UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

JOSÉ FAUSTINO DE ALMEIDA SANTOS

O coronelismo nos manuais didáticos de História no
Ensino Fundamental das escolas públicas de
Ribeirão Preto – SP

RIBEIRÃO PRETO
2014

JOSÉ FAUSTINO DE ALMEIDA SANTOS

O coronelismo nos manuais didáticos de História no Ensino Fundamental das escolas públicas de Ribeirão Preto – SP.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração:
Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Andrea Coelho Lastória

Versão corrigida.

RIBEIRÃO PRETO
2014

Autorizo a reprodução e a divulgação totais ou parciais deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, José Faustino de Almeida

O coronelismo nos manuais didáticos de História no Ensino Fundamental das escolas públicas de Ribeirão Preto – SP. Ribeirão Preto, 2014.

260 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Lastória, Andrea Coelho.

1. Ensino de história; 2. Manuais didáticos; 3. Coronelismo; 4. Consciência histórica; 5. Localidade; 6. Ensino Fundamental.

Nome: SANTOS, José Faustino de Almeida

Título: O coronelismo nos manuais didáticos de História no Ensino Fundamental das escolas públicas de Ribeirão Preto – SP.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em 01 de julho de 2014.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Andrea coelho Lastória

Instituição: FFCLRP/USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto

Instituição: IBILCE/UNESP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dr. Antonio Vitor Rosa

Instituição: FFCLRP/USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha mãe que com suas inúmeras histórias despertou-me o gosto pelo passado e pelo cotidiano, ao pai de quem herdei o gosto pelo conhecimento e pela política e à minha irmã pelo imprescindível apoio.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora professora e educadora Andrea Lastória que há muito acredita e atua com competência e generosidade para trazer à tona o meu melhor.

À Professora Elaine Assolini, brilhante com as palavras, amiga, competente e comprometida e à Professora Helenice Ciampi pela seriedade, presteza e as imprescindíveis contribuições por ocasião da banca de qualificação.

Aos professores Elmir de Almeida, Geraldo Romanelli e Clarice Sumi kawasaki que ao longo da pesquisa contribuíram para o alargamento dos horizontes teóricos e metodológicos.

Ao Professor Almir de Paula Silva pela atenção e disposição fundamentais para essa pesquisa.

Às equipes gestoras e docentes das Escolas Vereador Antonio Comar e Miró, por sua disposição, generosidade, cumplicidade, confiança e amizade.

Aos diversos amigos que me acompanharam nos tempos mais difíceis, especialmente a Érica, o Filipe, o Paulo Rowlands, o Rafael Cardoso e a todo o grupo ELO.

À Noemi que com sua inesperada cumplicidade ajudou-me a serenar as inquietudes mais latentes.

[...] Será que a história como ciência não abre justamente possibilidades historiográficas de vivificar áreas novas da experiência do passado, ainda inexploradas?

Jörn Rüsen

RESUMO

SANTOS, J. F. A. **O coronelismo nos manuais didáticos de História no Ensino Fundamental das escolas públicas de Ribeirão Preto – SP.** 2014. 260 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

O presente trabalho focaliza o conteúdo coronelismo nos materiais didáticos de História utilizados pelas escolas públicas de Ribeirão Preto – SP, no ciclo II do Ensino Fundamental. Tal conteúdo curricular é destacado pela historiografia nacional e pertinente à referida localidade paulista. Os objetivos da pesquisa focam no modo como o coronelismo (subtema da Primeira República no Brasil) é apresentado em três principais manuais didáticos utilizados nas escolas públicas de Ribeirão Preto - SP, bem como, a explicitação da relevância desse conteúdo tanto para o ensino de História do Brasil quanto para o ensino de História da própria localidade. Tal objetivo implica, portanto, considerar a articulação existente entre a História Nacional e a Local. O referencial teórico é construído a partir das pesquisas do Ensino de História, da História Local, do Currículo, dos livros didáticos, da formação da *consciência histórica* e da Educação para a Cidadania. É caracterizado como um estudo analítico-descritivo de natureza qualitativa, apresentado sob a forma de análise de três diferentes manuais didáticos (os materiais do programa curricular “São Paulo Faz Escola”, um livro didático da coleção “Projeto Araribá” e um livro didático da coleção “História em Documento: imagem e texto”). Os referidos materiais didáticos foram analisados à luz do PNLD, marcado pelas tensões entre governo, editores, autores, professores, mídia e sociedade. Os resultados indicam que embora não existam manuais didáticos perfeitos e que a atuação docente sempre deve ser valorizada nos processos de ensino-aprendizagem, o coronelismo é um conteúdo curricular que pode ser apresentado de forma bem articulada com o contexto do tempo presente, e favorecer a problematização das questões do cotidiano específico de cada localidade. As considerações finais apontam para a importância dos manuais didáticos possibilitarem a produção de um ensino de História que considere as carências do cotidiano vivido em determinada localidade, permitindo ao professor e alunos não apenas o conhecimento do passado, mas a própria interpretação do nosso mundo presente, tendo em vista as necessárias projeções para o futuro.

Palavras-chave: Ensino de história; Manuais didáticos; Coronelismo; Consciência histórica; Localidade; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

SANTOS, J. F. de A. ***Coronelismo in textbooks of history in elementary education from public schools in Ribeirão Preto - SP.*** 2014. 260 f. Dissertation (Master degree) - Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

The present work focuses in *coronelismo* content in textbooks of history used by public schools in Ribeirão Preto - SP, in cycle II of the Elementary School. This course content is highlighted by national and relevant historiography to that location of São Paulo. The research objectives focus on how the Colonels (subtheme of the First Republic in Brazil) is presented in three main textbooks used in public schools in Ribeirão Preto - SP, as well as the explanation of the relevance of the content for both the teaching of history of Brazil and for the teaching of history of the town itself. This objective implies, therefore, to consider the existing linkage between the National and Local History. The theoretical framework is constructed from the research of the Teaching of History, Local History, Curriculum, textbooks, training of historical consciousness and Citizenship Education. It is featured as an analytic-descriptive qualitative study, presented in the form of analysis of three different textbooks (the materials of the curriculum “*São Paulo Faz Escola*”, a textbook collection “*Projeto Araribá*” and a textbook of collection “*História em Documento: imagem e texto*”). Those textbooks were analyzed in the light of PNLD, marked by tensions between the government, publishers, authors, teachers, media and society. The results indicate that although there are no perfect textbooks and the teacher's performance should always be valued in the teaching – learning, *coronelismo* is a curricular content that can be presented in a well articulated manner with the context of the present time and to encourage problematization of the specific issues from each location. The conclusions point to the importance of a History teaching that considers the needs of everyday living in a particular locality, allowing teachers and students not only the knowledge of the past but the interpretation of our present world, given the necessary projections for the future.

Keywords: Teaching of History; Instructional manuals; Coronelismo; Historical consciousness; Location; Elementary Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Gravura de autoria de Theodore de Bry – 1540	101
FIGURA 2. Quadro-resumo da Situação de Aprendizagem 4.	135
FIGURA 3. Conteúdos trimestrais previstos no RCRP/História.....	151
FIGURA 4. Temas que compõem a Unidade 2 do livro didático “Projeto Araribá”	152
FIGURA 5. Capa do livro didático “Projeto Araribá”	153
FIGURA 6. Organização da unidade do livro didático “Projeto Araribá” (primeira página)	160
FIGURA 7. Organização da unidade do livro didático “Projeto Araribá” (segunda página)	161
FIGURA 8. Objetivos da unidade 2 do livro didático “Projeto Araribá”	164
FIGURA 9. Quadro “Carnaval em Madureira”, de Tarsila do Amaral	166
FIGURA 10. Ilustração de Angelo Agostini	167
FIGURA 11. Pintura de Benedito Calixto “Proclamação da República”	175
FIGURA 12. Charge de Angelo Agostini para a Revista Ilustrada.....	175
FIGURA 13. Fotografia da família Prado	180
FIGURA 14. Cartão-postal “Imigrantes trabalhando na colheita do café”	182
FIGURA 15. Charge de Angelo Agostini “A grande degradingolada	183
FIGURA 16. Coronel pernambucano José Alencar de Carvalho	185

FIGURA 17. Ilustração satirizando a prática do voto de cabresto	188
FIGURA 18. Capa do livro didático “História em Documento” - professor	194
FIGURA 19. Sumário do livro didático “História em Documento” (primeira página).200	
FIGURA 20. Sumário do livro didático “História em Documento” (segunda página).201	
FIGURA 21. Conheça seu livro (primeira página).....	202
FIGURA 22. Conheça seu livro (segunda página)	203
FIGURA 23. Fotografia do quadro “O Quarto Estado”, óleo sobre tela de Giuseppe Pellizza da Volpedo	204
FIGURA 24. Trecho de “O Retrato”, de Érico Veríssimo, acompanhado da ilustração de Rodval Matias.....	206
FIGURA 25. Deodoro sobre o barril de pólvora	209
FIGURA 26. Caricatura de Alfredo Storni, capa da revista “Careta”	212
FIGURA 27. Documento 3 com a fotografia da Bolsa Oficial do Café.....	216
FIGURA 28. Primeira página do módulo 3, “O poder local dos coronéis”	219
FIGURA 29. Fotografia do coronel Donnel do Piauí.....	220
FIGURA 30. Cartaz do Partido Democrático.....	224
FIGURA 31. Charge de K. Lixto	225
FIGURA 32. Charge “Isto não é República” de Vasco Lima, em O Gato.....	226
FIGURA 33. Página da seção “Dossiê”	236

FIGURA 34. Linha do tempo: A eclosão de movimentos sociais de 1889 a 1920239

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Evolução industrial e comercial em Ribeirão Preto	44
Quadro 2. Materiais selecionados.....	74
Quadro 3. Investimento PNLD 2013, montante de alunos atendidos e de livros distribuídos	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
ANPUH-SP	Associação Nacional de História seção São Paulo
CEMUMC	Centro de Estudos da Modernidade e Urbanização do Mundo do Café
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GLDG	Guia do Livro Didático de Geografia
GT	Grupo de Trabalho
INL	Instituto Nacional do Livro
INRP	<i>Institut National de Recherche Pédagogique</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCESP/História	Proposta Curricular do Estado de São Paulo/ História
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Partido Democrático
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRP	Partido Republicano Paulista
RCRP/História	Referência Curricular de Ribeirão Preto: História
SA	Situação de Aprendizagem
SEE-SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. CORONELISMO: UM CONCEITO PARA EXPLICAR AS RELAÇÕES DE PODER NO BRASIL.	24
2.1. Federalismo Republicano no lugar do Centralismo Imperial	24
2.2. Os limites do poder do cabresto	34
2.3. Expansão cafeeira para o “Oeste Paulista”	40
2.3.1 Arcaísmo e modernidade: mandonismo e urbanização na <i>Belle Époque</i> caipira.....	45
2.4. Matizes do coronelismo: razões históricas e epistemológicas	53
2.4.1. Matizes regionais do coronelismo: razões históricas	55
2.4.2. Matizes regionais do coronelismo: razões epistemológicas.....	57
2.4.2.1. Micro/macro ou indivíduo/sociedade.....	57
2.4.2.2. Abordagens e dados qualitativos/quantitativos	63
2.4.2.3. Saberes escolares/saberes acadêmicos	65
2.5. O coronelismo nos manuais didáticos.....	67
3. REFERENCIAL METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	71
3.1. O coronelismo e os materiais selecionados.....	74
3.2. Algumas considerações sobre os materiais selecionados para a pesquisa	77
3.2.1. Cadernos do Projeto “São Paulo Faz Escola”	78
3.2.2. O contexto do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD	85
3.2.3. Livro didático “Projeto Araribá – História”.....	106
3.2.4. Livro didático “História em Documento: imagem e texto”	117
4. O CORONELISMO NOS CADERNOS DO PROFESSOR DO PROGRAMA “SÃO PAULO FAZ ESCOLA”	121
4.1 Elementos pré-textuais	121
4.2. Situação de Aprendizagem 4 – A República no Brasil	133
4.3. Elementos pós-textuais.....	142
4.4. Aspectos principais	144

4.5. O coronelismo nos Cadernos do aluno do Programa curricular “São Paulo Faz Escola”	145
4.6. Elementos pré-textuais	146
4.7. Situação de aprendizagem 4 – A República no Brasil	147
4.8. Elementos pós-textuais	148
4.9. Aspectos principais	148
 5. O CORONELISMO NO LIVRO DIDÁTICO “PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA”	150
5.1. Elementos pré-textuais	152
5.2. Elementos textuais	159
5.3. A República das Oligarquias (1894 – 1930)	179
5.4. Atividades de Ampliação – Conceitos históricos: O coronelismo	184
5.5. Elementos pós-textuais	188
5.6. Aspectos principais	190
 6. O CORONELISMO NO LIVRO DIDÁTICO “HISTÓRIA EM DOCUMENTO: IMAGEM E TEXTO”	193
6.1. Elementos pré-textuais	193
6.2. Elementos textuais	199
6.3. Elementos pós-textuais	234
6.3.1. Orientações para o professor (Manual do Professor)	240
6.4. Aspectos principais	242
 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	245
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	252
 ANEXO (em CD-ROM)	261

1 INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho envolve a área do Ensino de História e o coronelismo, um conteúdo histórico tradicionalmente presente na matriz curricular do Ensino Fundamental da escola básica brasileira.

O surgimento do desejo de investigar o referido tema remonta aos primórdios da nossa formação docente, mais exatamente no segundo ano do curso de graduação (Licenciatura Plena em História). Naquela ocasião, fomos convidados a ingressar em um grupo de pesquisa que estava iniciando suas atividades na Universidade de São Paulo, o Grupo de Estudos da Localidade - ELO¹. O convite deu-se em função de um acordo de cooperação acadêmica firmado entre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, com o Centro Universitário “Barão de Mauá”. O objetivo geral era constituir um grupo com professores e alunos da área de Educação, História e Geografia, a fim de estudar a *localidade* de Ribeirão Preto-SP e produzir conhecimentos de ensino, tendo em vista uma melhoria nas práticas escolares. Os objetivos específicos envolviam a produção de novos saberes da docência e a construção coletiva de um novo material escolar. A proposta da coordenadora do referido grupo era construir um Atlas Escolar, Histórico, Geográfico e Ambiental para o município paulista de Ribeirão Preto.

Desse modo, participamos das atividades do grupo desde o ano de 2007. O referido atlas foi publicado no ano de 2008, no formato digital, ou seja, em *CD-ROM*, possibilitando o uso de diferentes linguagens (textos, mapas, imagens, fotografias aéreas e músicas) para compor as páginas temáticas do material. Essas foram escolhidas tendo em vista as especificidades histórica e geográfica da *localidade* estudada pelo grupo (Ribeirão Preto – SP).

Dentre os temas eleitos pelo grupo de pesquisa para compor o Atlas, está o coronelismo. Ele está contemplado na página temática do Atlas denominada “Legado dos Coronéis” (LASTÓRIA, 2008). O que justificou a escolha do grupo ELO foi o entendimento de que se trata de um tema essencial para explicar a história de Ribeirão Preto - SP, no que diz respeito aos costumes políticos, a mentalidade e as relações de poder construídas segundo as peculiaridades locais, com ênfase no período histórico

¹Vinculado ao Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador – LAIFE, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo – USP.

chamado de Primeira República. A escolha do grupo ELO evidencia a intenção de articular a história local com a nacional, ou seja, situar Ribeirão Preto - SP na História do Brasil, para compreender melhor o local, e, também, o contexto nacional. Exemplo disso é a atuação dos grandes líderes da política ribeirão-pretana no período da Primeira República, que influenciavam diretamente, para além da política local, as decisões do âmbito estadual e até nacional, como a escolha de candidatos aos cargos legislativos e executivos, e eleições pautadas pelas relações de amizade e fidelidade entre os eleitos e os coronéis. Era uma forma de poder que alcançava e influenciava muito além da esfera local, o que o brasilianista Thomas Walker (2000), estudioso das relações políticas em Ribeirão Preto - SP no século XX, chamou de poder *supralocal*.

O processo de construção do Atlas Escolar, incluindo a página “Legado dos Coronéis” (LASTÓRIA, 2008), exigiu um esforço coletivo de adequação didático-pedagógica. O grupo ELO, composto majoritariamente por professores (do ensino básico, de escolas públicas e privadas) das áreas de Pedagogia, História e Geografia, pesquisou diversas fontes e levantou diversos dados. A sistemática de pesquisa do grupo pautava-se em debates constantes a fim de esclarecer conceitos históricos, geográficos e ambientais para a oração de uma síntese acerca de cada tema abordado, sendo um deles o coronelismo. Esse trabalho objetivava escolher a melhor forma de apresentar os temas que emergiam da *localidade* para os alunos do Ensino Fundamental das escolas de Ribeirão Preto – SP.

Cabe esclarecer que o processo de adequação didático-pedagógica consistiu na apropriação e adequação, para o contexto escolar, de conceitos formulados no âmbito acadêmico. Essas adequações opõem-se ao conceito de transposição didática, pois os saberes escolares não são inferiores aos acadêmicos. Ao contrário, entendemos que os saberes, as demandas e as especificidades escolares criam conhecimento genuíno, exatamente por articular os conhecimentos acadêmicos às diferentes realidades do cotidiano escolar. Nesse sentido, o referido processo permitiu vivenciarmos uma experiência marcante para nossa formação docente (inicial e continuada). Aprendemos sobre o trabalho coletivo, a importância da responsabilidade de cada membro do grupo diante do desafio de não simplificar, empobrecer e nem distorcer conceitos construídos na academia: ao contrário, explicitá-los de forma contextualizada e significativa aos sujeitos (especialmente alunos e professores) que vivem o *cotidiano* escolar.

No último ano de nossa graduação em História - Licenciatura Plena, elaboramos uma monografia (trabalho de conclusão de curso - TCC), com o tema “A importância

do estudo da localidade para o Ensino de História”², um desdobramento evidente de nossas aprendizagens no Grupo ELO.

Após a publicação do Atlas, demos continuidade às atividades de formação docente no grupo ELO em uma segunda fase, que esteve centrada no projeto denominado “Práticas pedagógicas com Atlas Escolar Municipal: planejamento, desenvolvimento, avaliação, reflexão e publicação.” O objetivo foi construir e publicar uma coletânea de práticas pedagógicas inovadoras e criativas que valorizassem e ressignificassem as categorias teóricas *localidade* e o *cotidiano* de Ribeirão Preto – SP, ambas de grande importância para a Geografia Escolar e o Ensino de História.

Do conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas pelo grupo ELO, a que está relacionada diretamente ao tema dessa dissertação é a “Comer e votar é só começar”. Planejamos essa prática com a preocupação de contribuir de modo inovador e criativo para a formação docente. Tivemos como objetivo geral compreender as mudanças e permanências históricas evidenciadas nos “ranços”, usos e costumes que podem ser percebidos nas práticas políticas atuais, especialmente no âmbito da política partidária (que remontam ao contexto do período histórico da Primeira República). Desse modo, escolhemos o 9º ano (antiga 8ª série) para implementar a prática e desenvolvê-la em sala de aula. Os responsáveis pela primeira versão do planejamento e seu desenvolvimento em sala de aula foram a mesma dupla (Rafael Cardoso de Mello e José Faustino de Almeida Santos), a qual esteve à frente da pesquisa e produção da página temática do Atlas denominada por “Legado dos Coronéis” (LASTÓRIA, 2008). A construção dessa prática foi dividida em etapas, a saber: Construção do plano da prática pedagógica (primeira versão); Construção da versão final da prática pedagógica; Execução do plano (durante 3 aulas); Elaboração do relato e análise (por escrito) da prática; Publicação da prática pedagógica.

Na primeira etapa, quando elaborávamos a primeira versão do plano da prática pedagógica, deparamo-nos com dois artigos publicados em um jornal local (“A Cidade”, referente ao dia 11 de abril de 2009), intitulados “Vereador é esperança para realizar sonhos” e “Eleitor não pode virar freguês”. Os conteúdos dessas notícias exemplificavam com contundência o quanto as permanências históricas das práticas mandonistas (notadamente paternalismo e clientelismo) sobrevivem no imaginário, nos costumes e fazeres cotidianos da política local.

² Sob orientação do Profº Ms. Ricardo Scatena, apresentado e defendido em seção pública, no ano de 2008, no Centro Universitário “Barão de Mauá”.

Na segunda etapa, a dupla responsável pela prática apresentou ao grupo o plano inicial, que foi discutido coletivamente (quanto ao seu objetivo geral, os objetivos específicos, a metodologia e a avaliação). Debates, estudamos o tema e refletimos sobre ele e sobre os melhores rumos para o desenvolvimento da prática e, desse esforço coletivo, obtivemos a versão final do plano a ser executado na sala de aula (terceira etapa).

A execução deu-se no decorrer de três aulas desenvolvidas no Colégio “Vita et Pax” (da rede privada de ensino em Ribeirão Preto - SP) com os alunos do 9º ano (8ª série). Fizemos dois encontros, sendo o primeiro no dia 17 de setembro (com duração de 2 aulas) e o segundo encontro no 08 de outubro (com duração de 1 aula), em 2010. Essa etapa foi registrada por escrito por uma nova integrante do grupo ELO, Rejane Teodoro Guimarães³, que, para tanto, seguiu o roteiro de observação das práticas, construído coletivamente pelo grupo ELO, a fim de guiar a observação de todas as práticas.

Cabe destacar que a execução ocorreu durante a campanha eleitoral do ano de 2010 (incluindo o horário eleitoral nos meios de comunicação) para os pleitos de deputado estadual e federal, governadores, senadores e presidente da República. Desde a sondagem inicial, os alunos demonstraram seu desapontamento e sua descrença com o quadro da política partidária nacional. Frente aos relatos que retratam relações políticas marcadas pelo clientelismo e paternalismo informados pelos dois artigos de jornal já mencionados, os alunos (futuros eleitores, já que em 2012 completaram dezesseis anos) reforçaram suas manifestações fervorosas de indignação e desilusão com o sistema político atual.

Por meio de aula expositiva, auxiliamos os discentes a articularem tal contexto com os conteúdos (Primeira República) que já conheciam das aulas de História, ou seja, as raízes e explicações históricas possíveis para a existência de tais relações políticas no tempo presente. Buscamos alguma inovação quanto à forma de avaliação. Por isso, solicitamos a produção de vídeos (de curta-metragem) aos discentes. Eles foram organizados em quatro grupos e trabalharam com o *software Windows Movie Maker* (já conhecido e utilizado pelos alunos). Cada grupo teve que produzir um horário eleitoral com candidatos e partidos que considerassem “ideais”. A sugestão dada foi que eles

³ Aluna do Curso de Pedagogia da FFCLRP / USP, que já era Licenciada em História, pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, em Franca –SP.

buscassem não carregar os “ranços” e vícios que eles criticaram desde o início da prática.

Vinte e um dias depois, no segundo encontro, os grupos entregaram e apresentaram os vídeos e, após a exibição deles (no nosso entender, uma forma de os grupos compartilharem os resultados das suas reflexões), fizemos a eleição do melhor vídeo e/ou candidato. Cada aluno-eleitor votou (oralmente, em espaço separado, voto-secreto) e explicou o(s) critério(s) que usou para definir sua escolha. Tudo foi devidamente registrado (por escrito) por um dos professores, enquanto o outro dava as orientações que se fizessem necessárias. Depois de votar, o aluno-eleitor tinha que se dirigir a um espaço segregado a fim de evitar confabulações e induções.

Em nossa avaliação, elaborada na quarta etapa da prática, os vídeos foram criativos, já que os quatro grupos construíram partidos próprios, com ideias diferentes e apresentações únicas. Esses vídeos foram apresentados para o grupo ELO posteriormente, no momento da avaliação coletiva da prática executada. Para nós, ficou claro o entendimento generalizado de que a política partidária em nosso país é, e sempre foi, algo obrigatoriamente atrelado a um insaciável desejo de obtenção de vantagens pessoais, e, em decorrência disso, o cidadão que preza por valores que privilegiem os interesses coletivos não é estimulado à participação, seja como eleitor, devido à impossibilidade da mudança do sistema, seja como militante de partido político, pelo risco de se deixar corromper. Todavia, no período eleitoral, mesmo os adolescentes, ainda sem direito ao voto, acompanham com relativo interesse o processo, incluindo o horário eleitoral gratuito. Mas, além de distanciamento, desinteresse e descrença, outra constatação que realizamos referiu-se a uma evidente dificuldade para interpretar e criticar os discursos, as propostas, os partidos e os candidatos, possivelmente pela falta de experiência em discussão político-partidária, uma vez que pensar as questões políticas não é um habitual.

Uma forte evidência que chamou a nossa atenção foi que houve, em contraposição aos desejos por mudanças, significativa dificuldade para superar os costumes políticos que os próprios alunos criticaram no início da prática. Essa contradição revelou-se por meio das músicas (os *jingles* de campanha) escolhidas ou produzidas pelos alunos, suas promessas de campanha, o uso de crianças como recurso de sensibilização, indumentária típica e tradicional, incluindo a gravata, entre outros elementos.

Em decorrência desse contexto explicitado acima, defendemos que a pertinência

do tema dessa dissertação (coronelismo e materiais didáticos), além de contribuir para a área do Ensino de História, tem relevância social, pois trata da formação de cidadãos, especificamente no tocante à habilidade de refletir sobre questões políticas. Buscamos evidenciar, pela trajetória descrita aqui, nosso grande interesse pela investigação que envolve o Ensino de História e o conteúdo curricular coronelismo em Ribeirão Preto – SP.

Nossas reflexões sobre a construção do Atlas, mais especificamente da página temática denominada “Legado dos Coronéis” (LASTÓRIA, 2008), somada à experiência da prática pedagógica desenvolvida no contexto do grupo ELO, além da própria experiência como professores de História da Rede pública e privada de ensino, evidenciam a necessidade que tivemos de aprofundar o estudo e concatenar as contribuições que integram o tema desta pesquisa.

