor.* [s.d.]. Araraquara/SP: Unesp/Faculdade de Ciências e Letras/Grupo de Estudos História e Educação. Disponível em: <www.franca.unesp.br/>. Acesso em: 11 set. 2007.

WHITE, Hayden. *Meta-história*: a imaginação histórica no século XIX. São Paulo: Edusp, 1992. p. 24-25.

WOOD, Gordon. *The purpose of the past*: reflections on the uses of history. Nova York: Penguin, 2008. p. 293.

* Este texto é uma versão editada do primeiro capítulo da dissertação de mestrado intitulada *Presentismo e presentificação do passado*: a narrativa jornalística da história na obra de Eduardo Bueno. Dissertação (mestrado) — UFRGS, Porto Alegre, 2010.

1 Para compor a narrativa que se seguiu, recorri não apenas aos jornais porto-alegrenses da época, como *Zero Hora* e *Correio do Povo*, de 23/4/2000, mas também e primordialmente lancei mão de minha memória pessoal de observador *in loco* dos eventos.

2 White (1992:24-25). Se a marca da primeira é a liberdade de ação, o consequente alargamento da expectativa, o sinal da segunda deve ser o da sucessão de experiências e a "exclusão de alternativas". O que não significa, outrossim, que a própria dinâmica interna dessas formas de enredo não dependa em parte do jogo entre experiência e expectativa, movimento capaz de livrar o leitor dos contornos arquetípicos do voluntarismo e do fatalismo.

3 Segundo a expressão de Nora (1992-1997:4697). A frase é repetida por Dosse (1998:7).

4 "Tendência federativa da memória", para usar vocabulário intuído de Halbwachs (1994:290). Seixas (2001:107) cita essa expressão e compreende-a como uma "formidável intuição halbwachsiana da modernidade e da pós-modernidade. Ou seja, a análise de Halbwachs aponta para a *multiplicidade das memórias coletivas*", fenômeno que existe sempre no plural.

5 Sobre o papel da história mestra da vida na historiografia oitocentista brasileira, ver Guimarães (1988:7, principalmente p. 12, 14 e 15).

6 ASSOCIAÇÃO DO QUARTO CENTENÁRIO DO DESCOBRIMENTO DO BRASIL. *Livro do Centenário.* Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1900.

7 Uma história que "por virtude de seu conceito […] seja uma história do tipo contracomemorativo" (Nora, 1992-1997:4697).

8 "Desejo de presença" é um termo que devo a Gumbrecht (2004:XV).

9 "É a própria dinâmica da comemoração que se inverteu", sustentava Pierre Nora, "o modelo memorial levou a melhor sobre o modelo histórico e, com ele, um uso completamente diferente do passado" (Nora, 1992-1997:4696). Essa questão foi um dos pilares do diálogo estabelecido com Nora por François Hartog. Para Hartog, o império da globalização, da aceleração e de um "futuro que já chegou" gerou a demanda por um *tempo real*, de modo que, ao lado da *world economy*, apareceu, patrocinada pela Unesco, uma *world heritage.* O patrimônio surgia como uma espécie de *alter ego* da memória. Ver Hartog (2003, principalmente o cap. 5, p. 163-206).

10 Oliveira (2000:192-193). Por clipagem entende-se o processo de pesquisa controlada sobre notícias acerca de temas específicos.

11 Lima e Anderson, Carter. *Comemorações debaixo de críticas.* Disponível em: <www.globo.com>. Acesso em: jan. 2009; e Vasconcelos, Adriana; Fernandes, Diana. *Nau de Greca afunda.* Disponível em: <www.globo.com>. Acesso em: jan. 2009 apud Herschmann e Pereira (2000:213).

12 Índios descarregaram sua fúria sobre o relógio dos 500 anos. *Zero Hora*, p. 48, 24 abr. 2000.

13 "A TV Globo assume o papel de historiadora" (Rodrigues, 2007:187).

14 A coleção Terra Brasilis tem, até o momento em que escrevo, quatro livros publicados: *A viagem do Descobrimento: a verdadeira história da expedição de Cabral* (1998), *Náufragos, traficantes e degredados: as primeiras expedições ao Brasil* (1998), *Capitães do Brasil: a saga dos primeiros colonizadores* (1999) e *A coroa, a cruz e a espada: lei, ordem e corrupção no Brasil Colônia* (2006).

Todos os volumes tiveram a consultoria técnica de Ronaldo Vainfas, à exceção do último, que contou com a historiadora Sheila Siqueira de Castro Faria.

15 Naufrágio completo. Disponível em: <www.odia.com.br>. Acesso em: 8 jun. 2000; e Capitania, o mico da festa. Disponível em: <www.odia.com.br>. Acesso em: 29 abr. 2000 apud Herschmann e Pereira (2000:214).

16 Manifesta Brasil: 500 anos de resistência indígena, negra e popular. Disponível em: <www.globo.com> apud Herschmann e Pereira (2000).

17 Entrevista ao autor, em março de 2010. O livro ao qual Eduardo Bueno se refere é Brown (2003).

AUTORES

Alessandra Ciambarella. Doutora em história social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

Aléxia Pádua Franco. Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professora de história da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Angela de Castro Gomes. Doutora em ciência política pelo Iuperj, professora titular aposentada de história do Brasil da Universidade Federal Fluminense (UFF) e professora visitante na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Pesquisadora 1A do CNPq.

Eucidio Pimenta Arruda. Doutor em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

Flávia Eloisa Caimi. Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Helenice Rocha. Doutora em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professora do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Pesquisadora Jovem Cientista do Nosso Estado, da Faperj.

Jayme Fernandes Ribeiro. Doutor em história social pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e pesquisador da Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj).

Júnia Sales Pereira. Doutora em história pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

Marcelo Magalhães. Doutor em história pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professor do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

Maria Lima. Doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP), professora do curso de licenciatura em história da Universidade Federal Fluminense (UFF/Campos) e do curso de especialização em Ensino de História e Ciências Sociais, da Faculdade de Educação da UFF.

Rodrigo Bonaldo. Doutorando no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Temístocles Cezar. Doutor em História pela Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (EHESS-Paris), professor do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisador do CNPq.