É evidente e constante, segundo nossa experiência, a dificuldade dos alunos para compreender desde conceitos simples até as complexas questões da política institucional brasileira. Janotti (2001, p. 52) analisa que essa dificuldade é uma possível decorrência da

[...] indiferença que se nota atualmente pela vida política de nosso país [...] [a qual talvez esteja relacionada] ao desprezo do passado de nossa vida pública institucional, obscurecido pela prioridade da atualidade cotidiana. Sem um conhecimento sólido do passado [...] somos levados à ignorância e à omissão que permitem total liberdade aos detentores do poder.

Além de partilharmos da análise apresentada por Janotti (2001) no que se refere à necessidade de construir-se um conhecimento sólido do passado voltado para a ação e para a participação democrática, chamamos a atenção para a pertinência e urgência das reflexões sobre o ensino dessa temática prevista para alunos do 9º ano, a dois anos de tornarem-se eleitores, o que converge com a formação para a cidadania, objetivo destacado para o Ensino Fundamental e para o Ensino de História, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Em função de tal contexto e da nossa trajetória (descrita acima), construímos a questão central da presente pesquisa: **Qual a contribuição dos materiais didáticos de História adotados nas escolas públicas do ciclo II do Ensino Fundamental (estaduais e municipais) de uma dada localidade paulista para viabilizar reflexões de ordem política que considerem as interfaces entre a História Local e Nacional, por meio do estudo do coronelismo?**

É uma questão abrangente que deve ser articulada com outras perguntas. Diante disso, propusemos as seguintes questões: Qual a concepção de História (Geral, Nacional Regional e Local) e de Ensino de História dos materiais didáticos de História tomados por essa pesquisa? Quais os objetivos de ensino dos materiais selecionados para essa investigação? Qual a concepção de *consciência histórica*⁴ e de formação para o exercício da cidadania que norteou a elaboração dos materiais didáticos de História selecionados pela presente investigação?

No passo seguinte, definimos como **objetivo geral** da pesquisa “descrever e analisar como o conteúdo curricular coronelismo (subtema da Primeira República no Brasil) é apresentado em diferentes materiais didáticos de História do Ensino Fundamental II, tendo em vista sua relevância na educação histórica da *localidade* de Ribeirão Preto – SP.” Os **objetivos específicos** estabelecidos são: descrever e analisar como o conteúdo curricular coronelismo na Primeira República do Brasil é “veiculado” em três diferentes materiais didáticos utilizados nas redes Estadual e Municipal de Ribeirão Preto – SP; explicitar a relevância do coronelismo no Ensino de História do Brasil, bem como no Ensino da História do ciclo II do Ensino Fundamental das escolas públicas da *localidade* de Ribeirão Preto – SP, por meio dos materiais didáticos; descrever e analisar as possíveis articulações entre História Nacional com a História Regional e/ou Local nos três diferentes materiais didáticos selecionados.

Tendo em vista tais objetivos, o desenvolvimento da dissertação está estruturada em cinco partes (seções 2, 3, 4, 5 e 6). Na seção 2, apresentamos nosso referencial teórico, com destaque para o conceito coronelismo, consagrado na historiografia nacional, bem como no Ensino de História do Brasil. Tratamos de alguns aspectos das relações do coronelismo e a expansão cafeeira no mítico oeste paulista e sua recorrente e destacada presença nos manuais didáticos. Na seção 3, descrevemos, sucintamente, o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, bem como algumas reflexões pontuais (relacionadas ao “estado da arte”) sobre as possibilidades e limites das análises dos materiais didáticos, especialmente os livros didáticos (do Ensino de História) tomados

⁴ Tomamos “*consciência histórica*” a partir do pensamento de Jörn Rüsen assumido pela área do Ensino de História “[...] como um ‘modo específico de orientação’ nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente [...] dá à vida uma ‘concepção do curso do tempo’, trata do passado como experiência e ‘revela o tecido da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças.’ [...] consciência histórica relaciona ‘ser’ (identidade) e ‘dever’ (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. [...]” (SCHMIDT, 2007, p. 194 – 195).

por nossa investigação, além dos Cadernos do Programa Curricular “São Paulo Faz Escola” utilizados no Ensino de História da Rede Pública Estadual Paulista.

As descrições analíticas construídas à luz do referencial teórico estão (divididas em elementos pré-textuais, elementos textuais e elementos pós-textuais). A descrição de cada material compõe uma seção específica devido à extensão das análises, respectivamente, seção 4 o coronelismo nos Cadernos do Programa “São Paulo Faz Escola”, seção 5 o coronelismo no livro didático “Projeto Araribá” e seção 6 o coronelismo no livro didático “História em documento”.

Encerramos com algumas considerações (seção 7) sem a pretensão de finalizar, mas de relatar algumas aprendizagens que vivenciamos, a fim de ampliar a discussão sobre a concepção dos materiais didáticos de História, que entendemos ser tão ampla quanto pertinente para o Ensino de História. Os elementos pós-textuais são as referências bibliográficas consultadas e os anexos (em *CD-ROM*) onde estão os Cadernos (analisados) do Programa “São Paulo Faz Escola” em formato eletrônico.

*Se existe uma única palavra capaz
de sintetizar a política em Ribeirão
Preto na República Velha, essa
palavra é coronelismo.*

Thomas W. Walker

2 CORONELISMO: UM CONCEITO PARA EXPLICAR AS RELAÇÕES DE PODER NO BRASIL

Neste capítulo, nosso objetivo é apresentar o referencial teórico de modo a justificar o recorte temático da presente pesquisa, que busca analisar o conteúdo curricular coronelismo nos manuais didáticos de História, usados no Ensino Fundamental, nas escolas públicas de Ribeirão Preto – SP. Iniciaremos tratando da descentralização do poder político no Brasil durante a Primeira República ou República Velha⁵, que contrasta com o período Imperial, quando houve maior centralização⁶. Seguiremos apresentando algumas evidências da relação simbiótica entre o sistema político baseado nos coronéis e a estrutura econômica, baseada na cafeicultura, e sua expansão no mítico oeste paulista (região que inclui Ribeirão Preto – SP). A fim de explicitar por que é mister o esmero na compreensão das especificidades locais, apresentaremos algumas reflexões presentes na historiografia nacional que apontam para o quanto o coronelismo foi marcado pela heterogeneidade, e que, devido à sua plasticidade, foi incorporado por e incorporou os diferentes costumes locais e/ou regionais. Encerraremos o capítulo apontando algumas justificativas e evidências para a presença destacada e recorrente desse conteúdo curricular nos manuais didáticos usados no 9º ano (8ª série), sua veiculação e apresentação, bem como a importância dos manuais didáticos (destacadamente os livros didáticos) para o Ensino de História.

2.1 Federalismo Republicano no lugar do Centralismo Imperial

Ao consultar alguns dos principais clássicos da historiografia brasileira que

⁵ A Primeira República se refere ao período histórico brasileiro circunscrito entre o fim do Império (Instauração da República em 1889) e o início da Segunda República (1930). O discurso varguista pautado pela ideia de modernidade adotou os termos República Velha e República Nova, respectivamente, para reforçar a ideia de que o golpe de 1930 foi uma revolução e de que o período varguista (Era Vargas) foi marcado por grandes transformações. Tendo em vista as reflexões de Carvalho (1990) sobre a identidade dúbia da república brasileira, sua construção ainda inconclusa e marcada por disputas ideológicas, políticas e até religiosas optamos pelo termo ‘Primeira República’.

⁶ Segundo Raymundo Faoro, essa dinâmica entre centralização e descentralização remonta ao período colonial e à força da herança lusitana. Embora reconheçamos a pertinência dos estudos de longa duração, nossa investigação não se dedicará à descrição de tais aspectos, limitando-se à comparação entre Império e República.

tratam do coronelismo⁷, fica evidente que o federalismo não foi consequência exclusiva da instauração da República, mas foi antecedido, desde o período colonial, por uma tendência federalista. Sintoma disso são as inúmeras revoltas regionais no período regencial, quando o poder central (representado por D. Pedro II) impôs a ordem por meio do Parlamento e cortando elementos mais exaltados, ao escolher os presidentes das Províncias, o que propiciou uma sensação temporária de estabilidade política, reforçando o centralismo do governo (CARONE, 1972).

Ainda segundo Carone (1972), foi principalmente a partir de 1860, quando se deram o crescimento, a expansão e uma maior complexidade das Províncias, que houve uma acentuação das reclamações e reivindicações federalistas. O processo de busca por mais liberdades políticas locais é incessante, duradouro, crescente, mas também contraditório, na medida em que é simbiótico a outros processos históricos, sejam de natureza política (Proclamação da República e a Constituição de 1891), econômica (expansão cafeeira, no caso do Oeste Paulista, e posterior industrialização) social (abolição da escravatura) ou cultural (urbanização).

[...] a Constituição de 1891 dá completa liberdade aos Estados; a receita de exportação, que supera todas as outras, reverte aos próprios Estados; as representações políticas estaduais se reforçam com as lutas pelo poder local; reorganizam-se as forças armadas dos Estados, mostrando o interesse que estes possuem em afirmar a sua autonomia. [...]. (CARONE, 1972, p. 250).

Mas havia uma contradição: por um lado, existia o movimento de efetivo aumento da autonomia e uma busca para engendrar um sistema político mais representativo; do outro, uma estrutura econômica e social marcada pelo arcaísmo, que remonta aos tempos coloniais. Essa contradição (que Carone chamou de desequilíbrio entre centralismo e federalismo) foi antes analisada com maestria por Leal (1997), autor do clássico “Coronelismo, enxada e voto”, que deu base a Carone (1972).

[...] concebemos o “coronelismo” como resultado da superposição de formas desenvolvidas do regime representativo a uma estrutura econômica e social inadequada. Não é, pois, mera sobrevivência do poder privado, cuja hipertrofia constituiu fenômeno típico de nossa história colonial. É antes uma forma peculiar de manifestações do poder privado, ou seja, uma adaptação em virtude da qual os resíduos do nosso antigo e exorbitante poder privado têm conseguido coexistir com um regime político de extensa base representativa. (LEAL, 1997, p. 40).

⁷ Conforme Monografia elaborada por Ricardo Alexandre Botelho, sob orientação do Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto, durante a graduação em Licenciatura em História, no Centro Universitário “Barão de Mauá”, em 2006.

Seja como for, ambos os autores apontam que foi em virtude dessa contradição que nasceu o fenômeno denominado coronelismo.

Etimologicamente, o termo “coronelismo” é composto de “coronel” (indivíduo que tenha patente militar relacionada ao poder de comandar, ou alguém que acumula poder econômico, político e social de uma dada região) com o sufixo “-ismo”, que, segundo Houaiss e Villar (2009, p. 1114), significa “[...] doutrina, sistema, teoria, tendência, corrente etc. (mais freq. no pl. e com sentido pejorativo) [...]”. Gianastacio (2008), ao estudar (histórica e gramaticalmente) o sufixo “-ismo” na Língua Portuguesa, considerou a diversidade de funções e a inexistência de significados que possuem os sufixos, diferentemente dos prefixos. Sua análise remontou às contribuições vindas tanto da Língua Grega como da Latina para afirmar que o sufixo “-ismo” pode designar a generalização do substantivo como sua ação. Ele toma por base as contribuições que constam da gramática de Júlio Ribeiro, que, por sua vez,

[...] apresenta o sufixo *-ismo* com uma informação, até então, não encontrada em outros autores que escreveram antes e depois dele. Para ele, o sufixo *-ismo* tem sua origem nos “verbos gregos em *izo*” (1889, p.149). Os exemplos apresentados por ele são: *despotismo*, *materialismo*, *espiritualismo*, *jornalismo*, *absenteísmo*. Diferente dos demais gramáticos, até mesmo dos gramáticos atuais, Ribeiro explica o sufixo *-ismo* recorrendo à terminação grega *-izo* utilizada para acrescentar a verbos e transformá-los em substantivos de ação [...]. (GIANASTACIO, 2008 p. 13, grifos do autor).

Coronelismo, então, pode ser entendido a partir de sua etimologia como um sistema político nacional sustentado pela atuação de um coletivo de homens distribuídos em diversas *localidades*, com ou sem patente oficial (de coronel), ricos, poderosos sócio e politicamente. Influenciam, dominam, colocam-se e são tidos como superiores na sociedade local onde residem, fazem negócios, de modo a manter o controle e a ordem. Essa é a ação (*izo*) dos coronéis: manter a ordem coronelista, o sistema chamado coronel *-ismo*.

A chegada da República fragilizou gradualmente o poder central (e o movimento de centralização do poder), o que favoreceu a acentuação das aspirações por autonomia, por mais poder e influência entre as oligarquias regionais e locais. Faoro (1996) explica essa gradação à descentralização, que manteve a nomeação dos governadores até o governo de Floriano Peixoto, tal como eram os presidentes de Província nomeados pelo poder central, sem eleições – a estrutura não sofreu alterações. Com a implantação de

eleições para governadores, o poder foi repartido para os Estados, mas de forma desigual: “[...] incólumes os grandes, cada dia mais, à interferência do centro, garantindo-se e fortalecendo-se este com aliciamiento dos pequenos, num movimento que culmina na política dos governadores [...]” (FAORO, 1996, p. 621).

O papel político da Guarda Nacional⁸ evidencia a força da permanência e a lentidão da mudança. Faoro (1996) salienta que foi a partir da subordinação da Guarda Nacional ao ministro da justiça, em 1850, que se completou, nos dez anos que seguiram, o sistema centralizador do segundo reinado, medida que contribuiu para a concretização da *pax* bragantina que, segundo Faoro (1996), durou até 1889. Mesmo com o avanço da descentralização ou fragmentação do poder, a Guarda Nacional segue sua missão de manter o quanto possível a velha ordem. Para isso, a partir de 1894, frente às eleições para governadores, adquiriu o protagonista essencial no rearranjo do poder, o qual passou a ser o coronel, homens de posses (fazendeiros, comerciantes e industriais) aos quais era concedida ou vendida a patente da Guarda Nacional. “[...] Dentro de tal sequência é que se afirma o *coronelismo*, num casamento, cujo regime de bens e relações pessoais será necessário determinar, com as oligarquias estaduais. [...]” (FAORO, 1996, p. 621, grifo do autor), afinal “[...] foram tais ‘coronéis’ os que deram ensejo ao significado especial que tão elevado posto militar assumiu, designando demopsicologicamente ‘o indivíduo que paga as despesas’ [...]” (FAORO, 1996, p. 622).

Há alguns debates em torno da figura (ou arquétipo) do coronel. Podemos mencionar alguns aspectos desse esforço para definir essa manifestação do poder e do mandonismo no Brasil. Começemos pela fonte de onde emana o poder dos coronéis. A socióloga Maria Isaura Pereira de Queiroz dá destaque à condição econômica⁹ como base de tal poder, apontando o proprietário rural como o grande comandante do jogo político nacional desde o período colonial, passando pelo Império e chegando à República, porque tal condição possibilita-lhe fazer favores, conforme segue,

[...] como muito bem observou Costa Porto, o prestígio do coronel “lhes advém da capacidade de fazer favores”, e quanto maior esta capacidade,

⁸ Criada em 1831 para manter a ordem estabelecida, garantir a manutenção do poder àqueles que o detinham. Mesmo tendo passado por reformas legais e mudanças de atribuições, sempre esteve relacionada com o poder da elite até sua desmobilização, em 1922 (MATTIOLI, 2012, p. 31 – 32).

⁹ É oportuno advertir que Queiroz (1976) articula diversos aspectos que conferiam poder aos chefes locais: sua condição econômica (fortuna) e o controle da parentela, que está ligado, entre outros atributos, ao carisma no sentido weberiano. Voltaremos ao conceito de parentela e sua relação com o carisma nas próximas linhas.

maior eleitorado terá o chefe, ou mais alto se colocará na hierarquia política, será chefe estadual ou federal. (QUEIROZ, 1976, p. 113).

Faoro explica que essa lógica de fazer favores ocorre em um contexto que não revela facilmente as relações de mando (compadrio), mas afirma que essas relações são tão desiguais que não é correto afirmar que havia compra ou venda de voto, conforme o excerto:

[...] Quem tem chefe não delibera, ouve e executa ordens [...] Não se imagine, entretanto, que entre o coronel e o simples eleitor impere a brutalidade, [...] O coronel é, acima de tudo, um compadre [...] A hierarquia abrandando-se, suavizando-se as distâncias sociais e econômicas entre o chefe e o chefiado, O compadre recebe e transmite homenagens, de igual pra igual, comprometido a velar pelos afilhados, obrigados estes a acatar e respeitar os padrinhos. [...] O eleitor vota no candidato do coronel não porque tem a pressão, mas por dever sagrado, que a tradição amolda. De outro lado, não se compra voto, ainda não transformado em objeto comercial, só possível a barganha entre pares livres, racionalmente equivalentes. [...] (FAORO, 1996, p. 634, grifo nosso).

Entendemos que há uma divergência em relação ao pensamento de Queiroz (1976), pois a autora investigou o coronelismo a partir das manifestações locais do mandonismo (que era nacional), suas nuances, diferentes manifestações, e tomou referências teóricas que lhe permitiram apontar que:

[...] o voto não é inconsciente, muito pelo contrário: resulta do raciocínio do eleitor e de uma lógica inerente à sociedade à qual pertence. O problema do voto “de cabresto” se configura de forma diferente; não se trata aqui de uma imposição pura e simples do coronel, sob pena de vinganças econômicas ou outras; trata-se de uma determinação do eleitor de utilizar seu voto de maneira que redunde para ele em maior benefício. (QUEIROZ, 1976, p. 168 – 169).

A socióloga paulista buscou no pensamento do francês Marcel Mauss e seu sistema de dom e contra-dom a referência para explicar a complexidade da escolha do voto dos eleitores durante a Primeira República, os aspectos não afetivos que determinavam o voto, considerando que “[...] as relações pessoais envolvem a afetividade na determinação do voto, [mas] o sistema de dom e contra-dom implica já o raciocínio, o peso de vantagens e desvantagens, a escolha.” (QUEIROZ, 1976, p.168).

Para Queiroz (1976), a barganha e a violência coexistem (sendo que a segunda pode estar por vezes escamoteada pelas relações de compadrio); “[...] a existência da barganha não impede de modo algum a existência da violência; muito pelo contrário, ambas coexistem e são empregadas, ora isoladamente conforme a conjuntura, ora até mesmo associadas [...]” (QUEIROZ, 1976, p. 175). Entendemos que a socióloga não

desconstrói as contribuições de Faoro, mas busca coerentemente observar as nuances locais que marcaram as relações de poder no Brasil da Primeira República, dessa rede de poder que teve capilaridade ao ponto de atingir quase todos os municípios brasileiros (CARONE, 1972), uma estrutura nacional, heterogênea e complexa, que tinha sob si indivíduos ordinários, para aplicar uma expressão de Michel de Certeau (2008) fazendo escolhas possíveis, conforme segue:

Trata-se de aspectos ainda muito pouco pesquisados; foram em geral as grandes monoculturas e suas regiões as que mais atraíram a atenção, formando-se a partir delas uma imagem das relações entre o coronel e seu eleitorado que muitas vezes impressiona, não deu suficiente atenção às margens de manobra que possuíam os indivíduos [...] (QUEIROZ, 1976, p. 170).

É oportuno explicitarmos que o trabalho de Queiroz (1976) não analisa o arquétipo do coronel apenas por sua faceta econômica; na verdade, ela faz uma interpretação sociológica do coronelismo e de suas origens. Ela explica que há três possibilidades para tornar-se um chefe político, segundo a lógica do mandonismo no Brasil. Os dois primeiros são a fortuna (advinda da produção agropastoril para os que possuíam terras ou pelo comércio) e a parentela, sendo que ambas remontam ao período colonial. A terceira possibilidade surgirá após a Independência, os “novos coronéis”, os profissionais liberais. Sobre o enriquecimento pelo comércio, Queiroz (1976, p. 197) explica que:

Num meio acanhado como o brasileiro, do ponto de vista ocupacional e cuja camada superior chegava ao poder com a venda de produtos para o exterior – isto é, com a produção de gêneros destinados ao comércio de exportação –, a noção de comerciante naturalmente se confundia com a de fortuna. [...] Se a base do coronelismo era, como escreveu Costa Porto, “a capacidade de fazer favores”, o comerciante, pequeno ou grande, aparecia realmente como alguém dotado de excelentes meios de “fazer favores” aos outros.

Para ser um grande coronel era preciso, então, o poder econômico (fortuna) e também o controle social e político de sua parentela¹⁰. “[...] O termo ‘coronel’ nomeava

¹⁰ Queiroz propõe o termo “parentela” porque entende ser mais adequado do que as terminologias mais comuns na literatura sócio-antropológica, clãs e famílias extensas. Ela explica que “clã” se refere à genealogia, o que é difícil de ser determinado no Brasil, uma vez que a adoção do sobrenome é historicamente flexível, ora do pai, ora da mãe, ora de um padrinho muito querido. Quanto ao conceito de “família extensa”, que se baseia na ideia de famílias nucleares (pai, mãe e filhos) que habitam sob o mesmo teto, é inadequado ao caso brasileiro, porque “[...] sempre houve no Brasil um grande conjunto de parentela, formada por avós, pais, filhos, netos, tios, sobrinhos, se estendendo tanto a montante quanto a jusante da grande corrente das gerações [...]” (QUEIROZ, 1976, p. 181). A autora entende “[...] por

então, na maioria dos casos, não apenas o indivíduo que detinha uma grande soma de poder econômico e político, como também o que se encontrava na camada superior dos grupos de parentela.” (QUEIROZ, 1976, p. 185). Sobre a ascendência do coronel sobre sua parentela, bem como fora dela, a socióloga explica que se trata da sobreposição do poder econômico, social, político e do carisma (conceito weberiano), conforme o trecho:

Não esquecer, porém, que um outro ingrediente entrava na ascensão sócio-econômica e política dos que se tornavam coronéis, e isso tanto dentro quanto fora da parentela: a posse de qualidades pessoais inequívocas, que os fortaleciam na posição a que se alcançavam. Dizemos “fortalecia”, porque a fortuna era sempre mais importante para levá-los a tais posições do que as qualidades de chefe. Mas em geral ambas agiam juntas. Assim, do pequeno chefe político local ao grande chefe nacional, apresentavam os coronéis, em graus diferentes, essa virtude indefinível que Max Weber denominou “carisma” – conjunto de dotes pessoais que impõe em indivíduo aos outros, fazendo com que estes lhe obedeçam, tornando suas ordens indiscutíveis justamente porque emanam dele. [...] (QUEIROZ, 1976, p. 199).

Ainda sobre a articulação entre fortuna, poder político e controle da parentela, Queiroz (1976, p. 197- 198, grifo nosso) explica a importância e o peso de cada qual, conforme o trecho:

[...] é sabido que um indivíduo desprovido de bens, mesmo que pertencendo a importante grupo de parentela, não alcançava posição sócio-econômica satisfatória, a não ser que a parentela o protegesse, fazendo-o galgar posições em desacordo com seus bens de fortuna, mas de acordo com o valor que a parentela lhe reconhecia. Em suma, na estrutura coronelística, somente os indivíduos bem aquinhoados de fortuna herdada ou adquirida tinham possibilidades de fazer favores e granjear clientela. E desse ponto de vista a história de Delmiro Gouveia se torna novamente muito elucidativa: indivíduos como ele podiam chegar ao coronelato devido ao poderio econômico, sem que a falta de uma parentela poderosa constituísse obstáculo. A parentela era elemento que auxiliava e facilitava uma ascensão sócio-política, tanto mais que toda a sociedade brasileira se encontrava recortada em grupos desse tipo; porém o verdadeiro motor de ascensão era constituído pelos bens de fortuna.

Sendo, então, a fortuna o mais importante canal para a ascensão na rede coronelística, e a parentela o segundo canal mais importante, como explicar o surgimento, após a Independência, de um terceiro canal de ascensão para o coronelismo? Queiroz (1976, p. 200) ocupa-se de tal questão e, apoiada também nas

‘parentela’ brasileira um núcleo bastante extenso de indivíduos unidos por parentesco de sangue, formado por várias famílias nucleares, regra geral, economicamente independentes, vivendo cada qual em sua morada; as famílias podem-se dispersar a grandes distâncias, o afastamento geográfico não quebrando a vitalidade dos laços ou das obrigações roendo os indivíduos uns aos outros no interior do grupo. A característica principal do grupo é sua estrutura interna, bastante complexa, e variando de uma configuração mais igualitária, até uma estratificação em vários níveis.” (QUEIROZ, 1976, p. 181).

contribuições do francês Jean Blondel, que investigou entre 1950 e 1960 o coronelismo paraibano, esclarece que:

Dos três canais – fortuna, parentela, profissões liberais – este último foi o mais recente, datando os outros do período colonial. O aparecimento deste canal decorreu também da crescente urbanização de cunho ocidental no país, acompanhada de burocratização em vias de se ampliar, e da exigência de cursos superiores para ocupar determinados cargos; porém, este novo canal se entrosou perfeitamente com o sistema econômico e com o sistema de parentelas, ampliando as possibilidades de ascensão existentes na sociedade global, para indivíduos de menos posses ou menos prestígio social. [...] Jean Blondel chama de “novos coronéis” ligados intimamente aos antigos, seja por aliança, seja pelo casamento, seja por outros laços.

Seja como for, ao coronel cabia fazer-se obedecido, fosse pelas obrigações morais e afetivas advindas de relações de compadrio (FAORO, 1996), fosse pelo temor à violência coercitiva (QUEIROZ, 1976), fosse pela racionalidade das barganhas regidas pelo sistema de dom e contra-dom (QUEIROZ, 1976), advinda de sua capacidade econômica (fortuna), sociopolítica, que incluía parentela, carisma, (QUEIROZ, 1976) e uma rede de conexões que lhe rendiam um qualificado “[...] corpo de assessores: o médico, o advogado, o padre, o coletor. [...]” (FAORO, 1996, p. 133). Assim, o coronel era dono da sua gente, sendo que,

A fórmula “gente” indicava indivíduo de nível inferior, que podia ser inclusive parente, mas seria sempre parente pobre [...] a ligação com o Coronel Fulano também dava imediatamente a conhecer se o indivíduo estava integrado na facção que governava local ou regionalmente, ou estava na oposição [...] significava então especificamente a clientela deste. (QUEIROZ, 1976, p. 164).

Os favores que faziam eram diversificados e proporcionais ao seu prestígio, seu poder político e econômico. Dava terras, libertava da cadeia, auxiliava em caso de doença, concedia empregos públicos aos mais íntimos e capazes, emprestava-lhes dinheiro, obtinha crédito, protegia-os das autoridades policiais e jurídicas e ajudava-os a fugir dos compromissos fiscais do Estado. Valendo-se, portanto, de recursos do Estado, o chefe político local construía uma imagem pública dotada de adjetivos como “justo”, “empreendedor”, “homem de fé” e “hospitaleiro”, “[...] alvo de todas as consultas, o conselheiro de todos os munícipes, o orientador e o mandão de todas as consciências. Quando ele quer, ninguém o contraria: quando ele dita, todos o obedecem [...]” (CARONE, 1972, p. 252). Rubem Cione, um dos mais destacados autores de Ribeirão

Preto – SP, defende que tal fidelidade era devido à ausência de uma consciência coletiva, o vácuo de uma consciência político partidária,

[...] O cidadão apoiava, incondicionalmente, o seu chefe, aceitava, com prazer, a sua superioridade, sufragava, nas urnas, quem ele indicasse e o elegia, não pelos predicados do candidato, coisa que, aliás, não interessava – mas, pela confiança, pela crença firme no critério, na probidade, no discernimento e no sentido de defesa da comunidade de quem o apresentava e que quase sempre, senão sempre, sabia cercar-se de amigos leais e capazes. (CIONE, 1989, p. 238).

Essa construção, que podemos chamar de imagem pública do coronel, parece-nos consonante com os ensinamentos presentes no indispensável tratado de Ciência Política “O Príncipe”, de Nicolau Maquiavel, sobre o porquê e o como uma liderança política deve proceder para manter seu poder, evitar conspirações, e desafetos.

[...] É-lhes importante, também, introduzir no ânimo do povo uma tal opinião a respeito da sua pessoa, que ninguém tenha o pensamento de o enganar ou iludir. Isto lhe trará grande autoridade, e esta autoridade, por sua vez, se estiver acompanhada da veneração e amor dos súditos, fará com que dificilmente alguém conspire contra ele ou venha a atacá-lo. (MAQUIAVEL, 2007, p. 144).

Maquiavel (2007) explica, ao longo de sua obra, que, para evitar conspirações, é preciso ser temido, mas com o cuidado de não despertar o ódio, pois tanto ser amado demais como ser odiado traz dificuldades para a manutenção do poder. É um complexo equilíbrio¹¹, que combina saber o quanto ser bom e o quanto ser mau para ser temido e nunca odiado.

[...] é melhor ser amado ou ser temido? Na minha opinião, conviria ser ambas as coisas. Dada, porém, a dificuldade de preencher alguém esse duplo requisito, o mais vantajoso é ser temido. Assim no-lo faz concluir a própria natureza dos homens. Estes geralmente ingratos, volúveis, simuladores, covardes ante os perigos, ávidos de lucro. Nos tempos de bonança, e enquanto lhes fazemos o bem, estão todos, como já tive ocasião de dizer, ao nosso lado, oferecem-nos o sangue, os haveres a vida, os filhos; mas quando a tormenta se aproxima, revoltam-se [...] Os homens, além disso, têm menos receio de ofender alguém que se faça amar do que alguém que se faça temer. É que o amor se mantém por meio de vínculo de dever, e este vínculo os homens o rompem, levados pela sua índole perversa, sempre que de tal lhes resulte proveito. Já o temor é mantido por medo ao castigo, e este medo jamais abandona os indivíduos. (MAQUIAVEL, 2007, p. 132 – 133).

¹¹ “Sumamente difícil”, segundo comentário de Napoleão Bonaparte, conforme a nota de rodapé 523 de Maquiavel, 2007, p. 133.

Sobre essa competência para praticar a teoria maquiaveliana no exercício do poder, parece-nos que os coronéis mais representativos da história de Ribeirão Preto – SP conseguiram destacar-se no âmbito nacional, posto que o memorialista Rubem Cione defendeu, em uma publicação de 1989, que o coronelismo nesse município foi elevado pelos atos de dignidade, correção, honestidade dos seus líderes locais, que o “[...] coronelismo aqui foi altivo e digno, cívico e construtivo, democrático e liberal, traço da gente ribeirãopretana” (CIONE, 1989, p. 238).

Cabe esclarecer dois pontos. O primeiro é sobre a categoria “memorialista”, e o segundo sobre como interpretamos a visão de mundo de Rubem Cione.

O termo “memorialista” é por definição quem escreve memórias (BORBA, 2004). Sua diferença para o historiador é que este último não escreve livremente, é um cientista pautado por uma metodologia validada por seus pares acadêmicos, para tomar e interpretar dados extraídos de suas fontes. A polêmica posta é se Rubem Cione foi memorialista ou historiador. Segundo Faria (2003), o autor não deve ser categorizado como memorialista, pois sua obra tem por fundamento uma enormidade de documentos, incluindo os escritos de Plínio Travassos (erudito que viveu em Ribeirão Preto - SP, e que, entre outros feitos, criou o Museu do Café, inaugurado em 1955). Tomamos aqui a obra de Cione (1989) como sendo valiosa para compreender a mentalidade de uma época. Se, por um lado, ele usou fontes, de outro, seu discurso está em consonância com aquele típico dos memorialistas (e eruditos como Osmani Emboaba e Prisco Prates), que registraram os fatos e lembranças de Ribeirão Preto - SP nas décadas de 1940 e 1950 segundo o seu *lugar social* (CERTEAU, 1988). É uma abordagem notadamente linear, evolutiva, crente na verdade positiva dos fatos, como a de que as ações dos coronéis no processo eleitoral eram “[...] à custa do seu próprio dinheiro, da sua bolsa, sem qualquer pretensão de ir buscá-los depois [...]” (CIONE, 1989, p. 239), segundo ele, líderes de uma “[...] era ditosa que ainda não conhecia a perversão burguesa [...]” (CIONE, 1989, p. 239).

Seu ardor e saudosismo chegaram ao seguinte arroubo:

[...] todos os depoimentos sobre a época e os coronéis que mandaram em Ribeirão Preto desmentem o comum do resto do Brasil. Aqui não aconteceram violências e nem perseguições. Não aconteceram crimes políticos. E eles eram até tolerantes e compreensivos com os inimigos, embora soubessem impor sua autoridade pessoal e de chefes de grei. (CIONE, 1989, p. 237 – 238, grifo nosso).

Destacamos o trecho acima para salientar que tomamos respeitosamente obras como a de Cione (1989) para constatar, confirmar e comparar com outras interpretações, outras teorias como aquelas ensinadas por Maquiavel. O ponto de vista de Cione (1989) é contestado com veemência por vasta historiografia, como o trabalho produzido por José Henrique Artigas de Godoy, que, ao estudar o coronelismo em Ribeirão Preto - SP, observou que os coronéis valiam-se da máquina administrativa para cooptar e “comprar” votos dos eleitores, por meio de favores. Assim, usavam do poder público em benefício próprio com tamanha competência que não precisaram recorrer aberta e constantemente à violência. Segundo Godoy (2000, p. 28):

Se o chefe tinha a função de "pai" dentro de seus domínios, a mesma relação se extravasava para o Estado. Era o coronel que garantia os meios de sobrevivência, a segurança, o emprego, o salário, a moradia, o transporte, a alimentação, a saúde etc., ou seja, o subordinado mantinha com o chefe uma relação de pessoalidade e compadrio, reproduzindo a família extensa. Os trabalhadores se viam devedores dos favores do chefe e em contrapartida lhe rendiam lealdade. A lealdade foi fundamental para que as relações de poder se mantivessem inalteradas. O coronel era visto como o pai protetor e não o espoliador autoritário, o que permitiu que os currais eleitorais se constituíssem, muitas vezes, sem a necessidade do uso de artifícios diversos de fraude ou violência.

Diante do presente debate, defendemos que tanto Cione (1989) como Godoy (2000), embora defendam ideologias antagônicas, contribuem para consolidar a hipótese de que os mais destacados coronéis de Ribeirão Preto - SP foram exímios praticantes do pensamento maquiaveliano, fossem ou não leitores do florentino renascentista, o que confirma (ao menos sob o aspecto da imagem pública do coronel) a ideia de compadrio de Faoro (1996), que suaviza as relações entre chefe e chefiado e empresta até certa sacralidade que a tradição encarrega-se de transmitir, afinal

[...] o compadre recebe e transmite homenagens, de igual pra igual, comprometido a velar pelos afilhados, obrigados estes a acatar e respeitar os padrinhos. [...] O eleitor vota no candidato do coronel não porque tem a pressão, mas por dever sagrado, que a tradição amolda. [...] (FAORO, 1996, p. 634).

2.2 Os limites do poder do cabresto

O Federalismo que ascendeu no período republicano favoreceu o surgimento de líderes com perfil maquiaveliano (os coronéis), gozadores de notável autonomia, mas que também tinham suas obrigações para com o poder central, das quais passaremos a tratar.

Desde o governo do Presidente Campos Salles (1898 – 1902), foi sacramentada a chamada “Política dos Governadores”, com o objetivo de centralizar as decisões inerentes à estrutura econômica e social e que firmou um compromisso de poderes, cuja base assentava-se no coronelismo, fenômeno que remonta à lógica patrimonialista do período imperial (FAORO, 1996, JANOTTI, 1989). A “Política dos Governadores” substituiu o todo-poderoso presidente de Província pelo também todo-poderoso governador de Estado (LEAL, 1997), o que significava que o poder continuava orbitando na esfera estadual, tal qual era com as Províncias durante o Império. O elemento novo eram as eleições para definir quem seria o todo-poderoso governador, o que deu ao chefe do executivo federal “[...] duas alternativas: declarar guerra às situações estaduais ou compor-se com elas num sistema de compromissos que, simultaneamente, consolidasse o governo federal e os governos estaduais.” (JANOTTI, 1989, p. 35).

Nesse pacto político, os grandes jogadores eram os Estados mais desenvolvidos economicamente, portanto São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Exceto a Bahia, os demais estados (na verdade, suas elites oligárquicas) nutriam um sentimento de alijamento político. Focando em tal contexto que demandava ações para sanar tais carências e manter a estrutura de poder é que Janotti (1989, p. 36) aponta ser o objetivo da “Política dos Governadores” “[...] harmonizar os interesses dos estados ricos, fortalecer as situações estaduais e assegurar nas urnas resultados eleitorais favoráveis.”. Fica claro o quanto as relações políticas eram baseadas na reciprocidade. Mas quem faz o quê nesse jogo político precisa ficar claro. Ao Presidente da República cabia apoiar irrestritamente as situações estaduais, incluindo não interferir nas eleições, quando os chefes políticos escolhiam os candidatos de sua confiança para ter maioria situacionista nas assembleias estaduais. Aos governadores cabia garantir a eleição para o Congresso Nacional, de representantes dóceis ao Presidente da República. Entretanto, tudo isso só era possível porque nos municípios os candidatos escolhidos pelas oligarquias locais eram eleitos, nas urnas, pelo “voto de cabresto”.

Os municípios eram dependentes economicamente (LEAL, 1997), ao ponto de as decisões políticas, administrativas e jurídicas (conforme constituição de 1891) serem

conduzidas pelos Estados, o que era acatado por cada município por ser “[...] financeiramente débil, necessitado, para as suas obras e melhoramentos, da constante assistência estadual. [...]” (FAORO, 1996, p. 626). Mesmo Ribeirão Preto – SP, com sua tão divulgada riqueza advinda da cultura cafeeira, tinha dificuldade para equilibrar a relação despesas e receitas. Tal problema foi apontado pelo professor norte-americano Thomas W. Walker¹², que defende, por meio de dados quantitativos, que, entre 1910 e 1930, embora o próspero município recolhesse uma grande diversidade de impostos e taxas, tinha que fazer empréstimos significativos, acarretando despesas pesadas com o pagamento de juros, as quais frequentemente chegavam a mais de um terço do orçamento. (WALKER; BARBOSA, 2000). Mas, no jogo político nacional, os municípios tinham outro quinhão tão poderoso quanto: o “voto de cabresto”. Era dele que emanava toda a autoridade dos coronéis, pois eram os únicos que tinham o domínio do eleitorado local e sabiam barganhar com aqueles que lhes eram superiores na hierarquia da política (níveis estadual e nacional). Por isso os coronéis eram o sustentáculo de todo o sistema político, que chamamos de coronelismo, celebrado pelo pacto conhecido como “Política dos Governadores”.

Juntavam-se ao “voto de cabresto” outros mecanismos que garantiam o seu funcionamento e eficácia, como a “degola”, a não validação dos votos a candidatos inimigos ou simples opositores, sob a alegação de fraude. A validação dos votos e a diplomação dos eleitos eram atribuições das Comissões de Verificação de Poderes, sendo que nas Assembleias Estaduais eram reconhecidos os eleitos para as Câmaras Municipais, e os eleitos às próprias Assembleias Estaduais ficavam a cargo do Senado e da Câmara dos Deputados Federais (regime bicameral) (JANOTTI, 1989).

O “voto de cabresto” e a “degola” demonstram o quanto a corrupção eleitoral estava institucionalizada; entretanto podem ser entendidos como evidências de que a ampla rede de poder sofria contestações e, por isso, lançava mão de artifícios refinados para manter o *status quo*, como afirma Janotti (1989, p. 39) “[...] não deixaram algumas vozes de se levantar contra a traição dos ideais democráticos republicanos, dentre elas a de Alberto Salles.”

Outra reflexão proposta pela mesma autora e que dialoga com o conceito de “longa duração”, criado pelo historiador francês da Escola do Annales, Fernand

¹² Brazilianista, estadunidense que fez um amplo trabalho de pesquisa quantitativa, muito reveladora do processo de evolução política e econômica de Ribeirão Preto SP no século XX, sobre o qual voltaremos a tratar na seção 2.4.

Braudel, lembra, em consonância com Faoro (1996) e Queiroz (1976), que o coronelismo é uma herança do mandonismo local e da prevalência do poder privado e seus interesses sobre o público, que remontam aos tempos coloniais.

O poder privado que, como foi visto, era desmensurado na Colônia, continuou a sê-lo durante o Império e a República. No caminho que o Estado percorreu em busca de centralização, foi obrigado a ceder, em muitos aspectos, ao poder local. Embora não se possa afirmar que todo fazendeiro ou todo grande comerciante era um coronel, também é impossível desvincular o coronelismo do mandonismo local. Os barões do café sucederam aos senhores de engenho, os trabalhadores livres aos escravos, mas a população rural continuou submetida ao poder individual. Privada de direitos, isolada dos centros urbanos, permanecia ela sob o mando do patrão todo-poderoso, que tinha a polícia a seu favor. (JANOTTI, 1989, p. 39).

Para não ficarmos presos a uma visão excessivamente romântica (segundo a qual o poder dos coronéis era ilimitado), é preciso lembrarmos que os coronéis frente aos novos encargos, demandados pelo aumento do eleitorado, consequência da extensão do voto no período republicano, eram mais submissos aos poderes superiores ao dele, especialmente aos chefes políticos dos Estados, que nem sempre comungavam dos interesses das lideranças municipais. Sobre esses limites impostos ao poder local e até ao federal em relação aos governadores, é emblemática a resposta de João Pinheiro (quando era o governador de Minas Gerais) a um pedido de orientação política, formulado por um senador mineiro:

[...] Ah! Compreendo. Não há nenhuma dificuldade. Diga sempre que é solidário com o Governo. Tudo se reduz a obedecer. Obedeça e terá politicamente acertado. Do contrário, o Senhor sabe, estou aqui com o facão na mão, para chamar à ordem aqueles que se insurgirem. A minha missão principal é essa: manobrar o facão, ou em cima, quando se trata de política federal, ou em baixo, quando da estadual. O nosso meio de orientação é esse. Portanto, olho no facão, não esqueça e faça boa viagem” (CARONE, 1972, p. 268 – 269).

Faoro (1996), que tomou o mesmo trecho (destacado acima) da orientação de João Pinheiro, explica que:

O coronel, [...] se integra ao poder estadual, constituindo o governador a espinha dorsal da vida política, representa uma forma peculiar de delegação do poder público no campo privado [...] frequentemente utilizado o poder estatal para o cumprimento de fins privados. O coronel fazia a política e complementava a administração pública, no âmbito municipal, dentro do partido, partido único mas não monolítico, tumultuado na base por dissensões de famílias e grupos, sedentos da conquista do poder [...] O coronelismo se manifesta num “compromisso”, uma “troca de proveitos” entre o chefe

político e o governo estadual [...] é o sistema de reciprocidade [...] coronel municipal, delegado do governo estadual [...] subordina a si diversos subcoronéis [...] há um laço de amizade, que atenua e ameniza a subordinação. Em regra o compadrio [...] (FAORO, 1996, p. 631 – 632).

Consideramos que essa reciprocidade (entre chefes locais com os governadores e destes com o governo federal) que se estende aos subcoronéis ou ainda aos cabos eleitorais reforça a interpretação de Queiroz (1976), segundo a qual

[...] o poder político é medido através da quantidade de votos que dispõe o chefe local ou regional, no momento das eleições. Procurando manter ou expandir a força dos coronéis, os cabos eleitorais são elementos de ligação indispensável entre o coronel e a massa dos votantes. A estrutura [...] se apresenta hierarquizada em três níveis: os coronéis; abaixo deles os cabos eleitorais; e, na base da estratificação política, os eleitores. [...] (QUEIROZ, 1976, p. 166).

Seguindo essa linha, Queiroz (1976) toma as contribuições de Jean Blondel quanto aos tipos de estrutura coronelística, que, segundo o autor francês, são três: pelo “mando pessoal” (em que os coronéis controlam seus eleitores de forma direta com a ajuda de seus cabos eleitorais), “forma indireta de poder” (em que um grande coronel domina subcoronéis, que, por sua vez, controlam o eleitorado por meio dos cabos eleitorais), e, finalmente, a “dominação colegial” (como não há um membro da família que se destaca, cada membro domina uma zona, mas mantêm-se unidos e juntos dominam de forma aristocrática). Queiroz (1976, p. 166 – 167, grifo nosso) observa que:

Quando o poder é direto sobre o eleitorado, o coronel tem certeza de dominar as eleições. No entanto, quando [...] existem intermediários [...] o poder se torna flutuante; nota Blondel que muitas vezes “os pequenos ‘chefes políticos’ adquirem uma verdadeira liberdade de escolha e podem exercer pressão sobre a família dominante”. Os subchefes políticos, como poderíamos chamá-los, esses é que exercem o poder de maneira absoluta sobre os votantes, e constituem uma espécie de “grandes eleitores”, [...] quando se estuda o coronelismo em determinada região é necessário em primeiro lugar verificar que o tipo de chefia coronelística que existe ao nível do grau de mando, ao nível do grau médio, e qual a possibilidade de “defesa” com que conta o eleitor, no grau inferior da escala de poder. Pois mesmo este nem sempre é totalmente um “pau mandado”, podendo deter alguma possibilidade de manobra.

Diante disso, defendemos a pertinência do nosso recorte que valoriza a localidade, suas especificidades coronelísticas (o que aprofundaremos nas próximas linhas) e outro ponto trabalhado por Queiroz (1976), o sistema de dom e contra-dom. A

autora defende que sua pesquisa “[...] revelou a importância das relações pessoais dos cabos eleitorais com o eleitorado, assim como do prestígio individual [...]” (QUEIROZ, 1976, p. 167), pois o grande atributo do cabo eleitoral é conseguir ser amigo de um grande número de eleitores e, assim, conquistar e conservar eleitorado numeroso para o seu chefe político. Mas Queiroz (1976, p. 168) também defende que “[...] o voto não é inconsciente, muito pelo contrário resulta do raciocínio do eleitor, e de uma lógica inerente à sociedade à qual pertence [...]”. Para ela, o voto de cabresto não é “[...] uma imposição pura e simples do coronel, sob pena de vinganças econômicas ou outras; trata-se de uma determinação do eleitor de utilizar seu voto de maneira que redunde para ele em maior benefício.” (QUEIROZ, 1976, p. 168 – 169).

A socióloga defende a coexistência de aspectos afetivos e racionais nas relações entre leitores e os diferentes (tipos e graus) de chefes políticos, pois a

[...] importância das relações pessoais comprova que o eleitorado (que não é um eleitorado subordinado a alguém, do ponto de vista do trabalho, e sim um eleitorado livre economicamente) tem possibilidades de escolha. Por outro lado, ficou também patente que além das qualidades pessoais, todo um sistema de dom e contra-dom [...] estava em jogo. Enquanto as relações pessoais envolvem a afetividade na determinação do voto, o sistema de dom e contra-dom implica já o raciocínio, o peso de vantagens e desvantagens, a escolha. (QUEIROZ, 1976, p. 167 – 168).

Nesse jogo político nacional marcado por diferentes estruturas de mando e por nuances locais e/ou regionais, Ribeirão Preto - SP possui peculiaridades históricas que evidenciam o quanto é auspiciosa e profícua a observação mais atenta das diferenças que existiam e existem entre as diferentes localidades. Exemplo disso é o conceito “*supralocal*”, criado por Walker e Barbosa (2000) para definir o poder que alguns coronéis ribeirão-pretanos tiveram em âmbito estadual e até nacional. As contribuições do brasilianista são fruto de suas investigações realizadas em Ribeirão Preto – SP, que, segundo ele, é uma localidade historicamente marcada pelo coronelismo no âmbito das relações de poder durante a Primeira República. Um desses chefes políticos que exerceram o poder *supralocal* foi Joaquim da Cunha Diniz Junqueira, nome frequente em diversos trabalhos elaborados por historiadores (locais e regionais), entre eles Rodrigo Paziani, que lhe deu o título de “supercoronel” (PAZIANI apud MATTIOLI, 2012). Mas sobre essas e outras nuances locais voltar-nos-emos na seção 2.4.

Antes, tratemos da expansão cafeeira, processo que possibilitou as condições econômicas para o surgimento de uma oligarquia marcada por especificidades tão

significativas que segundo Doin, Paziani e Cuello (2006) nem pode ser entendida como oligarquia, mas como plutocracia¹³.

2.3 Expansão cafeeira para o “Oeste Paulista”

Tratar o conteúdo curricular coronelismo demanda entender a “política dos governadores” (acordo político nacional baseado nos coronéis) e a cultura cafeeira (base econômica do coronelismo que impactou de modo especial a região onde se encontra Ribeirão Preto - SP). A “política café com leite” é uma das expressões mais recorrentes para se referir às práticas políticas do coronelismo, que foi viabilizada pelo acordo entre Minas Gerais (o maior produtor de leite), detentora da maior bancada na Câmara Federal, e São Paulo, maior produtor de café e, por isso, o Estado mais rico e que já tinha imposto três presidentes da República consecutivos (Prudente de Moraes, Campos Sales e Rodrigues Alves). O termo “política café com leite” indica o quanto a produção cafeeira e a plutocracia paulista que se formou a partir de seus lucros foram influentes na política nacional durante aquele período, ora rivalizando, ora compondo com a oligarquia leiteira.

É vasta a historiografia que demonstra que o Estado de São Paulo foi alavancado pela riqueza do café, lavoura que atingiu seu auge quando chegou à região onde se encontra Ribeirão Preto – SP, e transformou essa localidade econômica, política, social e culturalmente.

Antes, o cultivo do café ocorreu em escala significativa na região do Vale do Paraíba (entre a Capital Federal, Rio de Janeiro, e o Estado de São Paulo) durante a primeira metade do século XIX. Sendo uma *commodity* lucrativa, sua tendência foi a expansão arrojada do Vale do Paraíba em direção ao “Oeste de São Paulo”¹⁴ (LAPA,

¹³ Sobre o uso do termo ‘oligarquia’ consolidado na historiografia brasileira para se referir à elite proprietária de terra, que comandava a política e a econômica, Doin, Paziani e Cuello (2006) sugerem a permuta pelo termo ‘plutocracia’ ao observarem o perfil da elite engendrada pelo *coffee business*, composta não apenas por clãs, mas também por homens bem formados (os bacharéis), com títulos honoríficos (os coronéis, os capitães etc.), industriais e arrivistas de toda ordem e, portanto, mais complexa. Frente a tais reflexões, e ao estado da arte do conhecimento histórico e escolar optamos por adotar ‘plutocracia’ a partir daqui, embora esse termo ainda não seja frequente nos materiais didáticos.

¹⁴ Geograficamente, Ribeirão Preto fica no nordeste do Estado de São Paulo; entretanto o termo “Oeste” faz menção à direção do movimento da expansão cafeeira, que partiu do Rio de Janeiro avançando rumo a Oeste, em território paulista, na direção da região de Campinas (Velho Oeste) e, após seu esgotamento, para a Região de Ribeirão Preto (Novo Oeste).

1993), movimento comumente denominado como a “marcha do café”. Segundo Lages (1996), a lavoura cafeeira chegou ao “Oeste Velho” (região de Campinas) e, depois, (já nas décadas de 1870 para 1880) ao “Novo Oeste” (região da Alta Mogiana, onde se localizavam São Simão e Ribeirão Preto).

O “Oeste paulista” mostrou-se muito atraente por ser dotado de vastas terras férteis. No “Novo Oeste”, destacou-se o tipo do solo, a chamada terra roxa¹⁵ (latossolo vermelho escuro ou solo basáltico), que se tornou famosa na segunda metade da década 1870 em consequência da busca e ocupação de novas terras devido ao esgotamento das terras do “Oeste Velho”. Teve grande repercussão a divulgação feita pelo agrônomo Luís Pereira Barreto, que chegou a coletar amostras do solo de terra roxa para serem analisadas na Europa em 1876. Martinho Prado, empreendedor do café e parceiro de Barreto, chegou a escrever que Ribeirão Preto - SP era o maior dote da Província de São Paulo, e que recomendava a peregrinação para a região àqueles fazendeiros que amavam o trabalho e desejavam fazer fortuna (WALKER; BARBOSA, 2000).

O brasilianista Thomas Walker fez um destacado esforço durante a pesquisa (de caráter quantitativo) de seu doutorado¹⁶, resultando em uma referência obrigatória em se tratando da historiografia ribeirão-pretana. Um desdobramento de seu doutorado foi o livro que publicou em parceria com o historiador Agnaldo Barbosa, “Dos coronéis a metrópole: Fios e tramas da sociedade e da política em Ribeirão Preto no século XX”. Nessa obra, são demonstradas a trajetória e a evolução política, econômica, social e cultural de Ribeirão Preto - SP de 1910 a 2000. Walker e Barbosa (2000) explicam que a escolha de estudar esse município está ligada à sua localização em uma região rica, que teve relevante participação na história nacional e, conseqüentemente, desempenhou, muitas vezes, papel importante nas políticas estadual e nacional. Outro ponto é que também sofreu uma grande transformação social e econômica em um curto período de tempo.

[...] Em poucas décadas, sua economia, inicialmente rural, baseada na monocultura do café, evoluiu para uma economia largamente urbana, baseada em um composto de indústria, comércio e serviços. Por essa razão supôs-se que um estudo sobre a história política de Ribeirão Preto colaboraria para valiosa compreensão sobre as implicações políticas da modernização e da urbanização em um panorama brasileiro. [...] (WALKER; BARBOSA, 2000, p. 19)

¹⁵ Vem do *rosse*, vermelho em italiano.

¹⁶ Intitulada “Do Coronelismo ao Populismo: A Evolução da Política em um município Brasileiro – Ribeirão Preto, SP, 1910 – 1960”, Universidade do Novo México, 1974.

É verdade que antes da chegada da cultura cafeeira, Ribeirão Preto - SP já era habitada e dotada de uma economia rural, marcada por sua vocação para entreposto comercial em função de sua localização (LAGES, 1996); mas também é inegável que nas décadas que se seguiram após a chegada da cafeicultura (e o enriquecimento que proporcionou) houve transformações rápidas e impactantes no município. Os dados coletados e organizados por Walker e Barbosa (2000) demonstram o quanto esse movimento foi vertiginoso.

Um marco evidente do início das transformações acachapantes foi a chegada da linha férrea, em 1883, que interligava o município a Campinas e São Paulo, bem como ao porto de Santos, escoadouro da produção cafeeira para a Europa e os Estados Unidos. O impacto foi tamanho que famílias que já se encontravam há décadas na região, como os Junqueira, adaptaram-se à cultura do café. Concomitantemente, essa mudança da economia local (do perfil pastoril para agrícola) demandou muita mão de obra e gerou uma expectativa de enriquecimento que atraiu famílias inteiras do Rio de Janeiro e de outras regiões do próprio estado de São Paulo (WALKER; BARBOSA, 2000). Ribeirão Preto - SP vivenciou um indiscutível crescimento populacional que a transformou definitivamente. Em termos quantitativos,

[...] O Município, que teve sua população aumentada de 3.000, em 1869, para 12.033 habitantes, em 1890, e 59.195 habitantes, em 1900, tornou-se um centro dinâmico [...] estimulou o crescimento do comércio e da indústria [...] tornou-se base de operações para os vendedores e comerciantes que trabalhavam na região nordeste do Estado e, em 1906, foi fundada a Sociedade União dos Viajantes. Por volta de 1913, existiam 22 indústrias “principais” – medicamentos, cerveja, gêneros alimentícios etc. – “e muitas outras pequenas fábricas”. (WALKER; BARBOSA, 2000, p. 40).

A tamanha diversificação da estrutura econômica da cidade que passou a ser referenciada como a “Capital do Café” (LAGES, 1996), ou “Eldorado do Café” (BRAZIL MAGAZINE, 1911 apud MATTIOLI, 2012), lhe rendeu uma reputação de localidade pródiga, luxuosa, com vida noturna efervescente, que vivenciou uma *belle époque*, em sintonia com a modernidade e a moda da capital Francesa; a “Petit Paris” do Brasil tinha muitos teatros, bares, cassinos, casas de jogos e bordéis. (WALKER; BARBOSA, 2000). Uma atmosfera que produziu figuras lendárias, como Francisco Cassoulet, suposto garçom parisiense que chegou a Ribeirão Preto - SP em 1894 e teria, de empregado, ascendido a proprietário e administrador de muitas casas de

entretenimento, responsável pela importação de vinhos e mulheres da Europa, fortes atrações para uma vasta clientela. Componente dela era um então jovem escritor, que chegou à cidade em 1907, Monteiro Lobato (WALKER; BARBOSA, 2000), o qual escreveu entusiasmado para seu amigo Godofredo Rangel, em 18 de janeiro de 1907:

[...] Costumes, hábitos e ideias, tudo lá é diferente destas nossas cidades do velho S. Paulo e da tua Minas. Em Ribeirão Preto dizem que há 800 “mulheres da vida”, todas “estrangeiras e caras”. Ninguém “ama” ali à nacional. O Moulin Rouge funciona há 12 anos e importa champanha e francesas diretamente. (LOBATO, 1961, p. 153).

Chama a atenção o apontamento que Lobato (1961) fez e que confirma a existência em Ribeirão Preto - SP de um paradoxo típico da modernidade¹⁷: a convivência contraditória e tensa do arcaico e o moderno, entre o velho e o novo, a qual foi anteriormente tratada na perspectiva do coronelismo no Brasil por Leal (1997) e Carone (1972), entre outros autores.

Pretendemos aprofundar na subseção a seguir (2.3.1) esse paradoxo. Ainda sobre as impressões de Lobato (1961, p. 153 - 154), ele descreve a inconveniência das ruas de terra vermelha como “[...] uma calamidade – ‘enferruja’, isto é, avermelha todas as pessoas e coisas, desde a fachada das casas até o nariz dos prefeitos. Vai um pacotinho de amostra. Não pense que é tinta não.”

Por outro lado, ele não escondeu suas pretensões de instalar-se na cidade próspera e atraente:

Lá ninguém mora; apenas estaciona para ganhar dinheiro. Esse meu longo passeio [...] de via férrea buliu muito com as minhas ideias. Tenho que estacionar lá também [...] Estou apertando minhas cunhas para ser nomeado para Ribeirão Preto ou coisa equivalente [...] (LOBATO, 1961, p. 154).

A diversificação econômica foi acompanhada do incremento étnico e cultural, conforme apontam dados, como a existência em 1913 de 17 associações privadas (desde sociedades beneficentes, organizações étnicas, clubes musicais e sociais, até organizações de trabalhadores e de empresários). E ainda seis jornais que circulavam na cidade. Segundo o censo de 1912, 41,83% da população municipal eram de estrangeiros (WALKER; BARBOSA, 2000), com uma diversidade tamanha que Walker e Barbosa (apoiados em diversos dados quantitativos) chegam a usar o adjetivo cosmopolita,

¹⁷ Entendido conforme obra “Tudo que é sólido desmancha no ar” do professor estadunidense de teoria política e urbanismo Marshall Berman, p. 24.

referindo-se ao ambiente da cidade, quando ainda não tinha ainda 60¹⁸ anos de fundação oficial.

Nos anos que se seguiram, tais tendências socioeconômicas mantiveram o forte ritmo, de modo que, quando ocorreu o declínio do café no final da década de 1920, o município continuou progredindo, conforme afirmam Walker e Barbosa (2000), em áreas como educação e saúde, tornando-se, em meados da década de 1950¹⁹, um centro médico-educacional para todo o interior de São Paulo, Minas Gerais e outros Estados vizinhos.

A indústria e o comércio ostentavam feitos como a primeira siderurgia elétrica da América Latina (o que alimentou o sonho extravagante de industrialização local). É um indicativo de que a indústria de Ribeirão Preto - SP foi modesta, mas não insignificante, conforme os dados levantados por Walker e Barbosa (2000), os quais sugerem também um crescimento fabuloso e progressivo da atividade comercial, a qual em 1913 já apresentava 255 estabelecimentos. Comparando-se com a atividade industrial surgida posteriormente, há, em 1940, 181 indústrias para 277 casas comerciais; 293 para 694, em 1950; e 390 para 1042, em 1960 (Quadro 1).

	Indústria	Comércio
1940	181	277
1950	293	694
1960	390	1042

Fonte: Walker, T.; Barbosa A. de S., 2000.

Quadro 1 - Evolução industrial e comercial em Ribeirão Preto

A queda drástica no número de pés de café após a crise de 1929²⁰ provocou a diminuição da importância da cultura cafeeira para a economia do município; no entanto o crescimento econômico de Ribeirão Preto – SP continuou avançando. Segundo

¹⁸ Ribeirão Preto foi oficialmente fundada em 19 de junho 1856, data do deferimento do pedido do fabricante de doação do patrimônio de São Sebastião, concedido pelo Juiz Rodrigues Mendes.

¹⁹ Em consonância com Walker e Barbosa (2000) nossa justificativa para tomar séries históricas de dados socioeconômicos que consideram o recorte temporal entre 1912 e a década de 1950 é que nos interessa compreender não apenas a sociedade e a economia ribeirão-pretanas no auge do coronelismo, mas os desdobramentos nas décadas seguintes, que evidenciam nuances que diferenciem as ações dos coronéis locais em relação aos outros.

²⁰ Em Ribeirão Preto, o número de pés de café caiu de aproximadamente 30 milhões, na década 1930, para 13 milhões, em 1940, 10 milhões, em 1950, e 8 milhões, em 1960 (WALKER; BARBOSA, 2000).

Walker e Barbosa (2000), isso foi possível devido a uma dinâmica que soube aproveitar as benesses dos tempos áureos do café para se tornar mais complexa e relativamente aberta no âmbito social, mesmo durante a Primeira República. Cabe ressaltar que a importância relativa do café na economia municipal já tem forte evidência anterior, segundo os dados da receita dos impostos municipais, os quais mostram que, entre 1910 e 1930, parece ter recebido uma contribuição predominantemente urbana. “[...] Notadamente, o imposto sobre os pés de café gerou modestos 11% da receita municipal em 1910 e desprezível 1,8% em 1930. O outro imposto rural era sobre as estradas rurais que, em 1930, contribuiu com mero 1,28%.” (WALKER; BARBOSA, 2000). Essa generosidade arrecadatória para com o setor rural sugere, segundo a análise de Walker e Barbosa (2000), a atuação direta (*local* e *supralocal*) da elite agrícola junto ao sistema político vigente, aspecto que retomaremos na subseção 2.4.1.

É necessário compreender que esse processo de mudança do perfil sociocultural de Ribeirão Preto - SP em função da urbanização não foi um fenômeno exclusivo dessa *localidade*, embora tenha suas especificidades. Ao se tornar mais diverso e urbano entre 1912 e 1960, conforme os dados das nacionalidades que compõem a população (segundo religião, cor, e número de analfabetos) conforme Walker e Barbosa (2000), o município vivenciou um movimento de modernização²¹ que ocorreu em uma escala maior, na macro região chamada de Brasil caipira²², cujas origens históricas (temporais) remontam ao bandeirantismo, à mineração e seu ao consequente esgotamento, que provocou a migração da atividade econômica para os setores econômicos de subsistência e pastoril (DOIN et al., 2007), contexto no qual os “entrantes mineiros” ocuparam a região da “Mesopotâmia Pardo – Mojiguaçu”, onde se encontra Ribeirão Preto – SP (LAGES, 1996).

2.3.1 Arcaísmo e modernidade: mandonismo e urbanização na *Belle Époque* caipira.

²¹ Entendido como o processo de urbanização, industrialização e os meios de comunicação e transportes, conforme obra do professor estadunidense de teoria política e urbanismo Marshall Berman.

²² Conceito criado por Darcy Ribeiro que corresponde a um *lugar* (espacial e cultural). Considerando a atual divisão administrativa brasileira, corresponderia aos territórios dos Estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul, Goiás e Tocantins, além de porções do Espírito Santo, do Rio de Janeiro e do Paraná. (DOIN et al., 2007, p. 93).

Consonante com o entendimento de Leal (1997), segundo o qual o coronelismo é resultado da superposição de uma estrutura econômica e regime representativo desenvolvidos com uma lógica social inadequada, que carrega resíduos remontantes ao regime colonial (como a hipertrofia do poder privado em relação ao público), José Evaldo de Mello Doin, líder do CEMUMC – Centro de Estudos da Modernidade e Urbanização do Mundo do Café, sustenta que essa convivência do velho, arcaico, até bárbaro com o novo, o moderno e o civilizado²³ é um fenômeno dotado de especificidades na região correspondente ao Brasil caipira (DOIN et al., 2007), o qual eles denominam de “modernização conservadora”.

[...] A idéia de modernização conservadora vincula-se ao modo como a costureira e infeliz manutenção do poder das elites se deu por meio da manipulação do desenvolvimento urbano e do desejo de experimentar os ‘novos acessórios modernos’ (urbanização, telefone e cinema, entre outros). [...] (DOIN et al., 2007, p. 93).

A proposta do CEMUMC apresentada por Doin et al. (2007) é acompanhada de outros dois conceitos muito úteis a essa dissertação. O primeiro é o *Capitalismo bucaneiro*, cunhado pelo mesmo autor para referir-se ao casamento entre a capacidade de endividamento do Estado e a agilidade revelada pelos empreendedores de uma elite sem peias nem mordanças morais, que possibilitou, ao longo dos séculos, a acumulação de riqueza no Brasil. O segundo conceito é o de *homem cordial*, criado por Sérgio Buarque de Holanda e consolidado na historiografia nacional, referente às

[...] modalidades de convívio social que tanto marcaram o homem brasileiro, consistindo em relações de sociabilidade baseadas no domínio do privado e do íntimo e no desrespeito aos códigos de impessoalidade que regem as organizações burocráticas (como o Estado), bem como a posição e ou função exercidas pelo indivíduo. (DOIN et al., 2007, p. 93).

As afirmações de Doin et al. (2007) corroboram com aquelas feitas por Walker e Barbosa (2000) já mencionadas (na subseção 2.3) sobre a contribuição decisiva da cultura cafeeira para engendrar no Brasil caipira²⁴ um notável (seja pela instantaneidade de seu surgimento, seja pelo impacto das mudanças que provocou) enriquecimento. Tal

²³ Sobre o conceito ‘civilização’, o autor esclarece que é empregado a partir do que observa Jean Starobinski, ou seja, não como um devir, mas um estado, que implica um julgamento que desconsidera a relativização de valores culturais ou sociais. Tanto serve para exaltar a quem adere ao modelo, como condenar a quem resiste e o ameaça. (DOIN et al., 2007, 94 – 95).

²⁴ É oportuno explicitar que em outras partes do Brasil caipira, como na região de Barretos – SP, o mesmo processo de modernização civilizadora que mescla o arcaico com o moderno foi impulsionado pela atividade pecuária muito mais que pela cafeicultura, conforme Perinelli Neto, Lastória e Mello (2012).

fenômeno implicou transformações inúmeras e complexas, como o gosto pelo moderno (sua materialidade e simbolismo), inspirado na Europa, que experimentava um momento entendido como o melhor dos tempos: a *Belle Époque*, cuja grande referência era a capital francesa, seus cafés, *cabarets*, suas vitrines, dotada de luz elétrica e tantas outras novidades, que compunham a atmosfera do que se entendia no mundo ocidental como o ápice das civilizações, a Europa moderna (DOIN et al., 2007). Por outro lado, convive com a modernidade o arcaísmo, revelado nos conceitos *Capitalismo bucaneiro* e *homem cordial* que ratificam a ideia de capitalismo politicamente orientado. Tal ideia Faoro (1996, p. 733) apresentou ao analisar a história do patrimonialismo no Brasil com uma clivagem de longa duração, que, segundo o historiador gaúcho, é uma herança lusitana, oriunda do reino de Portugal, ou seja,

De D. João I a Getúlio Vargas, numa viagem de seis séculos, uma estrutura político-social resistiu a todas as transformações fundamentais, aos desafios mais profundos, [...] O capitalismo politicamente orientado – o capitalismo político, ou pré-capitalismo -, centro da aventura, da conquista e da colonização moldou a realidade estatal, sobrevivendo, e incorporando na sobrevivência, o capitalismo moderno, de índole industrial, racional na técnica e fundado na liberdade do indivíduo – liberdade de negociar, de contratar, de gerir a prosperidade sob garantia das instituições. A comunidade política conduz, comanda, supervisiona os negócios, como negócios privados seus [...] O súdito, a sociedade, se compreendem no âmbito de um aparelhamento a explorar, a manipular a tosquiando nos casos extremos. Dessa realidade se projeta, em florescimento natural, a forma de poder, institucionalizada num tipo de domínio: o patrimonialismo, cuja legitimidade assenta no tradicionalismo – assim é porque sempre foi. [...]

Defendemos que essa resistência ao moderno não deve ser analisada apenas pelo viés econômico e político-institucional, como sendo apenas um estímulo à manutenção das relações patrimonialistas, aceitas com passividade e conformismo. É oportuno recordarmos os apontamentos de Certeau (2008) para não tomarmos os homens ordinários por idiotas, para não nos esquecermos de suas táticas de consumo e de que o “[...] cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*.” (CERTEAU, 2008, p. 38, grifos do autor); de que domínio não se confunde com passividade e conformismo. É nesse sentido que Perinelli Neto, Lastória e Mello (2012) investigaram a cultura caipira brasileira, ou a cultura do Brasil caipira, a partir da *localidade* de Barretos – SP. Afirmam que o processo civilizador promoveu a marginalização de toda e qualquer manifestação da cultura popular local, como no caso dos circos de

touradas²⁵, realizadas durante a virada do século XIX para o XX. Embora marginalizada, a cultura caipira e suas manifestações locais resistiriam, pois,

[...] seria difícil apagar nos corações e mentes daquela gente sertaneja a relevância desses códigos. Porém, parte considerável dos membros das elites políticas locais não possuía a trajetória de vida atrelada a esta região ou eram movidos por outros princípios (burgueses e, por isso, considerados “civilizados” e “modernos”), o que os impelia a marginalizar os “circos de touradas”, a ponto de não serem mais organizados no largo da matriz e, ao invés disso, serem promovidos na periferia da cidade. (PERINELLI NETO; LASTÓRIA; MELLO, 2012, p. 48).

Sob nossa ótica, é muito adequado comparar e articular apontamentos como aqueles feitos por Faoro (1996) a partir de investigações feitas no âmbito nacional (com recortes temporais longos ou curtos) com trabalhos que considerem recortes (espaço-temporais) menores como aquele feito pelo CEMUMC, que nos possibilitam perceber uma evidente complementaridade entre *macro* e *micro* (aspecto que aprofundaremos na subseção 2.4.2.1). No caso da elite (rica e com relativa autonomia política, e apeadas eticamente) da *Belle Époque* Caipira, ela possui uma característica apontada por Doin et al. (2007) que nos parece confirmar as considerações de Faoro (1996) sobre a elite econômica brasileira: ela é ambiciosa pela experiência do progresso, e isso implicava, segundo Doin et al. (2007), a articulação da ideia de modernização com a de civilização. Tal articulação resultou na legitimação do discurso civilizador que permitiu àqueles homens construir, pela força da grana, e ao mesmo tempo destruir coisas belas, “[...] um verdadeiro admirável mundo, que mesclava sem possibilidades de separação o arcaico e o novo [...]” (DOIN et al., 2007, p. 95).

Os autores do CEMUMC explicam que tal processo foi uma experiência do paradoxo que Berman (2007) atribuiu à antologia do processo de modernização (o anseio para transformar, para construir, causa antes uma contínua e angustiante destruição, incluindo as referências simbólicas, necessárias à identidade existencial). O moderno é simultaneamente revolucionário e conservador, aberto a novas possibilidades de experiência e aventura, mas aterrorizado pelo abismo niilista ao qual tantas dessas aventuras conduzem, na expectativa de criar e conservar algo real, ainda quando tudo em volta (inclusive as sólidas tradições) desfaz-se.

²⁵ Circo de touradas eram uma festa popular na qual o ponto alto era quando “desprovido da intenção de matar o animal, o toureiro se punha em contato com ele para montá-lo, fintá-lo, passar-lhe a capa, pegá-lo “à unha”, pregar-lhe estrelas ou corneá-lo em troca de um prêmio doado, normalmente por um fazendeiro da própria localidade. [...] mais próximas das touradas lusitanas e não das touradas espanholas, pois remetiam à comédia e não ao drama/sacrifício” (PERINELLI NETO; LASTÓRIA; MELLO, 2012, p. 48).

Os habitantes do “Oeste paulista” eram vistos pelas elites mais tradicionais como matutos, eram “[...] comparados aos condes e barões refinados da Corte, e se lhes aplicavam os mesmos estereótipos através dos quais os cidadãos viam os roceiros: ignorância, rudeza, rispidez, simplicidade.” (QUEIROZ, 1976, p. 100). Essa imagem desdenhosa pode ter colaborado, sob nossa ótica, para que aquela nova elite perseguisse os objetivos de modernização, seguindo o modelo europeu de enriquecimento rápido (e devastador) estabelecido no Brasil pela elite do período colonial. Também por isso, eles

[...] derrubavam matas, levando destruição, morte e grilagem às terras férteis do sertão. Tal qual verdadeiros flibusteiros, adentravam a hinterlândia e agiam com violência, amparados na legitimidade de um discurso constituído a partir da significação social positiva atribuída ao moderno. Assim, o café seguia impávido ladrilhando as localidades outrora semeadas e levando os trilhos e silvos das locomotivas em seu rastro. Rápido, então, lugarejos cresciam e tomavam forma de cidades, tornando-se, assim, centros bafejados pela *força da grana que constituía e destruía coisas belas*, um verdadeiro admirável mundo, que mesclava possibilidades de separação o arcaico e o novo [...]. (DOIN et al., 2007, p. 95, grifos do autor).

Mas há elementos locais difíceis de serem destruídos, como a cultura caipira que, após tantas investidas do processo civilizatório no Brasil, foi divulgada e celebrada após 1930. Perinelli Neto, Lastória e Mello (2012, p. 52) afirmam que:

[...] Resistindo às investidas promovidas pelas elites locais, constava nestas cidades, para além das primeiras décadas do século XX, a existência de um repertório de ritos, práticas e visões de mundo atrelado à cultura caipira e vivenciado pela população, apesar das “ações civilizatórias”.

Diante disso, salientamos que há na construção modernizante a destruição das coisas belas juntamente com a apropriação do que não pode ser destruído facilmente. É nesse sentido que Perinelli Neto, Lastória e Mello (2012, p. 52 - 53) afirmam que a indústria cultural apropriou-se das diversas (e quase indestrutíveis) manifestações da cultura caipira,

[...] salvo brilhantes exceções, as várias expressões de valorização da cultura caipira pós Vargas estiveram associadas ao reconhecimento da “beleza do morto” (CERTEAU, 1995). Isto porque a cultura caipira foi tratada como expressão de brasilidade: após as crianças receberem lições de civismo / urbanidade e de serem corrigidas nos seus “hábitos rurais” por algumas décadas nos Grupos Escolares, após ter início a gradativa substituição dos peões de boiadeiro pelos caminhões, o que permitiu operar livremente com sua memória; após ocorrer o descolamento da população pobre para as periferias das cidades e se constituir numa multidão; e após as festas e os

costumes tradicionais terem sido transformados em atração turística ou algo do tipo.

Se, por um lado, as táticas de quem consome servem para que o fraco tire partido do forte (CERTEAU, 2008), por outro, a apropriação da cultura caipira pela lógica de mercado promoveu uma espécie de esartejamento da cultura caipira, pois a descontextualizou, despiando-a da pobreza, da negritude e da marginalização, aproximando-a do idealismo e do cômico para que prestasse perfeitamente

[...] para mobilizar política e economicamente parcela considerável da população, dada sua capacidade de emocionar, de ser verossímil, já que guardavam similitude com a história dessa gente, que inchava as cidades, que vivia dificuldades e que, diante disso, se apegava ao passado familiar como maneira de lembrar quem eram e a que lugar pertenciam. (PERINELLI NETO; LASTÓRIA; MELLO, 2012, p. 53).

É oportuno relembrar Certeau (2008), quando afirma que dominado não quer dizer passivo ou dócil, mas que também serve para nos lembrar de que o domínio existe, embora haja a caça não autorizada, táticas de consumo e criatividade na apropriação.

Embora Doin et al. (2007) considerem o Brasil Caipira o seu recorte, eles mesmos destacam o Estado de São Paulo (no seu conjunto) como o protagonista do maior enriquecimento e que mais notadamente sofreu as consequências de tal fenômeno (caracterizado pelo aumento populacional, pela urbanização, industrialização, e tantas outras). São Paulo continua em evidência quando o autor esclarece que seu recorte temporal (1852 – 1930) justifica-se em função da ocasião em que ocorreram as primeiras tentativas de construir uma estrada de ferro entre o porto de Santos e o Planalto de Piratininga para escoar a produção cafeeira, concretizado apenas em 1867, resultado de uma parceria entre investidores britânicos e um grupo local, liderado pelo Barão de Mauá. Foi São Paulo a ponta de lança do frenético movimento de mão dupla que levava o produto, líder das exportações brasileiras, e no sentido oposto trazia milhares de imigrantes (especialmente europeus), os produtos e manufaturas importados da Europa, carregados do simbolismo da civilização para as fazendas e cidades do próspero interior paulista.

Tal recorte vai ao encontro da ampla pesquisa (quantitativa) de Walker e Barbosa (2000), bem como do nosso trabalho, ao enfatizar as especificidades de Ribeirão Preto - SP, cidade que sintetiza o processo, por seu repentino e vertiginoso enriquecimento, e sua relevante e específica influência política *supralocal* (WALKER;

BARBOSA, 2000), nos âmbitos estadual e federal durante a Primeira República (DOIN et al., 2007). O líder do CEMUMC menciona textualmente nomes muito representativos da história política local e regional, como Altino Arantes e Washington Luís (foram governadores, e o último até Presidente da República), Antonio Prado (ocupante de cargos como o de ministro e conselheiro imperial e prefeito da cidade de São Paulo) e os dois (coronéis) maiores chefes políticos do PRP local, Joaquim da Cunha Diniz Junqueira (conhecido como Quinzinho da Cunha, e sogro de Altino Arantes), e Francisco Schmidt, o maior proprietário de café do mundo no início do século XX, conhecido como “rei do café” (DOIN et al., 2007).

O tipo de jogo político que marca a Ribeirão Preto – SP da Primeira República tem como uma de suas maiores especificidades a articulação entre comportamentos modernos, civilizados, racionais e racionalizadores com práticas ligadas à sociabilidade cordial e ao mandonismo, e outras violências adjacentes como o arcaísmo, a jagunçagem, o esquentamento de documentos de propriedade, as fraudes eleitorais, entre tantas outras (DOIN et al., 2007). Foram inúmeros os símbolos da modernidade na cidade, como as ferrovias, indústrias diversas (cervejarias Paulista e Antártica), Companhia Eletro - Metalúrgica em Ribeirão Preto - SP, diversos órgãos de imprensa escrita, além da P.R.A. – 7 (rádio Clube de Ribeirão Preto).

Na arquitetura e na urbanização, destacam-se os projetos que tomavam como referência o modelo *haussmaniano*,²⁶ que incluía arruamentos, jardins, praças, iluminação elétrica, o Teatro Carlos Gomes (inaugurado com a ópera *O guarani*, em 1897, 14 anos antes do grande teatro da capital paulista). É o retrato de uma sociedade que buscava construir imagens modernas e civilizadas da sua cidade e de si mesma; inventava tradições para forjar a crença em valores burgueses como o progresso, a opulência, a riqueza e o ‘novo’, entendido como a materialidade construída no entorno da velocidade, das luzes, da assepsia, das sensualidades pós-barrocas das curvas e volutas do *art-nouveau*, da moda, do inebriante cheiro de gasolina (DOIN et al., 2007), emblemas de uma atmosfera que moldava ‘novos’ homens, que vivem do efêmero, em que o sólido desmancha no ar (BERMAN, 2007).

Em seguida, passaremos às especificidades do coronelismo em Ribeirão Preto – SP. Antes, é preciso ressaltar que ao pôr em evidência esse processo de modernização acachapante ocorrido na *Belle Époque caipira*, o historiador do CEMUMC não propõe

²⁶ Modelo urbanístico do francês Barão Georges Eugène Haussmann, para a reforma e embelezamento e higienização de Paris, no século XIX.

um olhar provinciano (do ponto de vista de área do conhecimento, e também do ponto de vista da *localidade*) nem generalizador. Ao contrário, assume explicitamente sua filiação à multidisciplinaridade da Escola dos *Annales*, mais especificamente na vertente da “nova história cultural” para “[...] se desvencilhar do espírito de especialização, que impede uma compreensão mais apurada sobre os homens” (DOIN et al., 2007, p. 104). Também adota a abordagem e os métodos da micro-história²⁷, por entender que há diferentes formas de apropriação das oportunidades postas (seja no mundo, no país, no Estado, nos municípios), frente às quais os indivíduos (sejam integrantes da elite, sejam “pobres urbanos”²⁸), como jogadores, são atores sociais em interação, que efetuam escolhas, as quais manifestam certas ações, embora não sejam livres, pois são vinculados a determinados processos e causas, responsáveis por impor-lhes limites (conscientes ou não).

Nesse sentido, “[...] a vida social é elaborada dentro de uma ‘diversidade arranjada de práticas’, cabendo ao historiador reconstruir essa diversidade para se aproximar do real vivido” (DOIN et al., 2007, p. 107). O mesmo vale para cada *localidade*, que se apropria dessas possibilidades (que podem ser globais, e por isso implica o não isolamento, a inter-relação), mas cada qual ao seu modo. No caso do café no Brasil caipira (marcado por suas tensões entre o moderno e o arcaico), o autor observa que uma boa investigação implica não observar cada local como se fosse isolado (uma ilha): é preciso considerar as relações entre as análises desenvolvidas nos contextos micro e macro. Por isso, justifica ele,

[...] atrelamos o estudo das transformações promovidas pela riqueza gerada pelo café ao contexto vivido pelo estado de São Paulo, o Brasil e o mundo, salientando que tal articulação encontrava facilidades em sua concretização, tendo em vista o café ser um *produto-mundo*: plantado num local, articulava-se aos projetos de uma elite encastelada nas esferas estaduais e federais e era consumido especialmente nos Estados Unidos e na Europa, de onde surgiam os projetos modernizadores. (DOIN et al., 2007, p. 107).

Retomaremos estas reflexões epistemológicas sobre as apropriações e articulações dos indivíduos com as sociedades, e do local com o global, na subseção 2.4.2. e seguintes.

²⁷ Entendida como uma abordagem ou prática historiográfica de referências teóricas e metodológicas ecléticas. (DOIN et al., 2007).

²⁸ Expressão consagrada na historiografia nacional, para referir-se à parcela da população que vive marginalizada nas cidades (DOIN et al., 2007).

2.4 Matizes do coronelismo: razões históricas e epistemológicas.

Temos como referência uma ampla historiografia que apresenta o coronelismo como um sistema de enredamento nacional do poder político, dotado de heterogeneidade, ocorrido na temporalidade específica da Primeira República, e marcado pelas nuances ou matizes regionais, que pautaram a apropriação, a estruturação e o exercício do poder político (governamental) que se desdobram e influenciam variáveis como o perfil da economia e o processo de urbanização. Por isso, propomos o estudo do coronelismo que considere seus matizes regionais (mais especificamente aqueles que distinguem Ribeirão Preto - SP). Essa heterogeneidade que vimos evidenciada nos trabalhos de âmbito nacional é confirmada pelas investigações de âmbito regional e local, seja em abordagens quantitativas e qualitativas, como as de Walker e Barbosa (2000), Doin; Paziani; Cuello (2006) e Doin et al. (2007). Tais pesquisas a partir de Ribeirão Preto – SP (e suas especificidades) confirmaram essa heterogeneidade, que é uma característica brasileira apontada também por outras análises realizadas no plano nacional (macro) que investigaram o coronelismo no Brasil, conforme a constatação de Ricardo Alexandre Botelho apresentada em seu trabalho monográfico, no qual fez uma apurada revisão bibliográfica dos clássicos que tratam do tema.

A geografia do coronelismo, segundo Carone, apresentava elementos característicos com nuances diferentes nos Estados mais adiantados e naqueles em que os problemas de comunicação e de autoridade eram mais difíceis. Nos primeiros, certas ações do governo eram mais eficientes, mesmo quando se chocavam com os interesses particulares dos coronéis. Os Estados mais desenvolvidos possuíam uma melhor estruturalização e um controle mais rígido do partido oficial (P.R. – Partido Republicano), permitindo maior equilíbrio e controle entre os diversos antagonismos. Nos Estados economicamente mais frágeis as lutas envolvendo coronéis versus coronéis ou coronéis versus Estado eram mais abundantes, pois as liberdades eram maiores (os embates eram resolvidos à bala) e o individualismo de cada chefe local impera mais abertamente. (BOTELHO, 2006, p. 33 – 34).

Existem interfaces entre a História Nacional e a História Local a serem consideradas também pelo Ensino de História, pois contribuem decisivamente para a melhor formação cidadã. Um exemplo contundente é o conteúdo curricular coronelismo, que, ao ser ensinado em qualquer *localidade* brasileira, precisa ser tratado

não apenas no plano nacional (macro), mas também no plano local (micro), uma vez que houve diversos modos de coronelismo no Brasil, segundo as peculiaridades, o *cotidiano* de cada *lugar*. Queiroz (1976, p. 170) explica que

[...] a estrutura coronelística de uma região é profundamente influenciada pela própria estrutura sócio-econômica ali existente; esta não deve ser esquecida ao se efetuarem estudos, pois [...] as vias de se atingir a liderança terão diversas gradações e diferentes caracteres.

Além das diferentes vias para a ascensão socioeconômica e política dos indivíduos, Queiroz (1976, p. 170) chama a atenção para esses últimos, que, mesmo nas regiões mais estudadas (caracterizadas pelas grandes monoculturas), não foram considerados, ou seja, as pesquisas, além de terem investigado muito menos as regiões de fazendas de gado e de sitiantes, não deram “[...] suficiente atenção às margens de manobra que possuíam os indivíduos [...]”. Queiroz (1976, p. 171) sustenta que estudos sobre o coronelismo devem primeiramente “[...] determinar a estrutura coronelística de uma região, quando se decide estudá-la em seu fato político [...]” porque, segundo ela, existiram

[...] no Brasil coronéis de vários graus, desde o pequeno coronel não dominando senão uns 200 eleitores, até o grande coronel, o mandão nacional sobrepujando vários outros níveis de coronéis. A quantidade de graus da estrutura coronelística variou sempre de região para região, de zona para zona. Esta forma que Jean Blondel chamou de “dominação indireta” – muito mais complexa do que a “dominação direta” - teria sido a regra no país; a “dominação direta” só teria dado num número muito restrito de casos, ou então no caso do último coronel da escala, em relação ao seu eleitorado que comandaria diretamente. É pelo menos o que indicam as pesquisas até agora efetuadas, e a descrição de vários “casos” de coronelismo constantes da obra de diversos autores. (QUEIROZ, 1976, p. 171).

Fica claro que não é uma hipótese definitiva, mas que demanda a articulação dos trabalhos já realizados com os vindouros, tanto feitos no plano *macro* como no *micro*, e que essa necessidade de articulação do *macro* com o *micro* (neste caso da história regional e/ou local com a nacional) advém da heterogeneidade que caracteriza o Brasil.

Diante disso, entendemos que, além das raízes históricas, há também implicações epistemológicas. Por essa razão dividimos aqui a discussão em dois momentos. Em primeiro lugar, as raízes históricas que fizeram o coronelismo ribeirão-pretano um fenômeno específico, e, em seguida, as razões epistemológicas que reforçam

a justificativa do recorte aqui assumido e da busca por articular história local com a nacional.

2.4.1 Matizes regionais do coronelismo: razões históricas

Estudar o modo como o coronelismo repercutiu em Ribeirão Preto – SP, bem como refletir sobre como é ensinado nas escolas locais (por meio de seus principais materiais didáticos), justifica-se não apenas pela necessidade de conhecer melhor a história do *lugar*, ou para permitir aos aprendentes uma melhor contextualização do conteúdo, mas também para entender o todo nacional, ou seja, o coronelismo no Brasil durante a Primeira República. Conforme salientamos a historiografia de Ribeirão Preto - SP evidencia diversos eventos e características que fazem do município uma referência importante do processo histórico nacional, posto que a *localidade*, além de ser uma importante produtora de café no período da Primeira República, possuía grande prestígio e poder político em âmbito estadual e até nacional (DOIN; PAZIANI; CUELLO, 2006). Entre tantas peculiaridades, a plutocracia cafeeira local não foi constituída por “Barões do Café”, como no Vale do Paraíba durante o período imperial, mas por coronéis, por vezes considerados até “[...] uns matutos, comparados aos condes e barões refinados da Corte, e se lhes aplicavam os mesmos estereótipos através dos quais os cidadãos viam os roceiros: ignorância, rudeza, rispidez, simplicidade.” (QUEIROZ, 1976, p. 100).

Essa aparente sutileza ou curiosidade historiográfica colocam-nos diante de um complexo processo de transformações econômicas (expansão cafeeira para o Oeste Paulista), sociais (substituição da mão de obra escrava por assalariada), políticas (fim do Império e instauração da República), culturais (urbanização), entre outras destacadas e consolidadas na historiografia nacional. (DOIN; PAZIANI; CUELLO, 2006).

O poder político dos principais líderes da plutocracia cafeeira local extrapolava o âmbito municipal, o chamado poder *supralocal* (WALKER; BARBOSA, 2000), visto que eles comandavam o diretório do Partido Republicano Paulista – PRP, uma agremiação de peso político ímpar naquele período, cujas decisões eram notadamente respeitadas pelos mais altos mandatários da política nacional.

O que garantia a Ribeirão Preto o suprimento das suas necessidades financeiras eram a grande influência e o prestígio dos seus coronéis na política supralocal. Visando garantir ampla votação favorável do município, os políticos estaduais e federais estavam dispostos a oferecer diversos tipos de favores para a situação municipal. Isso incluía autonomia para o chefe político nas decisões locais, criação de projetos estaduais como escolas e rodovias nos domínios municipais, fundos para projetos especiais de industrialização, além de autonomia para que os chefes políticos escolhessem os burocratas estaduais para os cargos públicos administrativos do estado e do governo federal. (BOTELHO, 2006, p. 58 – 59).

Além disso, é oportuno retomar a advertência de Queiroz (1976, p. 170) sobre os estudos de coronelismo que focaram “[...] em geral as grandes monoculturas [...] formando-se a partir delas uma imagem das relações entre o coronel e seu eleitorado que, muitas vezes impressionista, não deu suficiente atenção às margens de manobra que possuíam os indivíduos [...]”. Entendemos que investigações que não valorizam a localidade, o cotidiano e, portanto, os indivíduos são insuficientes para a compreensão do contexto da Primeira República, sua problematização e articulação com a atualidade.

Para o Ensino de História, a proposta de estudar o coronelismo oferece uma oportunidade para refletir sobre os costumes políticos apontados pela historiografia local e regional, marcados por características como autoritarismo, indistinção entre interesses públicos e privados, (DOIN; PAZIANI; CUELLO, 2006) e suas possíveis continuidades nas práticas políticas atuais, seja no âmbito nacional, regional ou local, o que vai ao encontro da formação cidadã, um dos principais objetivos do Ensino Fundamental e do Ensino de História (BRASIL, 1998), salientado em diversos documentos da área, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (BRASIL, 1998)²⁹, e também por pesquisadores e pesquisadoras da área, como Bittencourt (2011) e Fonseca (2008).

A necessidade e a justificativa para o estudo e ensino do coronelismo baseado nas peculiaridades locais, como propomos para a *localidade* de Ribeirão Preto – SP, não são apenas históricas. Esse exame cuidadoso das relações entre as esferas local e nacional são lastreadas também em discussões epistemológicas sobre as relações entre outras categorias teóricas, igualmente tidas como antagônicas e mutuamente excludentes. Alguns pares dicotômicos exemplificam muito bem isso, casos de *micro/macro*, indivíduo/sociedade, abordagens e dados qualitativos/quantitativos, e os saberes escolares/conhecimentos acadêmicos. O que segue são breves reflexões epistemológicas sobre esses pares dicotômicos.

²⁹ Daqui por diante o documento será identificado pela sigla PCN's, seguido da disciplina.

2.4.2 Matizes regionais do coronelismo: razões epistemológicas

Optamos pela subdivisão dos pares dicotômicos³⁰ que seguem a fim de facilitar a exposição das ideias. Entretanto cabe explicitar que a relação analítica (entre esses pares) é entendida segundo certas concepções teóricas como divisões estanques, que indicam determinismos e hierarquia entre macro e micro, entre indivíduo e sociedade, entre os saberes escolares e os conhecimentos acadêmicos. Nós, ao contrário, consideramos que a articulação dessas categorias teóricas traz ganhos epistemológicos necessários às atividades de pesquisa e de ensino-aprendizagem.

2.4.2.1 Micro/macro ou indivíduo/sociedade

Inúmeros são os teóricos que propõem a superação do antagonismo entre o *micro* e o *macro*. Zaia Brandão, que parte do arcabouço da sociologia, propõe essa articulação por considerar que são instâncias analíticas ou conceitos teóricos que traduzem, ou reinscrevem, variáveis de nível individual em variáveis que caracterizem os sistemas sociais e vice-versa (BRANDÃO, 2001). Ela entende que essa articulação entre *micro* e *macro*, entre indivíduo e sociedade é uma inovação metodológica que permite superar, de um lado, a homogeneização, fruto da busca pelas regularidades das relações sociais, que permitiriam categorizar, classificar e intervir nas estruturas sociais, mas que, ao ignorar a diversidade de comportamentos, escolhas e interações entre os indivíduos que existem no interior dessas categorias sociais, apenas criações teóricas, que não existem de fato, não alcançam uma compreensão das contradições existentes entre os pares que convivem em um mesmo grupo (BRANDÃO, 2001). Do outro lado, nas abordagens microssociais, que mergulham nos casos particulares, nas exceções, há o perigo de tomar e interpretar um pequeno grupo, uma situação, um caso ou um indivíduo de forma descontextualizada, isolado de suas interações com o plano *macro*.

³⁰ Micro/macro; indivíduo/sociedade; dados qualitativos/quantitativos; saberes escolares/conhecimentos acadêmicos.

Sobre tal perigo (ou dificuldade quanto ao estudo do *cotidiano*) por que passa pela necessidade de articular o cotidiano individual com o “cotidiano social” (AZANHA, 2011), retomaremos essas reflexões ao tratarmos dos saberes escolares (produzidos no *cotidiano* escolar).

[...] Os significados que os atores atribuem às suas ações não são autocriados; além de operarem na complexa malha das representações de sua cultura, estão articulados às conjunturas específicas, às configurações espaço-temporais [...] (BRANDÃO, 2001, p. 164).

Brandão (2001, p. 164) salienta que a solução não é encontrada na simples multiplicação exponencial do número de investigações do *cotidiano*, ou do plano *micro*.

É uma ilusão imaginar que a multiplicação de análises microsociais permitiria uma forma mais adequada de reconstrução das configurações sociais gerais [...]. O Mundo da experiência tem uma capacidade inesgotável de recriar e construir novas formas de interações e padrões coletivos de valores que se desdobram em ações significativas complexas no plano individual (interações face a face) e no plano macrosocial [...]

Essa proposta a autora chama de novo movimento teórico, apresentada para as pesquisas em educação, bem como para aquelas realizadas na área da sociologia. Entretanto consideramos tais reflexões muito adequadas para outras áreas do conhecimento, já que têm caráter epistemológico e dialogam diretamente com as bases teóricas de outras ciências, especialmente as humanidades. Em função do objeto dessa pesquisa, recorreremos a autores das áreas da História, da Geografia, da Educação e do Ensino de História.

Tomamos inicialmente o referencial teórico proposto pelos historiadores da abordagem historiográfica conhecida como micro-história³¹. Destacamos Carlo Ginzburg (2006) que, em obras como “O queijo e os Vermes”, ambiciona, ao biografar um indivíduo, captar aspectos da “mentalidade coletiva”. Nessa obra, especificamente, está em foco a sociedade europeia pré-industrial, a ser analisada por meio da biografia do moleiro Menocchio, queimado por ordem do Santo Ofício, depois de uma vida transcorrida em total anonimato. A pesquisa toma como fonte a vasta documentação produzida por dois processos que, segundo Ginzburg (2006, p. 11), permite montar “[...] um quadro das ideias, sentimentos, fantasias e aspirações [...] permite reconstruir um

³¹ Termo imputado às contribuições dos historiadores italianos Carlo Ginzburg e Giovanni Levi, fundadores da revista intitulada *Quaderno Storici*, e diretores da coleção *Microstorie*, publicada na década de 1980. É resultado do esforço pela construção de uma história social e cultural centrada em recortes mais circunscritos da análise das relações sociais (GONÇALVES, 2007).

fragmento do que se costuma denominar ‘cultura das classes subalternas’ ou ainda “cultura popular”.

Investigações do âmbito da micro-história são, conforme Revel³² (1988, apud GONÇALVES, 2007, p. 179, grifo do autor), “[...] como um *sintoma historiográfico*, pois constitui-se, na prática, como uma espécie de reação contra certas metodologias e eixos conceituais consagrados por produções dimensionadas pelo paradigma de uma inteligibilidade global do social [...]”. Do ponto de vista teórico, é importante salientar que a micro-história é fundamentada no conceito de *escala de observação*, que, como explicita Gonçalves (2007, p. 178, grifo do autor), é um conceito usado há muito pelos geógrafos e cartógrafos, e que no âmbito da História, de sua epistemologia e de seus procedimentos teóricos e metodológicos

[...] tornou-se em tempos hodiernos, um caminho de garantia das mazelas e paradoxos de seu ofício [do historiador] [...] o uso do conceito de *escala de observação* adquire significação, ao viabilizar a construção de uma abordagem requalificadora de adjetivos – nacional, regional local, individual, macrossocial, microssocial – há muito empregados pelos que gostam de contar histórias.

Outra reflexão de grande pertinência, que contribui para tornar evidente a necessidade da referida inovação metodológica (articulação entre *micro* e *macro*) foi sugerida pelo geógrafo Santos (1999). Tratando das complexas relações entre as “partes” e o “todo”, ele defende que ambas só podem ser entendidas se consideradas as suas relações múltiplas. Para ele, o todo é multifacetado, e cada uma dessas faces, além de influenciarem-se, estão em constante transformação, o que faz a totalidade, além de complexa, mutante ou transitória. Uma dinâmica constante de movimento e mudança em um processo indefinido que ele chama de “totalização”, que tem profunda consonância com a ideia de “movimento totalizador” desenvolvido por Azanha (2011) em densa reflexão sobre o mesmo tema.

O todo somente pode ser conhecido através do conhecimento das partes e as partes somente podem ser conhecidas através do conhecimento do todo. Essas duas verdades são, porém, parciais. Para alcançar a verdade total, é necessário reconhecer o movimento conjunto do todo e das partes, através do processo de totalização.

O processo pelo qual o todo se torna um outro todo é um processo de desmanche, de fragmentação e de recomposição, um processo de análise e de síntese ao mesmo tempo. Trata-se de um movimento pelo qual o único se

³² REVEL. J. Microanálise e construção do social. In: REVEL. J. (Org). **Jogos de escalas**. A experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1988.

torna múltiplo e vice-versa. "O múltiplo é o futuro do único", escreve Régis Debray (1991, p. 83). O todo múltiplo volta a ser único no momento seguinte, já um outro todo, pronto, também, para ser despedaçado. A metamorfose do real-abstrato em real-concreto, da essência em existência, da potência em ato é, conseqüentemente, a metamorfose da unidade em multiplicidade." (SANTOS, 1999, p. 96 - 97).

Em convergência com os demais autores citados, Santos (1999) afirma que o mundo-real é um só, passível de ser visto de diferentes prismas, como fazem as diferentes disciplinas, o que corrobora a ideia do intercâmbio entre as diversas áreas do saber, ou *interdisciplinaridade*. O desafio está em separar da realidade total um campo particular, suscetível de mostrar-se autônomo e que, ao mesmo tempo, permaneça integrado nessa realidade total, que é o objeto específico de cada área do saber, selecionado segundo os objetivos específicos de cada pesquisa.

O processo de "totalização" (SANTOS, 1999), o "movimento totalizador" (AZANHA, 2011) ou articulação entre *micro* e *macro* (BRANDÃO, 2001) são uma imposição que provém da realidade concreta, onde *macro* e *micro* não estão e nunca estiveram separados, mas em constante interação. Por isso, acreditamos ser necessário enxergar a ação dos grupos e também dos indivíduos no sistema total ou global. No caso do coronelismo (seja na pesquisa para a produção historiográfica, seja no seu ensino), implica olharmos atentamente o *cotidiano*, sejam os coronéis (e suas diferentes posições de mando na hierarquia de poder político e econômico), sejam seus empregados (e suas diferentes posições na hierarquia da exploração), suas estratégias para manter o poder ou para burlar e subverter sua condição.

A totalidade (que é una) se realiza por impactos seletivos, nos quais algumas de suas possibilidades se tornam realidade. Pessoas, coletividades, classes, empresas, instituições se caracterizam, assim, por tais efeitos de especialização. O mesmo se dá com os lugares, definidos em virtude dos impactos que acolhem. Essa seletividade tanto se dá no nível das formas, como no nível do conteúdo. O movimento da totalidade para existir objetivamente é um movimento dirigido à sua espacialização, que é também particularização. (SANTOS, 1999, p. 100).

Na esteira dessas ideias, parecem-nos fundamentais as propostas da micro-história, pois vislumbram a busca pelos aspectos ocultados, que se encontram fora dos arquivos oficiais, das fontes conhecidas, aquelas que nunca puderam ser publicadas, que podem ser "garimpadas" em trabalhos de campo que servem à pesquisa, mas também ao ensino de História. Indubitavelmente vão ao encontro da

[...] valorização das expressões mais humildes, assim como das mais ostentatórias, de uma vida social bem delimitada é comum à abordagem da micro-história e à etnografia, a não ser por uma – fundamental – diferença: as monografias etnológicas ditas “de gaveta” durante muito tempo foram perseguidas por um ideal de inventário exaustivo que devia, “sem nada omitir” (como aconselhava Mauss), situar todas as observações no mesmo plano. Se, de fato, nenhum paradigma organiza a litânia de uma enumeração obsessiva inteiramente linear das coisas vistas ou ouvidas, é porque implicitamente se supõe que o “material” assim constituído *diga*, por sua própria espessura, o conjunto da sociedade estudada. Posteriormente, e eventualmente, a análise recorta a partir do exterior a matéria etnográfica básica (“os dados”) segundo as medidas das significações que lhe interessam. A micro-história, *a contrário*, se resguarda de uma interpretação global a partir de uma massa documental indiferenciada a ser modelada ao sabor das teorias: Ginzburg, Levi e seus êmulos colocam no centro de suas demonstrações as situações sociais precisas, às vezes mesmo excepcionais, que eles isolam e “descascam”. O detalhe vale pelas fatias de realidade que revela, pelo peso das circunstâncias e das motivações que suporta, pela compreensão dos contextos aos quais introduz. [...] (BENSA, 1998, p. 45).

Nesse sentido é que o historiador francês Michel de Certeau, em sua obra “A invenção do cotidiano”, aborda tais questões (a complexidade do estudo do cotidiano) a partir das relações entre produtores públicos ou privados (de coisas e conteúdos) e consumidores (homem ordinário). A obra é desdobramento de investigações muito refinadas, nas quais o autor e seus colaboradores buscaram captar as astúcias sutis, as táticas de resistência pelas quais o homem ordinário apropria-se desses produtos, do espaço das ideias, e por meio de uma arte de fazer os indivíduos, que, supostamente, compõem uma multidão sem qualidades supostamente, “driblam”, dão “golpes” no modo como usam os produtos impostos, sejam objetos ou ideias na forma de imagens, de escritos ou pela oralidade. Certeau (2008, p. 273) defende que “[...] é sempre bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas.” O historiador francês entende o *cotidiano* como uma construção coletiva a partir das apropriações (por meio da leitura, por exemplo) feitas pelos consumidores³³ que são dominados, mas não passivos nem dóceis, ao contrário: valem-se de suas “[...] táticas de consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas.” (CERTEAU, 2008, p. 45). A esse respeito,

[...] análises recentes mostram que “toda leitura modifica o seu objeto”, que já (já dizia Borges) “uma literatura difere da outra menos pelo texto do que pela maneira como é lida”, e que enfim um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido. Se portanto “o livro é um efeito (uma construção) do leitor, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do

³³ Referem-se, segundo Certeau (2008, p. 38), aos “[...] usuários, dos quais se esconde, sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer passivos ou dóceis) [...]”.

“leitor”. Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventar nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações. [...] (CERTEAU, 2008, p. 264 – 265).

Outro desdobramento pertinente e inevitável dessas reflexões refere-se aos critérios para a definição do objeto de uma pesquisa. Esse tema foi densamente desenvolvido por Azanha (2011) e Certeau (2008), que buscaram legitimar o *cotidiano* como uma categoria teórica representativa da realidade social, afinal,

[...] onde o aparelho científico (o nosso) é levado a partilhar a ilusão dos poderes de que é necessariamente solidário, isto é, a supor as multidões transformadas pelas conquistas e as vitórias de uma produção expansionista, é sempre bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas. (CERTEAU, 2008, p. 273).

Azanha (2011) e Certeau (2008) consideraram reflexões e postulados produzidos e validados por pensadores voltados às construções epistemológicas diversas como Freud, Wittgenstein, Lévi-Strauss, Foucault, Bourdieu (entre outros), no caso de Certeau (2008); e Sartre, Lefebvre, Le Golf, Weber e Marx, no caso de Azanha (2011).

Segundo Azanha (2011), o desafio é definir e sustentar os critérios adotados para selecionar as partes componentes de uma totalidade, ou seja, fatos do *cotidiano* que não sejam meramente casuais, mas indispensáveis por revelarem a realidade global, o que ele chama de “cotidianidade”, para contrapor o núcleo revelador da vida cotidiana, daqueles fatos que podem ser negligenciados por serem episódicos. O recorte do objeto é pautado pelos objetivos e referenciais teóricos da pesquisa, o que implica a consequente marca da subjetividade e inevitáveis críticas. O autor defende que isso não é problema algum, que não devem ser obedecidos como cânones metodológicos definitivos, mas debatidos constantemente, pois o que marca o avanço dos conhecimentos acadêmicos em todas as áreas do saber ao longo da história

[...] é o esforço permanente de crítica mútua dos pontos de vista divergentes. A possibilidade de florescimento de divergências – esta sim – é uma condição de um conhecimento intersubjetivamente aceitável, numa relação assintótica com relação a um conhecimento objetivo. (AZANHA, 2011, p. 123).

Do ponto de vista epistemológico, a adesão à visão essencialista de ciência é perniciosa porque traz consigo a renúncia definitiva à crítica. Quem admite a possibilidade de obtenção de explicações últimas, quando imagina tê-las

encontrado, não mais precisa e nem pode prosseguir na investigação. A crença na posse de verdades definitivas é paralisante e dogmática, pois, como disse Popper, retira-se do jogo da ciência quem admite que há teorias imunes à crítica, como seriam, obviamente, as explicações últimas. (AZANHA, 2011, p. 126).

Os objetivos de uma pesquisa, além de definirem qual deve ser a seleção do objeto, norteiam também a coleta de dados e o seu tratamento metodológico mais adequado. Diante disso, é fecunda e necessária a reflexão de outro par dicotômico, as abordagens qualitativas e as quantitativas.

Antes, contudo, é preciso salientar que também no âmbito do Ensino de História a categoria *cotidiano* tem importância fundamental. Bittencourt (2011), ao considerar os objetivos gerais do ensino da história (entre eles a formação cidadã), explicitados em inúmeras publicações da área, entre elas os PCNs de História (BRASIL, 1998), defende que

[...] O cotidiano deve ser utilizado como objeto de estudo escolar pelas possibilidades que oferece de visualizar as transformações possíveis realizadas por homens comuns, ultrapassando a idéia de que a vida cotidiana é repleta e permeada de alienação. (BITTENCOURT, 2011, p. 168).

Voltaremos a tratar da categoria *cotidiano*, mais precisamente o cotidiano escolar, quando formos tratar dos saberes escolares (subseção 2.4.2.3).

2.4.2.2 Abordagens e dados qualitativos / quantitativos

Esse é também um antagonismo teórico construído historicamente que pode levar a equívocos, já que não existe de fato. Desde a segunda metade do século XX, as pesquisas nas áreas das humanidades feitas no Brasil têm uma forte tendência a evitar produzir trabalhos com abordagem quantitativa ou simplesmente valer-se de dados com caráter quantitativo. Segundo Bernadete Gatti, há uma evidente prevalência de abordagens qualitativas que, particularmente na pesquisa em educação, têm desdobramentos de grande importância social, pois afetam diretamente os debates que buscam estruturar as políticas públicas da área educacional. As abordagens quantitativas podem oferecer uma contribuição decisiva para “[...] desmistificar representações, preconceitos, ‘achômetros’, sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir

do senso comum do cotidiano, ou do marketing.” (GATTI, 2004, p. 26).

[...] é inegável que sem dados de natureza quantitativa muitas questões sociais / educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas. Cabe estar atentos, também, ao fato de que os processos necessários à quantificação (criação de medidas, de categorias, imposições formais, etc.) podem levar a mistificações do fenômeno, pelo que não se pode deixar de ter domínio sobre estes condicionantes e levá-los em conta, como ainda não se pode deixar de trabalhar com apoio de sólido referencial teórico transcendendo a essas modelagens, permitindo a visão clara dos limites desses estudos. (GATTI, 2004, p. 26).

A proposta da autora está em consonância com as ideias que defendemos anteriormente, no sentido de transpor as polarizações entre pares (teóricos) dicotômicos, limitantes das análises. Não se trata de defender a prevalência de abordagens quantitativas e muito menos os postulados positivistas de distanciamento do objeto e construção de conhecimento objetivo e definitivo. Ao contrário, é a defesa da articulação das duas abordagens, de modo a equipará-las, no sentido de que ambas dependem igualmente do estofo teórico do pesquisador, da adequação do referencial adotado ao objeto, além de uma boa pergunta ou problema de pesquisa. Na verdade, é o objeto, segundo suas peculiaridades e complexidade, que norteará a adoção de uma ou outra abordagem, ou melhor, a articulação de ambas, já que não são excludentes, mas complementares.

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado. (GATTI, 2004, p. 13).

Qualquer dado, seja de natureza qualitativa ou quantitativa, é um indício da realidade. Para compreender a realidade de fato, é preciso ir além do indício: é necessário lançar mão de teorias e métodos qualitativos e/ou quantitativos, combinados de forma orquestrada em função da natureza do objeto selecionado. Um estudo de caso, uma biografia ou qualquer outro estudo *micro* pode ser auxiliado por abordagens quantitativas na fase em que se busca generalizar ou transpor seus apontamentos para o plano *macro*. Há quem acuse de falta de rigor teórico esse tipo de articulação, mas o bom uso da complementaridade existente entre o *macro* e o *micro*, que considera o alcance e o limite de cada dado, mostra-se importante na medida em que contribui para

“[...] a relevância e transferibilidade, assim como a comunicação clara dos resultados de pesquisa [...]” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 38).

Expusemos esses breves apontamentos para salientar o caráter complexo e inesgotável de tal debate e das possibilidades teórico-metodológicas presentes no universo da pesquisa, especialmente em Educação. Retomamos as reflexões sobre o *cotidiano*, mais especificamente o *cotidiano* escolar, *locus* da produção, revisão e divulgação dos saberes escolares, que é, por sua vez, diferente, mas não inferior aos conhecimentos acadêmicos.

2.4.2.3 Saberes escolares / saberes acadêmicos

A oposição entre o saber escolar e o saber erudito é contestada pelos autores que entendem que o *cotidiano* escolar produz conhecimentos genuínos, que não são versões resumidas e simplificadas dos conhecimentos acadêmicos. Contrariamente, os saberes produzidos no *cotidiano* escolar transformam os saberes eruditos, já que é concebido para atender as demandas e especificidades da instituição escolar. São genuínos tanto quanto os conhecimentos acadêmicos. As diferenças que existem entre eles são apenas em função da finalidade para as quais foram criados. Segundo Lastória (2007, p. 114 – 115), “[...] o conceito de transposição didática reduz de maneira substancial o funcionamento das instituições escolares, o pensamento dos professores e alunos, o processo de geração do conhecimento científico e a história das disciplinas escolares [...]”.

Nesse sentido é que as adequações didáticas (como podemos denominar o processo de apropriação escolar de um conceito construído na academia para atender as demandas específicas de um dado contexto escolar) são opostas ao conceito de transposição didática, pois são resultado de reflexões coletivas, de sujeitos que vivem o *cotidiano* escolar e que se articulam frente a uma dada realidade. Nas palavras de Certeau (2008, p. 265), apropriam-se de e, ao seu modo, combinam fragmentos e criam “[...] algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações [...]”.

Entretanto, ao valorizarmos os sujeitos e o *cotidiano*, podemos incorrer em certo fetichismo empirista, e, após analisar e compreender o *cotidiano* de um indivíduo ou pequeno grupo, termos dificuldade para relacionar as reflexões produzidas com outros contextos. Para lidar com tal problema teórico, entendemos serem profícuas as proposições de Azanha (2011, p. 75), no sentido de ser necessária a adoção de um referencial teórico consistente, assumido claramente e ajustado a cada contexto a ser estudado.

[...] Talvez o primeiro passo para tentar superar essa dificuldade seja reconhecer, no caso da cotidianidade, que a ideia de uma totalidade não é uma descoberta empírica aflorada espontaneamente da observação, mas fruto de uma operação conceitual, do exercício cognoscitivo de um ponto de vista. Este ponto de vista é sempre teórico, num sentido bem amplo, que pode variar desde um quadro perceptivo pessoal, rudimentar e emotivo, até um explícito e sofisticado conjunto articulado de hipóteses [...].

Nesse tocante a contribuição de Certeau (2008) é ímpar, pois a pesquisa que coordenou foi realizada por um grupo numeroso (incluindo membros que contribuíram apenas em uma das etapas, chamadas de círculos) em um contexto coletivo no qual, de acordo com Luce Giard³⁴, buscou construir teorias e testá-las frente a situações concretas sem a pretensão de estabelecer um modelo geral e definitivo.

[...] Não se trata de elaborar um modelo geral para derramar neste molde o conjunto das práticas, mas pelo contrário, de “especificar esquemas operacionais” e procurar se existem entre eles categorias comuns e se, com tais categorias, seria possível explicar o conjunto das práticas. [...] a análise aqui se dedica a um vaivém do teórico para o concreto, e depois do particular e do circunstancial ao geral. (GIARD, 2008, p. 20 – 21).

É oportuno destacar o relato de Giard (2008) sobre o modo como Michel de Certeau coordenou seu grupo de pesquisa. Ele orientava o grupo para que fosse aberto e transitório, que cada membro fosse livre para discordar e retirar-se amigavelmente tal como quando ingressou. Que ali não era espaço de fuga, nem seita, e que ele não era líder carismático. Segundo sua colaboradora,

[...] O que ele deseja é um trabalho em cooperação, um confronto de experiências e de engajamentos com a geração mais moça, mas não quer que

³⁴ Uma das colaboradoras de Michel de Certeau acompanhou integralmente a pesquisa realizada entre 1974 e 1978, cujos resultados foram apresentados de forma mais organizada em 1980, quando da publicação da primeira edição francesa de “A invenção do cotidiano” dividido em dois volumes. O volume 1 (artes de fazer) na versão traduzida para o português tem uma apresentação (intitulada “História de uma pesquisa”) redigida por Luce Giard, na qual ela narra, a partir de sua experiência, a trajetória dessa pesquisa.

a aventura culmine na constituição de um “refúgio” nem na formação de uma seita, ainda que de pensamento. Protege-se desses perigos, e ao grupo, conhecido sob o título vago e insólito de “grupo experimental”, recusando instalar-se como líder carismático com “maître à penser” cercado de discípulos. [...] (GIARD, 2008, p. 21 – 22).

O relato que Giard (2008) faz de sua experiência no grupo é respeitoso, admirador e emotivo. Explicita o quanto o pensador francês foi coerente aos dar voz aos membros do grupo. Nas palavras dela,

[...] O seminário discutia com equanimidade todas as etapas de uma pesquisa, desde as primeiras hipóteses teóricas mal afinadas, com as quais se partia à procura de um “terreno”, até as interpretações últimas que formalizavam os resultados obtidos. Isto ocorria num clima de liberdade intelectual e de igualdade de todos os participantes, aprendizes inseguros ou pesquisadores tarimbados, todos igualmente ouvidos e discutidos. Ali não reinava nenhuma ortodoxia, não se impunha nenhum dogma, pois a única regra implícita (mas vigorosa) era um desejo de elucidação e um interesse de conhecer a vida concreta. Momento miraculoso, [...] uma forma de alegria no trabalho que jamais eu encontrara na instituição do saber. Havia ali um vau onde o barqueiro encorajava, orientava, e depois se apagava, [...] cada um era tratado como interlocutor único, insubstituível, com delicadeza extrema, cheia de respeito. (GIARD, 2008, p. 23 – 24, grifo nosso).

No campo do Ensino de História, a valorização do *cotidiano* não é apenas uma forma de aproximar os conteúdos dos alunos, de forma a serem mais palatáveis, mas especialmente tem por objetivo “[...] historicizar a vida, presentificar o tempo, resignificar o cotidiano e exercitar a cidadania.” (NIKITIUK, 2002, p. 8).

2.5 O coronelismo nos manuais didáticos

A recorrente explicitação do conteúdo curricular coronelismo nos manuais didáticos advém de sua importância para explicar e entender o período da Primeira República, mas não apenas. É muito adequado para compreender-se a transição do Império para a República, e não apenas no âmbito político governamental; é uma boa chave para a compreensão da mentalidade que permeava as relações de poder, que abarcava, além dos homens poderosos (política e economicamente), também aqueles considerados sem destaque na historiografia mais tradicional, factual ou metódica, aos quais Certeau (2008) chamou de homens ordinários.

Tendo em vista que o ensino de história tem como objetivo formar para a participação cidadã indivíduos conscientes das relações (continuidades e rupturas) entre as diferentes temporalidades e espacialidades, com uma postura crítica disposta a combater as injustiças e desigualdades, promovendo o fortalecimento da democracia, a relevância do estudo do coronelismo deixa de ser restrita à academia, e estende-se ao Ensino Básico.

Quanto aos manuais e livros didáticos e sua pertinência nas práticas escolares, são inúmeras as pesquisas que apontam serem esses materiais os produtos culturais que têm a maior inserção no ambiente escolar. O livro didático, especificamente, “[...] constitui a principal fonte de estudos, o elemento predominante e muitas vezes determinante no processo de ensino.” (FONSECA, 2008, p. 49). É “[...] o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar [...]” (FONSECA, 2008, p. 49).

A condição de eminência e exclusividade dos livros didáticos no meio escolar motiva há décadas uma franca expansão do mercado, que coincide com a massificação do acesso ao Ensino Básico no Brasil e, também, com muitas críticas, ao ponto de ser apontado por muitos professores e pesquisadores como o “bode expiatório” frente ao mau desempenho da educação brasileira, evidenciado na comparação com os índices internacionais. (FONSECA, 2008). É um tipo de avaliação baseado em uma concepção que, segundo Bittencourt (2011), tem um problema intrínseco, pois parte da ideia de que seria possível existir um livro didático ideal, capaz de solucionar todas as mazelas do ensino, capaz até de substituir o professor. É, pois, um engodo, já que qualquer material dessa natureza possui limites e potencialidades, o que demanda a compreensão de suas especificidades, dimensões e complexidade.

Para Bittencourt (2011), tal complexidade é uma decorrência da lógica da indústria cultural do sistema capitalista, combinada com as interferências do Estado, já que os livros didáticos são concebidos em conformidade com os currículos escolares institucionais, além de serem comprados e distribuídos conforme regras estabelecidas por órgãos governamentais. Contribui, ainda, para que esse tipo de material seja multifacetado, o fato de os livros didáticos serem suporte de métodos pedagógicos, pois contêm sugestões de atividades, exercícios, trabalhos individuais ou em grupo, possibilidades de avaliação, significando que, além de apresentar de forma sistematizada os conteúdos selecionados, associa a esses conteúdos os métodos de

ensino. Constitui-se, portanto, um tipo de material que veicula um sistema de valores e ideologias, um representante genuíno da cultura de uma sociedade e uma época.

A presente pesquisa propõe-se a analisar o conteúdo curricular coronelismo nos dois livros didáticos usados (majoritariamente) no 9º ano da rede municipal de Ribeirão Preto-SP, e nos cadernos (do professor e do aluno, usados na 8ª série ou 9º ano) distribuídos na rede estadual paulista, concebidos no âmbito do programa curricular “São Paulo faz escola”. O que será analisado nos materiais e a metodologia delineada serão expostos com maior profundidade na seção 3.

Para encerrar este capítulo, acreditamos ser pertinente explicitar algumas possibilidades de reflexão sobre as especificidades da *localidade* onde está situado espacialmente nosso recorte (Ribeirão Preto - SP), onde o coronelismo teve, no início do século XX, como exposto acima, consequências capazes de moldar o fazer político, cujas influências extrapolaram os palacetes, as casas legislativas e as sedes de algumas fazendas.

Entendemos que para o Ensino de História é relevante e muito oportuno compreender o modo como os chefes políticos (e seus empregados instruídos, os bacharéis) relacionavam-se, como eram vistos por seus pares, mas especialmente pelo conjunto da população ribeirão-pretana. É oportuno, pois permite refletir sobre o que mudou no imaginário, no modo de fazer política em comparação com as últimas décadas. Oportuniza pensar o modelo de urbanização, as formas como os espaços foram e continuam sendo ocupados. Aprofundar ou responder as reflexões e problematizações como essas (ligadas às áreas da História e da Geografia) não fazem parte das nossas pretensões na presente pesquisa. O mesmo vale para as apropriações astutas feitas pelos leitores, consumidores ou homens ordinários, para citar os termos de Certeau (2008).

Nossa proposta é buscar respostas possíveis para outras indagações, como o quanto os livros didáticos de História (do 9º ano, ou 8ª série) usados na rede municipal e os cadernos do “São Paulo faz escola” contribuem para que o estudo do coronelismo propicie (aos docentes e discentes) aprofundar tais reflexões, de modo a contextualizar frente ao presente vivido tais conteúdos curriculares. O quanto tais materiais, ao colocar em foco o coronelismo, assumem o objetivo de formar cidadãos críticos, participativos da política cotidiana e o quanto contribuem para o fortalecimento da democracia.

[...] o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos.

Selva Guimarães Fonseca

3 REFERENCIAL METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, pretendemos explicitar as escolhas e os critérios que delinearam a presente pesquisa caracterizada como um estudo analítico-descritivo de natureza qualitativa. Apresenta-se sob a forma de análise de manuais didáticos, o que implica descrição e análise de materiais didáticos adotados nas escolas públicas no ciclo II do Ensino Fundamental de uma dada *localidade* do interior paulista.

Conforme explicitamos na introdução, **objetivo geral** é descrever e analisar como o conteúdo curricular coronelismo (subtema da Primeira República no Brasil) é apresentado em diferentes materiais didáticos de História do Ensino Fundamental II, considerando sua relevância na educação histórica da *localidade* de Ribeirão Preto – SP.

A escolha do município de Ribeirão Preto – SP como referência espacial para nossa investigação justifica-se por seu trajeto histórico marcado pelo crescimento econômico e demográfico vertiginosos, ocorridos desde as últimas décadas do século XIX, e cujos desdobramentos adentraram às primeiras décadas do século XX (período da Primeira República, nossa referência temporal). Tal fenômeno proporcionou a formação de uma elite enriquecida economicamente e que, no campo político, soube influenciar com refinamento tal que alcançou um poder *supralocal* (WALKER; BARBOSA, 2000). Para esses historiadores “Se existe uma única palavra capaz de sintetizar a política em Ribeirão Preto na República Velha, essa palavra é coronelismo. [...]” (WALKER; BARBOSA, 2000, p. 55).

Ribeirão Preto foi escolhido por diversas razões. Em primeiro lugar, por ser uma região relativamente rica, teve relevante participação na história nacional e, conseqüentemente, desempenhou, muitas vezes, papel importante nas políticas estadual e nacional. Em segundo lugar, esse Município passou por tremenda transformação social e econômica em um curto período de tempo. [...] supôs-se que um estudo sobre a história de política de Ribeirão Preto colaboraria para a valiosa compreensão sobre as implicações políticas da modernização e da urbanização em um panorama brasileiro [...]. (WALKER; BARBOSA, 2000, p. 19).

Outra justificativa para a escolha do tema está relacionada com nossa trajetória que iniciou com a graduação em História – Licenciatura Plena, feita em Ribeirão Preto – SP, durante a qual cursamos uma disciplina optativa de “História de Ribeirão Preto”.

Isso nos direcionou para a produção de uma monografia³⁵ e da página “Legado dos Coronéis” do Atlas Escolar, Histórico, Geográfico e Ambiental de Ribeirão Preto – SP, além de outros desdobramentos, como planejamento, desenvolvimento e publicações (no formato de artigo) da prática escolar “Comer e votar, é só começar”, cujo foco são a reflexão política e a formação para a cidadania na escola, à luz da história local.

Os **objetivos específicos** dessa pesquisa, conforme já explicitamos na introdução são: descrever e analisar como o conteúdo curricular coronelismo na Primeira República do Brasil é “veiculado” em três diferentes materiais didáticos utilizados nas redes Estadual e Municipal de Ribeirão Preto – SP; explicitar a relevância do coronelismo no Ensino de História do Brasil, bem como no Ensino da História do ciclo II do Ensino Fundamental das escolas públicas da *localidade* de Ribeirão Preto – SP, por meio dos materiais didáticos; descrever e analisar as possíveis articulações entre História Nacional com a História Regional e/ou Local nos três diferentes materiais didáticos selecionados.

Antes de justificarmos os critérios de seleção dos materiais tomados para nossa análise, reiteramos a defesa do estudo do conteúdo curricular coronelismo do Ensino de História (no nível Fundamental) porque, além de sua importância na historiografia nacional e local (conforme exposto na seção anterior), é uma temática antologicamente favorecedora para que o Ensino de História busque atingir satisfatoriamente um dos seus mais conhecidos objetivos: a formação política para o exercício da cidadania. Essa formação é entendida como a “[...] participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito [...]” (BRASIL, 1997, p. 69) não só quando forem adultos, mas já no presente, como crianças, pré-adolescentes, adolescentes e jovens, possuidores de direitos legais.

O objetivo da formação política para o exercício da cidadania está em consonância com a formação da *consciência histórica* no sentido de dar identidade aos sujeitos e dar ao *cotidiano* que vivem e à sua *localidade* um sentido temporal, que oriente para a ação intencional e consciente mediante a atuação da memória histórica (MIRANDA; ALVIM, 2013; RÜSEN, 2007; SCHMIDT, 2007, 2009). Nesse sentido é que a história local não deve ser entendida como um “novo ídolo” restrito ao estudo

³⁵ Trabalho de Conclusão de Curso com o título: “A importância da localidade para o Ensino de História”, produzida em 2008 sob orientação do Prof. Ms. Ricardo Moraes Scatena.

exclusivo da realidade imediata ou para fomentar perspectivas “[...] etnocêntricas, reducionistas, localistas, bem como o perigo de identificação do local com o mais próximo, o mais conhecido, estabelecendo-se uma relação mecânica entre próximo e o conhecido.” (SCHMIDT, 2007, p. 190). Ao contrário, trata-se de recriar e recontar a História a partir da perspectiva do presente, ou melhor, das perspectivas do presente, valorizando a diversidade narrativa e as desigualdades que compõem a realidade social de cada lugar e grupo social (SCHMIDT, 2007). Não obstante as ambiguidades da história local, o seu estudo possibilita a articulação da história dos coadjuvantes com a dos protagonistas, pois a “[...] história local pode ser entendida como uma defesa contra esse vazio de sentido, essa ‘marginalidade histórica’ dos protagonistas secundários representados pelos homens e mulheres comuns de nossa sociedade.” (CIAMPI, 2007, p. 206). Nesse sentido é que Gonçalves (2007, p. 177) afirma que a “[...] história local é, em intrínseca complementaridade, conjunto de experiências de sujeitos em um lugar e, também, o conhecimento sobre o conjunto dessas experiências.”

Usar o local como categoria de análise centrada nas relações entre ação e lugar [...] é, no nosso entender, uma tentativa de dar conta da enorme variação histórica que o significativo local passou a designar, não só ao longo do próprio uso acadêmico dessa circunscrição, mas, em especial, em função de nossa contemporaneidade de sociedades em rede. (GONÇALVES, 2007, p. 177).

A construção de identidade, que está associada à formação da *consciência histórica* e à formação para o exercício da cidadania, é, para Bittencourt (2011), um problema essencial na atualidade frente à urgência de formação política ou crítica para que o cidadão seja capaz de vivenciar o presente contraditório (o qual combina problemas locais como violência, desemprego, e os congestionamentos com os acontecimentos internacionais, como as guerras, que chegam quase em tempo real, mais a responsabilidade de escolher seus representantes para os cargos políticos institucionais). Não apenas vivenciar, mas ter condições de, frente a esse conjunto de contradições, localizar esses acontecimentos e processos em um tempo conjuntural estruturado, a fim de estabelecer relações possíveis entre os fatos políticos, econômicos, e culturais, de modo que “[...] fique preservado das reações primárias: a cólera

impotente e confusa contra os patrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força destino” (SEGAL³⁶ apud BITTENCOURT, 2011, p. 122).

No âmbito da educação escolar, a pertinência de tal objetivo está indicada na sua menção explícita entre os “Objetivos gerais do Ensino Fundamental” (já no primeiro tópico), elencados no capítulo introdutório aos PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997).

3.1 O coronelismo e os materiais selecionados

Selecionamos os materiais explicitados no quadro 2 tendo também em vista que o estudo de todo o período da Primeira República (incluindo o coronelismo) é previsto para o 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental, conforme os PCNs de História entre outros documentos.

NOME DO LIVRO	AUTOR	EDITORA	PNLD	Ano Publicação
Caderno do Professor: história, ensino fundamental.	SE-SP, et.	SEE	-----	2009 e 2013
Caderno do Aluno: história, ensino fundamental.	SE-SP, et.	SEE	-----	2009 e 2012 ³⁷
Projeto Araribá - História ³⁸	Obra coletiva-Editora responsável: Maria Raquel Apolinário	Editora Moderna	2011	2007
História em Documento	Joelza Ester Domingues Rodrigues	FTD	2011	2009

Fonte: Santos; Lastória (2013).

Quadro 2 - Materiais selecionados

Para o quarto ciclo do Ensino Fundamental os PCNs de História prevêm “O eixo temático [...] [que] privilegia estudos sobre as relações de poder na História brasileira [...]”, (BRASIL, 1998, p. 67). Tal eixo é dividido em dois subtemas, sendo o

³⁶ SEGAL, A. *Pour une didactique de la duree*. In: MONIOT, Henri (org). *Enseigneur L’histoire – des manuels a la mémoire*. Berne, Peter Long Editions, 1984, p. 93-111.

³⁷ Dado não explicitado na obra. Deduzimos que foi revisito ou reeditado em 2012. Tomamos por base as alterações que constatamos nos cadernos fornecidos no início do ano letivo de 2013, ao compará-los àqueles usados em 2012.

³⁸ O livro analisado (volume 4) pertence à coleção que publicou em 2007 sua segunda edição. É composta por quatro volumes, com os conteúdos previstos, respectivamente, para o 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

segundo nomeado de “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”. Entre outras sugestões de problemas pertinentes à questão da cidadania que o documento sugere, está explicitado para o Ensino de História do Brasil:

[...] os “homens bons” no período colonial; a escravidão e a luta pela liberdade; **o poder oligárquico, o coronelismo e o voto na República Velha**; as Constituições e as mudanças nos direitos e deveres dos cidadãos, as ditaduras e a supressão de direitos políticos e civis (Estado Novo e governo militar após 1964), experiência liberal democrática de 1945-1964, **o conceito de cidadania hoje no Brasil e a percepção da condição de cidadão pela população brasileira, as desigualdades econômicas e sociais e as aspirações de direitos pela população brasileira hoje**; [...] (BRASIL, 1998, p. 72 – 73, grifo nosso).

Admitimos que o coronelismo é uma possibilidade entre outras sugeridas para a problematização da realidade atual a serem selecionadas pelo professor, não com a preocupação de estudar integralmente cada um e todos os exemplos, mas elegê-los segundo a pertinência “[...] à realidade social, econômica, política e cultural da localidade onde mora, da sua região, do seu país e do mundo [...]” (BRASIL, 1998, p. 67). Entretanto nossa preferência pelo estudo do coronelismo no Ensino Fundamental encontra lastro não apenas na sua importância para a historiografia nacional e local (conforme exposto na seção 2), mas, de modo especial, em sua antologia favorecedora (no nosso entender) para que as práticas escolares estejam coerentes com o objetivo de formação política para o exercício da cidadania.

Na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008)³⁹, implantada em fevereiro de 2008, está previsto para a disciplina de História o tema “A República no Brasil: as contradições da modernização e o processo de exclusão política, econômica e social das classes populares até a década de 1920” (SÃO PAULO, 2008, p. 47).

Defendemos que o estudo de tal temática implica a compreensão do coronelismo, pois foi essa rede de relações de poder que prevaleceu durante a Primeira República, caracterizada pela contraditória convivência entre o arcaico e o moderno, resultado da superposição de um sistema político representativo desenvolvido (com eleições) ao arcaísmo da estrutura econômica e social que impõe o “voto de cabresto” (LEAL, 1997), entre outras práticas. Como definiram Doin et al. (2007), era uma “modernização conservadora” que alimentava o desejo de experimentar os novos acessórios modernos (urbanização, telefone, cinema, entre outros) e, ao mesmo, tempo

³⁹ Daqui por diante será identificada pela sigla “PCESP/História”.

alijava principalmente e, quase sempre, as classes populares da possibilidade de escolha dos candidatos e/ou partidos, apenas um dos mecanismos que garantiam a manutenção do poder das elites tradicionais.

Além dos PCNs de História e da PCESP/História, consideramos como parâmetro um terceiro documento para justificar a seleção dos materiais do 9º ano (8ª série). É o “Referencial Curricular Básico do Ensino Fundamental para a disciplina de História da rede municipal de Ribeirão Preto – SP”, que traz o conteúdo “Brasil: A República Velha (1889-1919)⁴⁰” (RIBEIRÃO PRETO, 2011, p. 30), previsto como um dos “conteúdos essenciais” para a 8ª série / 9º ano. O Referencial em questão divide por trimestre os conteúdos a serem desenvolvidos. O tema “República Velha” é o único de História do Brasil previsto para o primeiro trimestre, sendo o segundo tema em uma sequência no total de 4⁴¹. É oportuno salientar a busca (explicitada no documento) por valorizar a *localidade*, perceptível ante a previsão do estudo (no segundo trimestre) do tema: “História local e regional: mudanças na economia e sociedade ribeirão-pretana – do café à cana-de-açúcar” (RIBEIRÃO PRETO, 2011, p. 30). Tal temática é indício também de um esforço para valorizar o *cotidiano*.

A princípio, entendemos que essa configuração do Referencial, que favorece o aprofundamento das especificidades da história de Ribeirão Preto - SP, propicia o estudo das especificidades do coronelismo no município, já que o tema pode ser iniciado no primeiro trimestre e aprofundado no segundo trimestre, valendo-se de duas entradas que se complementam: a política e a econômica, respectivamente.

Uma vez definido o 9º ano (8ª série) como a etapa do Ensino Fundamental própria (do ponto de vista curricular) para o estudo do coronelismo, selecionamos os materiais didáticos (quadro 2) para descrevermos e analisarmos com o intuito de responder a questão central da presente pesquisa: **Qual a contribuição dos materiais didáticos de História adotados nas escolas públicas do ciclo II do Ensino Fundamental (estaduais e municipais) de uma dada localidade paulista para viabilizar reflexões de ordem política que considerem as interfaces entre a História Local e Nacional, por meio do estudo do coronelismo?**

No município de Ribeirão Preto - SP, o acesso ao ciclo II do Ensino

⁴⁰ O recorte temporal correto da Primeira República (República Velha) é de 1889 a 1930. No referencial mencionado houve erro de digitação.

⁴¹ Tema 1 – O Imperialismo.

Tema 2 – Brasil: A República Velha (1889 – 1919).

Tema 3 – A Primeira Guerra Mundial.

Tema 4 – A Revolução Socialista Russa – Socialismo e anarquismo.

Fundamental é disponibilizado tanto em escolas da rede municipal como da estadual. A primeira e a segunda obras (quadro 2) são livros didáticos adotados em 90% e 7%, respectivamente, das escolas da rede municipal⁴².

Os dois últimos materiais mencionados são os cadernos (apostilas, no jargão cotidiano escolar) fornecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para toda a rede estadual, ou seja, alcança um público muito maior que o ribeirão-pretano. Há os cadernos do professor e do aluno, concebidos em conformidade com a PCESP/História (2008), que integram o projeto “São Paulo faz escola”.

Cabe explicitar que, no decorrer da presente pesquisa (em 2013), os cadernos do professor e do aluno passaram por sua primeira revisão, desde sua concepção e distribuição (com o formato de caderno) em 2009. Diante disso, fizemos a comparação entre a nova edição e a anterior, tanto para o caderno do professor como o do aluno. Uma dificuldade que encontramos ao buscar os cadernos revisados foi o desencontro das datas em que foram distribuídos no ano de 2013. Os cadernos dos alunos chegaram às unidades escolares no início do ano letivo (fevereiro), mas os professores prosseguiram usando a versão anterior, pois os seus cadernos revisados chegaram no mês de maio, durante o segundo bimestre. Embora as mudanças entre as duas versões dos cadernos (antes e depois da revisão) sejam pontuais, certamente foi objeto de dúvidas entre professores e alunos, pois a capa dos cadernos revisados tem *layout* e cores visivelmente diferentes, o que induz a fácil distinção entre os cadernos. No tocante à nossa investigação, foram necessários o exame e a comparação entre as duas versões.

3.2 Algumas considerações sobre os materiais selecionados para a pesquisa

Partilhamos do princípio de que os conhecimentos acadêmicos têm necessariamente caráter coletivo, sendo mister o diálogo com os pesquisadores que integram cada área específica do conhecimento.

⁴² Porcentagens aproximadas, informadas pelo coordenador da área de História da Rede Municipal, Professor Mestre Almir de Paula e Silva, *via e-mail* em 24 de janeiro de 2013, que acompanhou ativamente o processo previsto no PNLD de escolha (feita pelos professores) e distribuição dos livros didáticos de História.

[...] a prática científica, ainda quando desenvolvida inteiramente por indivíduos isolados, só poderá ser adequadamente compreendida e densamente descrita a partir das relações de integração num (ou de oposição a um) universo intelectual partilhado pela comunidade científica a que esses indivíduos pertencem, ainda que marginalmente. [...] (AZANHA, 2011, p. 143 – 144).

Nesse sentido é que tomamos no presente trabalho algumas considerações feitas por diversos pesquisadores que analisaram livros didáticos e outros materiais, especialmente aqueles que selecionamos.

Para analisar o coronelismo nos Cadernos do “São Paulo Faz Escola”, consideramos os apontamentos feitos em 2009 pelo grupo de trabalho – GT da Associação Nacional de História – ANPUH – Seção São Paulo, coordenado pela Professora e pesquisadora do Ensino de História Dr.^a Helenice Ciampi. O grupo analisou a PCESP/História que norteia a concepção dos Cadernos, e os resultados estão apresentados no artigo que tomamos. Há também a dissertação de mestrado de Thiago Figueira Boim que, além de analisar a PCESP/História por meio dos Cadernos, sua concepção e implantação, entrevistou no ano de 2009 quatro professores de história da rede paulista para investigar qual a recepção, os usos e suas impressões sobre esses materiais.

Quanto aos livros didáticos, tomamos algumas análises que estudam a trajetória e o contexto do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Destacamos, também, os estudos de Jeferson Rodrigo da Silva, no Estado do Paraná, e de Carla Villamaina Centeno, na cidade de Campo Grande – MS, que, no ano de 2008, analisaram os livros didáticos do “Projeto Araribá – História”. Para completar o cenário de nossas referências, respaldamo-nos no Guia de Livros Didáticos – PNLD de 2011, que avalia inclusive o livro “História em Documento”, o último material tomado por nossa investigação.

3.2.1 Cadernos do Projeto “São Paulo Faz Escola”

Os cadernos do “São Paulo Faz Escola” e a PCESP/História (2008) já foram analisados por outros pesquisadores. Um desses fóruns de discussão acadêmica foi o

Grupo de Trabalho (GT, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Helenice Ciampi) da ANPUH – Seção São Paulo, em 2008, mesmo ano da implantação do projeto. Alguns apontamentos feitos a partir dessas discussões foram publicados em 2009 na Revista Brasileira de História.

A análise coletiva liderada por Ciampi et al. (2009) chama a atenção para a expressão “faz escola”, que é uma evidência da intenção do governo em reafirmar um bandeirantismo [historicamente presente no imaginário coletivo paulista, e que serviria para fortalecer a identidade coletiva a fim de congregar os paulistas (especialmente gestores, pais e alunos) para superar o momento de crise institucional na educação básica paulista e seu recorrente desempenho sofrível]. A expressão “faz escola” indicaria o pioneirismo na área educacional, que se justificaria pela centralidade na aprendizagem do aluno e certa autonomia de gestores, professores e alunos para executá-la. São, portanto, princípios teórico-metodológicos que estão em consonância com mudanças em curso na educação mundial.

Ciampi et al. (2009) apontam a existência de uma “aparente contradição” nessa ideia de pioneirismo, na medida em que a descentralização ocorre apenas no aspecto executivo da implantação, ou seja, gestores, professores e alunos ficam responsáveis por aprender e solucionar os problemas da implantação do que foi definido no plano curricular. Ao Estado não cabe mais prover, mas administrar e avaliar a capacidade dos executores, nas escolas, de aproximarem-se/distanciarem-se dos objetivos estabelecidos por ele, Estado. “[...] Isso demandará um crescente controle da escola por ela mesma e não pelos agentes estatais, responsáveis apenas por regular as formas das aprendizagens da ‘comunidade aprendente’” [...]” (CIAMPI et al., 2009, p. 368).

Boim (2010) aponta que o Estado controla externamente por meio de avaliações que auferem o quanto cada unidade escolar atingiu as metas estabelecidas por ele (Estado). O autor defende que, embora haja margem para a expressão da individualidade profissional, nunca os professores paulistas foram tão submetidos a materiais de apoio obrigatório,

O momento reflete uma transição importante no processo educacional paulista, além de revelar uma tendência “apostilizante” dos materiais didáticos. O conceito está diretamente ligado à retirada do professor de pensar o próprio trabalho. Há uma divisão entre quem pensa o ensino e quem efetivamente ensina, [...] (BOIM, 2010, p. 29).

Esse momento apostilizante a que Boim (2010) refere-se contrasta com o período da redemocratização (décadas de 1980 e 1990), quando a autonomia docente foi objeto de muitas lutas dos professores para as novas propostas curriculares, algo evidente em ações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, especialmente na proposta de reorganização do currículo paulista, de 1986, quando foi assumido “[...] o compromisso político da CENP em enfatizar a participação dos professores da rede em todas as discussões e etapas técnicas de elaboração do novo currículo.” (BOIM, 2010, p. 17). Outros desdobramentos dessas lutas que o autor aponta é a sanção (na década de 1990) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que previa a participação dos professores na elaboração do planejamento pedagógico e na seleção de conteúdos, e a escolha dos livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Segundo Boim, (2010, pp. 17 - 18) a rede pública paulista

[...] privilegiava até a Proposta Curricular de 2008, por excelência, a autonomia do professor e das escolas, permitindo, por exemplo, que o planejamento pedagógico e a seleção de conteúdos, desde que incorporados às diretrizes gerais da nova LDB e às propostas e sugestões de ações elaboradas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), fossem definidos no seio da própria escola.

A mudança proposta pelo governo paulista em 2008 foi justificada, segundo Boim (2010, p. 20), a partir do que a então secretária da educação chamou de insucesso do ensino, o que impunha, conforme ela, a necessidade “[...] de romper com a prática escolar vigente, estruturada tradicionalmente na autonomia do professor [...]”. O discurso oficial defende que os problemas de aprendizagem estão relacionados à autonomia docente, pois,

[...] Segundo a própria SEE-SP, na voz de José Serra, as experiências de autonomia do professor na rede pública de ensino paulista mostraram-se ineficientes e incapazes de enfrentar os desafios contemporâneos. “Nós temos que ter claro que se o aprendizado é insuficiente, a responsabilidade é nossa, do sistema educacional como um todo”. O professor torna-se o foco das mudanças, “reduzidos às suas competências técnicas e profissionais” (NÓVOA, 1992), o trabalho docente se sujeita ao cumprimento de metas e objetivos estabelecidos previamente por um *corpus* de habilidades e competências curriculares. [...] (BOIM, 2010, p. 40).

Entretanto, de acordo com Ciampi et al. (2009, p. 370), a PCESP/História “[...] propõe para a disciplina de História temáticas canônicas [...] com abordagens que nada

deixam a dever aos livros já disponíveis no mercado editorial [...] Por que editar mais do mesmo?”.

Para a autora e seus pares, o projeto “São Paulo Faz Escola” é assentado em uma concepção de “cultura” e “disciplina escolar” que ignora a articulação entre conhecimento acadêmico e saberes escolares, inferiorizando-os.

[...] Basta observar o processo de elaboração e difusão da proposta e de todo o material distribuído para professores e alunos, desconsiderando quaisquer trabalhos que já vinham sendo realizados pelos professores e as diferentes realidades e particularidades das diversas escolas da rede estadual. Fez-se tábula rasa da cultura escolar. (CIAMPI et al., 2009, p. 371).

É uma concepção segundo a qual o material deve garantir que professores e alunos consigam acessar os bens e produções culturais constituintes do patrimônio cultural da sociedade, desenvolver os conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais e “[...] estimular e desenvolver a aprendizagem por intermédio de interações significativas do aluno com o objeto de estudo/conhecimento de disciplinas, reforçando o caráter investigativo da experiência curricular [...]” (BOIM, 2010, p. 47). Tal posicionamento é contestado pelos sindicatos, segundo os quais “[...] todo o projeto chegou pronto e acabado nas escolas, e ao professor restou apenas a execução do ‘projeto de melhoria’ da educação pública paulista.” (BOIM, 2010, p. 48).

Como explica Boim (2010), houve a preocupação da equipe que elaborou o material em explicitar que as orientações sobre os conteúdos do bimestre são sugestões complementares ao trabalho docente, podendo ser adequadas à experiência docente, conforme o grupo de alunos e às suas condições de trabalho, mas

[...] Todo esse cuidado em incluir o professor como protagonista da ação pedagógica do projeto São Paulo faz Escola confunde-se com a forma como todo o material foi elaborado. Apesar de muitas atividades serem sugeridas, há no material do professor [...] uma ênfase ao que deve ser ensinado. As situações de aprendizagem elegem os objetivos definidos ao professor e ao seu trabalho em sala de aula. (BOIM, 2010, p. 53).

Essa concepção equivocada de conhecimento escolar compromete o discurso de pioneirismo e inovação, pois, “[...] não se inova em abstrato, a partir do zero nem sobre o papel, mas em um contexto e circunstâncias determinadas [...]” (CIAMPI et al., 2009, p. 371).

Para Boim (2010, p. 55), mesmo que o discurso oficial busque desassociar as diretrizes curriculares da obrigatoriedade de usar os Cadernos do “São Paulo Faz Escola”, há a exigência de se atingir as metas definidas pela Secretaria da Educação, o que significa “[...] preparar os alunos para as avaliações nacionais e com isso garantir melhores salários, já que os bons resultados garantem legalmente bônus salariais aos docentes das escolas bem avaliadas nos exames promovidos pela SEE-SP.” Os professores são impelidos a alcançar as metas de aprendizagem explicitadas na PCESP/História não apenas pelo bônus, mas também porque é, sob a ótica de Boim (2010, p. 55), uma tarefa complexa e muito trabalhosa atingir tais metas sem utilizar o material fornecido pelo programa, adotando, por exemplo, um livro didático escolhido no âmbito do PNLD. Caso faça tal escolha, o professor estará

[...] diante de um desafio muito maior, já que em muitos casos todos esses recursos não dão conta de atender às expectativas traçadas pela SEE-SP no que diz respeito ao planejamento programático de conteúdos. Desse modo, vemos que a utilização do *Caderno do Professor* assume contornos obrigatórios.

Em suma, ao desconsiderar as especificidades e a autonomia (escolar e docente) e os desafios próprios da execução de um projeto por uma comunidade escolar, o projeto implantado em São Paulo criou um contexto propício para mudar a “culpa” pelo fracasso escolar, que antes recaía sobre os alunos, para agora recair sobre os professores. Não representa inovação, pois ignora que “[...] Sem liberdade de escolha, professores e escolas são [reduzidos à] simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo [...]” (CIAMPI et al., 2009, p. 372), como afirmou Azanha (2011) e oportunamente lembrou a coordenadora do GT da ANPUH - SP. Para Boim (2010, p. 122),

São medidas que correspondem aos programas de controle da qualidade de ensino, traduzidos em maiores taxas nas avaliações educativas, que em última instância devem possibilitar aos alunos as habilidades requeridas pelo mundo do trabalho. Essa nova concepção de gestão exige a profissionalização da equipe escolar, de seus diretores, coordenadores etc., numa clara intenção de garantir a eficiência e a produtividade ao pressupor que é preciso colocar a pessoa certa no lugar certo. No caso dos professores, é preciso responsabilizá-los às coisas do ensino para, assim, garantir níveis de eficiência nas escolas.

A busca por eficiência e suposta inovação resultou em outro equívoco teórico do Programa paulista, o qual Ciampi et al. (2009) chamam de *grafocentrismo*. Ao

considerar as habilidades de leitura e escrita como centrais, as únicas transversais a serem perseguidas por todas as disciplinas, os autores do “São Paulo Faz Escola” colocam-se em um apanágio conceitual. Parecem ignorar que a linguagem é constituída de diversos saberes, entre eles a leitura e a escrita, e que, portanto, o domínio da linguagem não é limitado às habilidades leitora e escritora. A contribuição específica da história, por exemplo, para a formação de cidadãos que dominem a linguagem remete-nos às habilidades de como identificar a autoria de um texto, o que é muito diferente de localizar o sujeito do ato da fala. Trata-se de “[...] compreender como alguém no seu tempo e em seu espaço elabora determinada visão de mundo [...]” (CIAMPI et al., 2009, p. 373). São diferentes as intenções de um currículo que intenciona formar cidadãos que apenas leem, compreendem e repetem ideias, de outro que é ávido por reelaborar as ideias, capaz de melhor acessar, selecionar e comparar informações de forma crítica, consciente e criativa.

Não queremos com isso defender a possibilidade de que haja indivíduos que, por falta de conhecimento histórico (formal), sejam passivos, conformados e dóceis, e que possam, por isso, serem tomados por idiotas e despolitizados (CERTEAU, 2008). O que queremos apresentar são indícios das possíveis intenções que norteiam a produção dos materiais didáticos selecionados. Além disso, vale relembrar que a existência da caça não autorizada, das táticas de consumo e da criatividade na apropriação (defendidas por Certeau, 2008) não significa que não haja dominação (conforme explicitamos na subseção 2.3.1).

Essa diferença na concepção de cidadania é que lastreou a assertiva feita por Ciampi et al. (2009) no tocante à divergência de concepção epistemológica existente entre a PCESP/História (2008) e os PCNs de História (1998). De acordo com a pesquisadora, a centralidade na área da Língua Portuguesa em detrimento de outras disciplinas é uma distorção da noção de *interdisciplinaridade*.

[...] Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), essa concepção epistemológica apresenta-se na forma de Temas Transversais que atravessam as diferentes disciplinas escolares mantidas em seu status de eixo vertebrador do currículo escolar. Na proposta aqui discutida, atribuiu-se à disciplina Língua Portuguesa o papel estruturador do currículo, em torno do qual orbitam as demais disciplinas escolares, como penduricalhos secundários a assessorar a disciplina mãe. (CIAMPI et al., 2009, p. 374).

Na última parte do texto, (“Ensinar história” segundo o Caderno do professor), Ciampi et al. (2009) analisaram os cadernos (da área de História) concebidos para

orientar o trabalho docente. A autora e seus colegas apresentaram evidências que reforçam o antagonismo das concepções epistemológicas do “São Paulo Faz Escola” em relação a outras propostas, sejam os PCNs de História, sejam as PCESP/História paulistas das décadas de 1980 e 1990. Boim (2010, p. 71) concorda com essa interpretação, pois, segundo ele, ao contrário do que constava da Proposta de 1986 (reformulada em 1992) “[...] a recente proposta curricular almeja uniformizar em toda rede pública o conteúdo ensinado, reiterando o engessamento da autonomia do professor em elaborar um planejamento programático com base numa diretriz curricular.” Para ele, não deve sequer ser encarada como uma proposta curricular, mas como um pacote educacional, com viés político definido, alinhado “[...] ao modelo neoliberal, cujos elementos seguem o mesmo receituário do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional.” (BOIM, 2010, p. 121).

[...] Notadamente, uma tentativa de melhorar os números de São Paulo nos índices que avaliam a Educação Pública, a Proposta Curricular associa o bom rendimento ao uso dos novos recursos oferecidos aos professores. Atingir as metas estabelecidas para a Educação no cenário atual em São Paulo é usar como recomendado os materiais didáticos. (BOIM, 2010, p. 108).

O atual projeto paulista é assentado em um estranho paradoxo (simultaneamente faz apologia à mudança e à continuidade) revelado pelo próprio discurso oficial, que, simultaneamente, defende e promove efetivas mudanças em relação à disciplina de História (que passa a ser secundária em relação à Língua Portuguesa) e busca legitimar-se pela ideia da continuidade ao apresentar suas concepções de “conhecimentos culturais socializados” e “cidadania” como sendo conceitos naturalizados, universais, e, por tanto, inquestionáveis,

[...] com tendência a negar os diferentes significados que lhes são atribuídos historicamente. Tal retórica opera como freio a qualquer tipo de indagação questionadora já que, ao se apresentar como um investimento desinteressado, guiado por propósitos universais, desconsidera as arenas políticas, nas quais qualquer reforma educacional se constitui e se autodefine com base em diferentes relações estabelecidas entre a escolarização e a sociedade. (CIAMPI et al., 2009, p. 375).

Embora o material reforce a necessidade de o professor ser autônomo em relação às sugestões postas, termina, conforme Ciampi et al. (2009) e Boim (2010), por buscar direcionar minuciosamente o trabalho docente, embora a investigação do segundo pesquisador explicite que o

[...] professor ainda exerce certa autonomia em seu processo de trabalho. Cita-se, como exemplo, a forma de se ministrar as aulas, apesar de o que deve ser lecionado já vir com certa formatação dos órgãos – ditos – competentes, o professor pode utilizar diferentes métodos para levar até os alunos esses conteúdos. (BOIM, 2010, p. 116).

O material do programa paulista tem escasso conteúdo de História do Brasil, marcado fortemente pela concepção histórica eurocêntrica e uma perspectiva linear e evolutiva (não temática). Está distante, portanto, de favorecer a formação cidadã defendida pelas pesquisas da área do Ensino da História, limitando-se a alcançar resultados favoráveis (e pontuais) em avaliações oficiais, como o SARESP, que são instrumentos (ao mesmo tempo rígidos e sutis) de uma política pública para a educação, a qual exime o Estado de suas responsabilidades e as deposita, em última análise, no professor.

Trata-se de um receituário que amarra o professor e engessa qualquer iniciativa criativa no interior das escolas, já que não é uma proposta opcional, [...] uma vez que está diretamente vinculada ao desenvolvimento de habilidades para obtenção de melhores resultados no Saresp. Resultados pelos quais os professores serão seguramente responsabilizados, caso a proposta malogre. (CIAMPI et al., 2009, p. 378).

É oportuno esclarecer que nossa investigação considera tais reflexões à luz das diferenças dos contextos que permearam tanto as discussões do GT da ANPUH, em 2008 (ano da implantação do projeto paulista), quanto as que cercaram as entrevistas feitas por Boim em 2009, daquelas que cercaram nossa pesquisa. Uma diferença que destacamos é que, no ano de 2013 (durante nossa pesquisa), a rede paulista distribuiu cadernos (do professor e do aluno) revisados. Considerando que esta é a primeira revisão do material analisado, e respeitando as fichas catalográficas correspondentes, os distinguiremos como “cadernos 2009” e “cadernos 2013”⁴³.

3.2.2 O contexto do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD

⁴³ Ao compararmos os cadernos distribuídos em 2013 (revisados) com os cadernos 2009, encontramos diferenças pontuais de diagramação e alterações de redação eventuais e desprezíveis, posto que não alteraram conteúdos, sentidos ou significados das sentenças. Voltaremos a tais aspectos na descrição analítica no capítulo 3.

A obra “Livro didático e saber escolar: 1810 – 1910” é resultado da tese de doutorado da Professora Circe Maria Fernandes Bittencourt, defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, em 1993. Segundo o pesquisador francês Alain Chopin⁴⁴, escritor do prefácio (em 2007), é a publicação que marca a fundação da pesquisa sobre manual escolar no Brasil. Segundo Gasparello (2013, p. 25), já no final da década de 1980 foi feito um levantamento (com o objetivo de identificar o “estado da arte”) por pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas que constatou um número significativo de dissertações e teses, mas que tinham enfoques e perspectivas variadas. De qualquer forma, “[...] a contribuição de Bittencourt (1993) foi importante na configuração de duas importantes linhas de pesquisa no Brasil: uma com a marca do objeto livro didático e a outra com a perspectiva da história da disciplina. [...]”

Desde então, evidenciou-se que “o livro didático é um assunto polêmico, pois gera posições radicais entre professores, alunos e pesquisadores [...] [e que sua escolha [...] tem sido, nos últimos anos, outro aspecto polêmico e controverso [...]” (BITTENCOURT, 2008, p. 13). A complexidade em torno desse produto cultural está relacionada à pluralidade de sujeitos envolvidos na elaboração e produção (autores e editores), escolha (professores do Ensino Básico), compra e distribuição (Estado), avaliação (pesquisadores integrantes ou não das comissões designadas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC para avaliar os livros didáticos inscritos no PNLD), e os diferentes usos dessas obras (professores e alunos). Essa pluralidade que Gasparello (2013, p. 19) chama de “perspectiva de caleidoscópio” é inerente à sua condição de objeto cultural marcado pelas interferências “[...] de diversos grupos sociais que o constituem, desde ordem especificamente técnica e econômica até as de caráter pedagógico, cultural e político [...]”.

Por outro lado, de acordo com Miranda e Alvim (2013, p. 374), é essa complexidade inerente aos livros didáticos que “[...] vem seduzindo pesquisadores de diversas partes do mundo [...] como objeto da cultura nos permite enveredar pelo estudo de sociedades e suas práticas de leitura [...]”.

⁴⁴ Falecido em maio de 2009, Chopin foi pesquisador do *Institut National de Recherche Pédagogique* – INRP, onde contribuiu para o desenvolvimento de inúmeras pesquisas (de brasileiros inclusive) na área da história dos manuais didáticos, para a qual deixou, segundo a Sociedade Brasileira de História da Educação, um “[...] legado de pioneirismo [...]”. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/modules/publisher/item.php?itemid=93>>. Acesso em 15 jan. 2014.

Por tudo isso (no mínimo), a tarefa de analisar livros didáticos no Brasil impõe a interlocução com reflexões indispensáveis, produzidas por diferentes sujeitos envolvidos na elaboração e produção (autores e editores), escolha (professores do Ensino Básico), compra e distribuição (Estado), avaliação (pesquisadores integrantes ou não das comissões designadas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC para avaliar os livros didáticos inscritos no PNLD), e os diferentes usos dessas obras (professores e alunos).

São muitos os sujeitos que interferem no debate (polêmico, democrático, rico e intenso) em torno do livro didático e do PNLD. São interesses e pontos de vista diversos, que precisamos considerar e expor, ainda que muito sucintamente, em torno do PNLD. Em seguida, apresentaremos algumas análises (de maior fôlego) dos dois livros que selecionamos e que se encontram no “Guia do livro didático – PNLD” de 2011, além daquelas feitas por pesquisadores que optaram por recortes semelhantes ao da presente pesquisa.

Antes de descrever o contexto do PNLD, é oportuno explicitar que, como Bittencourt (2008, p. 221), entendemos que o livro didático⁴⁵ é um raro objeto da cultura escolar, veiculador de conhecimento organizado e sistematizado, que podemos chamar de “[...] ‘conteúdo explícito’ e o método de ensino, discursos que viabilizam uma prática na sala de aula, nas mais variadas circunstâncias educacionais.” Tem importante papel de destaque

[...] na reprodução do conhecimento que o poder educacional vigente pretende impor. O saber escolar contido no livro escolar, entretanto, passa pela intervenção dos professores e alunos que podem transformar esse veículo ideológico em instrumento de trabalho, de socialização do saber sistematizado. (BITTENCOURT, 2008, p. 221).

⁴⁵ Conforme Gasparello (2013), os impressos escolares no Brasil foram ao longo da história tratados por diferentes termos. “Livro didático” foi a expressão prevalente no século XX. O Termo “Manual didático” repercutiu menos, embora seja comum entre os pesquisadores brasileiros, provavelmente em função do diálogo com a produção da área na língua francesa e inglesa. Na primeira metade do século XIX, os termos usados são “resumo”, “noções”, “apostilas” ou “compêndios”. Este último prevaleceu a partir da década de 1860 à 1900 entre os professores/autores e outros intelectuais, referindo-se a livros que reuniam textos de vários autores, não sendo uma produção original. Apoiada em Alain Chopin, Gasparello (2013) expõe a classificação: Grupo 1 (livros didáticos – *stricto sensu*): a) Manuais escolares ou livros didáticos concebidos para o contexto escolar; b) edições clássicas (antologias); c) obras de referência (dicionários, Atlas, etc); d) obras paradidáticas (não concebidos para o contexto escolar, mas trabalham conteúdos previstos no currículo). Grupo 2 (livros em geral): Toda e qualquer obra que expresse a literatura, a arte e a cultura em geral. Mesmo não sendo concebidos para o uso escolar, quando usados pelas escolas devido às suas potencialidades educativas, tornam-se didáticos.

A presente pesquisa não se ocupará dessas intervenções e apropriações de professores e alunos, mas, sim, de como o tema histórico coronelismo está ali apresentado, especialmente no que se concerne à formação cidadã. Entretanto, do ponto de vista da pesquisa de manuais escolares, não podemos ignorar as reflexões de Bittencourt (2008, p. 221, grifos da autora), que aprofundou questões complexas como o

[...] seu caráter de mercadoria inserido na lógica da indústria cultural, [que] tem sido objeto mais de *vulgarização* do conhecimento do que *divulgador* de um saber capaz de auxiliar os alunos em seu processo de domínio de leituras críticas e autônomas. Podemos, entretanto, pela continuidade de pesquisas que não se limitem a expor apenas seu caráter ideológico e reprodutor, avançar em métodos de leituras mais abrangentes, como a que aqui buscamos realizar, desvendando a complexidade da natureza do livro didático e disseminando tais metodologias aos professores, principais agentes da construção do saber escolar. O uso dos manuais pode ser múltiplo, pode instigar a produção de conhecimento e, principalmente, a história do livro didático nos mostrou que ele pode sofrer mutações qualitativas.

Diante disso e da complexidade (já mencionada) em torno desse objeto cultural, consideramos também as contribuições valiosas que se encontram na obra “Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História”, publicada em 2013, na qual 21 professores(as) pesquisadores(as) da área desenvolvem, ao longo de 17 capítulos, análises que informam e atualizam o “estado da arte” da produção desse campo do saber, em suas diversas possibilidades e abordagens.

Apesar de as políticas em relação aos livros didáticos no Brasil remontarem a 1929, quando da criação do Instituto Nacional do Livro – INL, o PNLD surgiu em 1985, apontado pelo Ministério da Educação como um marco histórico das lutas por melhoria da qualidade dos livros didáticos (OLIVEIRA, 2013). Embora desde então tenha sido iniciado um processo sistematizado de indicação de livros para a 1ª e 2ª séries, de sua reutilização e de aperfeiçoamento de técnicas de produção, o processo decisório que busca garantir o critério de escolha com participação de professores do Ensino Básico e com avaliação pedagógica das coleções começou em 1996, quando foram conveniados junto ao MEC equipes de pareceristas (com formação e atuação em áreas de pesquisa em educação, ensino e aprendizagem nas diversas disciplinas) selecionados por Universidades Públicas, mediante convênio institucional (MOREIRA; PEREIRA, 2009).

Essas equipes de avaliadores passaram a receber as obras (sem as capas, de modo a não serem identificadas quanto à autoria/edição) em atendimento a edital

público do MEC para emitir (por meio de dois pareceristas) observações sobre as obras, conforme os critérios explicitados no edital. Tais avaliações compõem o “Guia do Livro Didático”, que pretensamente traz critérios, resenhas das coleções, entre outras referências para subsidiar os docentes na escolha das obras que adotarão pelos próximos três anos subsequentes (MOREIRA; PEREIRA, 2009). A cada edital são incorporadas inovações que buscam aperfeiçoar o processo avaliativo e o consequente aprimoramento qualitativo das obras. Sobre esse processo de aprimoramento evidenciado (também) nos editais, Margarida Maria Dias de Oliveira⁴⁶ investigou a construção do que se ensina como conhecimento histórico na escola, por meio das modificações ocorridas nos editais do PNLD de 2004, 2005, 2007, 2008, 2010 e 2011 (os anos referem-se a quando os livros escolhidos estarão nas escolas). Oliveira (2013, p. 370) sustenta que é “[...] interessante acompanhar como os editais avolumam-se em especificações cada vez mais minuciosas, tentando responder aos problemas detectados durante as avaliações.” Ao defender as conquistas do PNLD, ela destaca que a formatação dos editais analisados teve como referência o documento “Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos”, publicado em 2002, fruto de um evento realizado com a participação de autores, editores, instâncias governamentais e professores (pesquisadores da área da formação docente) com o objetivo de analisar as experiências das avaliações ocorridas de 1997 a 2001. Oliveira (2013, p. 370) convida o leitor a perceber

[...] as múltiplas vozes que, no decorrer dos últimos doze anos, vêm desenhando os editais do PNLD. O divisor que aqui estabelecemos – a publicação “Recomendações para uma política pública de livros didáticos” – é importante como momento de consolidação dos processos avaliativos iniciados em 1997. As experiências vivenciadas nesses processos e o evento que resultou nessa publicação deram voz aos autores, editores, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, pesquisadores, formadores de professores e docentes, além dos técnicos do Ministério da Educação.

O processo de aperfeiçoamento do PNLD teve diversos momentos e discussões marcantes, como no ano de 1999, quando se avaliou, pela primeira vez, os livros destinados aos alunos de 5ª a 8ª séries, sendo classificados conforme as categorias “Recomendados com distinção”, “Recomendados”, “Recomendados com ressalvas” e “Excluídos” (BEZERRA; LUCA, 2006). Essas categorias classificatórias representam apenas umas das polêmicas sobre as avaliações no âmbito do PNLD. Nesse caso, a

⁴⁶ Professora Doutora, pesquisadora da área do Ensino de História, e atuou na Comissão Técnica do PNLD nas avaliações de 2007, 2008, 2010 e 2011.

crítica sustenta-se na ideia de que tais categorias buscam hierarquizar as obras de forma a oferecer recomendações prescritivas, induzindo a escolha pelo ranqueamento, o que tende a empobrecer o debate e a participação dos professores, já que a análise pode tornar-se meramente instrumental, limitada à conferência das obras escolhidas no *ranking* do Guia (que não raramente chega às mãos do professor após o prazo da escolha das obras) (MOREIRA; PEREIRA, 2009).

Por isso, o PNLD de 2005 (o terceiro a analisar obras destinadas aos alunos de 5ª a 8ª séries), além de passar a avaliar coleções (composta por obras para as quatro séries do Ensino Fundamental II) no lugar de livros inscritos separadamente para cada série (do Ensino Fundamental II), também rompeu com as categorias classificatórias anteriores que “[...] foram substituídas pela classificação Aprovada ou Excluída. A gradação entre as diversas coleções ficou a cargo das resenhas publicadas no Guia do Livro Didático PNLD 2005. [...]” (BEZERRA; LUCA, 2006, p. 44). A avaliação de coleções para o ciclo ao invés dos livros de cada série foi entendida por Bezerra e Luca (2006) como uma mudança que possibilitou a apreensão em profundidade da concepção de História e sua articulação com os métodos de aprendizagem, além de favorecer aspectos logísticos quanto à distribuição nas escolas.

Bezzerra e Luca (2006, p. 45), ao avaliarem o PNLD e seu percurso entre 1996 e 2004, defendem que

[...] É possível distinguir três momentos: inicialmente, os critérios de avaliação incidiram naqueles quesitos essenciais que dizem respeito à correção de informações que o livro deve respeitar, além de verificar se havia a veiculação de preconceitos e de discriminações de qualquer ordem; já no segundo momento, mais precisamente a partir do PNLD 99, de 5ª a 8ª séries, foram acrescentados os critérios de pertinência e coerência metodológicas, tanto em relação ao ensino-aprendizagem quanto à área de conhecimento específica [...]

Em um terceiro momento, o acento sobre as questões referentes à metodologia do ensino-aprendizagem se fez presente com maior insistência [...] Assim, de forma paulatina e em consonância com as transformações da área [...] Critérios eliminatórios e classificatórios foram explicitados com maior clareza [...] (BEZERRA; LUCA, 2006, p. 45).

Apesar de defenderem os avanços do PNLD, as autoras afirmam que há muitas lacunas que persistem, como “[...] a ausência de pesquisas sobre o uso do livro didático nas escolas, e sobre as diversidades regionais das práticas pedagógicas que envolvem os materiais didáticos.” (BEZERRA; LUCA, 2006, p. 46), algo relacionado ao fato de o Guia do Livro Didático ser desconhecido dos professores, (segundo as autoras, uma

decorrência do distanciamento dos processos de avaliação e de escolha). Nesse sentido, Moreira e Pereira (2009, p. 76), ao investigarem (por meio de análise documental) as relações que os professores estabelecem com o Guia⁴⁷, mencionam os estudos de Antônio Augusto Gomes Batista para indicar que

[...] os docentes têm total, ou parcial, desconhecimento do processo de avaliação do livro didático - esse dado aparece como consequência de dois importantes fatores: o Guia não chega, ou não chega a tempo, nas escolas; os professores preferem fazer uma análise direta dos livros enviados pelas editoras.

As autoras consideram que os docentes são resistentes às ações do MEC quanto às orientações para a escolha dos livros didáticos (devido também ao distanciamento entre as instâncias acadêmica e escolar), e que os professores priorizam o contato direto com o livro, o que seria uma evidência do quanto valorizam sua autonomia no processo de escolha.

[...] Consideramos que algumas reações dos docentes frente ao guia devem-se também ao fato de que a escolha do livro didático é um raro momento de exercício da sua autonomia em que seu papel como educador independente é reforçado, no diálogo ou até mesmo em confronto com os pares, uma vez que é responsável pela escolha de um dos principais elementos do trabalho escolar. (MOREIRA; PEREIRA, 2009, p. 79).

Contudo, consideramos também contraditório o fato de que, apesar de afirmar a autonomia e protagonismo docente no processo de escolha do livro didático, não necessariamente temos guias do livro didático orientados para este profissional - leitor, com vistas à promoção do diálogo efetivo entre esse impresso e as demandas da prática e realidade escolar [...] (p. 79 – 80).

A favor do PNLD e seus avanços, há o discurso que evoca legitimidade de sua existência (independentemente do quanto possa e deva ser aperfeiçoado) pelo fato de o Estado comprar milhões de exemplares e distribuí-los gratuitamente para a rede oficial de ensino básico em todo o território nacional. Aferir a qualidade do produto que está comprando não significa proibir a circulação ou a venda no mercado de um produto mal avaliado. Ao contrário, leva a um debate democrático, amplo e legítimo, embora polêmico, quanto aos critérios e formas de avaliação das obras, e que tem promovido o aperfeiçoamento gradativo dos livros e dos processos avaliativos (SPOSITO, 2006).

⁴⁷ Selecionaram e compararam os Guias de 2005 e 2008 (5ª a 8ª séries).

O grupo dos defensores do PNLD é composto por uma gama importante de pesquisadores, como Maria da Encarnação Beltrão Sposito⁴⁸, organizadora de uma publicação de 2006 cujo objetivo era avaliar o PNLD, destacadamente o processo avaliativo dos livros didáticos de História e Geografia. A revisão proposta e publicada por Sposito (2006) e seus pares (composta por seis artigos e quatro depoimentos de pesquisadores e acadêmicos também envolvidos na construção processo avaliativo do PNLD) é de grande pertinência em relação ao julgamento de Marco Antonio Silva. De fato, os autores tendem a posicionar-se positivamente em relação ao processo, por serem envolvidos diretamente com as equipes avaliadoras do PNLD - MEC, tanto que suas críticas ao programa foram pontuais. Por outro lado, conseguiram evidenciar e descrever com o distanciamento necessário “[...] a seriedade do processo construído ao longo dos dez anos de avaliação promovida pelo MEC, por meio do PNLD, intercalado com momentos de diálogo, menos ou mais conflituoso, com agentes envolvidos na produção e no uso dos livros [...]” (SILVA, 2007, p. 404).

Entre os críticos do PNLD, destacamos pela densidade e atualidade, o artigo de Gisèle Neves Maciel publicado no GEOFORO⁴⁹, trabalho que apresenta crítica contundente e pertinente baseada em um vasto conjunto de dados atualizados que enriquecem o referido debate.

Maciel (2012) descreveu o percurso histórico, as evoluções (da estrutura e do funcionamento) do PNLD e os debates acalorados que repercutiram na mídia nacional. Sobre os problemas operacionais, como os atrasos na distribuição de livros e a descrição dos embates que se deram entre os editores de livros didáticos reprovados por meio de sua associação e o MEC (que chegaram à esfera do judiciário), não há divergências notáveis entre as análises de Sposito (2006) e de Maciel (2012). Entretanto, mesmo reconhecendo como positiva a compra e distribuição gratuita de livros didáticos em todo o país, Maciel (2012) questionou a qualidade dos livros comprados, afirmando que as mudanças na avaliação não conseguiram sequer romper com os erros nas informações apresentadas nas obras.

⁴⁸ Pesquisadora vinculada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Presidente Prudente. Exerceu no âmbito das equipes avaliadoras do PNLD funções como parecerista, coordenadora, coordenadora da área de Geografia, e Coordenadora Institucional das áreas de Geografia e História nos anos respectivos de 1997, 2002, 2004 e 2005.

⁴⁹ Foro Iberoamericano, que tem se constituído como um espaço virtual – formato de blog - de intercâmbio entre professores e pesquisadores do ensino de geografia, que a partir das diferentes realidades sociais iberoamericanas produzem de forma inovadora (usos das novas Tecnologias da Informação) reflexões nos campos da Educação, da Geografia Escolar, e do Ensino de História. Disponível em: <<http://www.geoforo.blogspot.com.br/>>. Acesso em 16 set. 2012.

[...] Quanto às mudanças na avaliação, a exigência de excluir ou aprovar toda a coleção facilitou a continuidade de livros com sérios erros nas informações e representações cartográficas, além das ilustrações inadequadas. Nota-se, em relação às editoras, que a adaptação às exigências do PNLD gerou uma maior padronização dos livros o que parece ter criado uma sombra que protege as coleções do olhar mais rigoroso nas avaliações. As mudanças na apresentação das avaliações (nos GLDG) tornou-as mais complexas em suas formas e menos assertivas em suas considerações. Os guias desenvolvidos após a avaliação de 2002 parecem ter perdido o caráter de Guia e ganhado a forma de estudos da arte das coleções didáticas. (MACIEL, 2012, p. 18).

Para ela, os serviços de avaliação prestados pelas universidades e equipes de pareceristas precisam ser revisados, uma vez que, “[...] têm assegurado a continuidade dos materiais que aí estão [...]” (MACIEL, 2012, p. 18). Ao aludir ao fenômeno da concentração do mercado editorial dos livros didáticos no Brasil, com influências de capital estrangeiro, além dos grandes grupos nacionais, a autora, que adotou o referencial teórico marxista, sustentou que, é “[...] fundamental analisar e discutir o teor dos conteúdos, denunciando a falta de compromisso dos autores e as pressões que vem sendo exercidas pelas editoras quanto às normas que dirigem as avaliações.” (MACIEL, 2012, p. 18, grifo nosso).

Ainda que tenha qualificado como “elogiável” a inclusão dos professores do Ensino Básico no processo de escolha dos livros didáticos, Maciel (2012) considera que o universo de possibilidades de escolha de obras não oferece publicações com reais diferenças qualitativas, pois são produções que “[...] embora adquiridas de empresas com nomes diferentes, pertencem ao mesmo grupo editorial e os autores parecem apenas assinar as obras.” (MACIEL, 2012, p. 18). A autora, no ápice da veemência dos seus questionamentos e assertivas, já no crepúsculo do seu artigo (penúltimo parágrafo), defendeu que se trata de uma questão de responsabilidade dos autores.

A responsabilidade dos autores dos livros didáticos precisa ser exigida por todos aqueles que estão envolvidos com o ensino. É certo que dificilmente se encontraria um erro crasso de localização ou representação espacial em um trabalho acadêmico de um doutor de respeitada universidade do país, que contasse com inúmeras edições e ainda permanecesse sendo publicado. Por que eles podem continuar presentes nos livros didáticos de Geografia?” (MACIEL, 2012, p. 19).

Sobre essa primazia absoluta das editoras sobre os autores e avaliadores, há alguns contrapontos que precisam ser explicitados. Para Sposito (2006), a lógica que pauta a avaliação do PNLD não considera as práticas de divulgação e venda dos autores

e editoras, nem seus indicadores de venda ou preferência junto ao mercado, incluídos os professores. Ela defende que tais avaliações voltam-se ao exame acurado das “[...] obras, propriamente ditas, tomando-se como referência sua dimensão científica e pedagógica.” (SPOSITO, 2006, p. 22). A autora, que esteve ligada desde 1997 ao processo avaliativo do PNLD, defende parâmetros científicos e democráticos para o contínuo aperfeiçoamento de tais procedimentos.

Também em defesa dos avanços do PNLD, são pertinentes os apontamentos feitos por Holien Gonçalves Bezerra e Tânia Regina de Luca, professores da área de História (respectivamente da Universidade Federal de Goiás, e da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP *campus* Assis), atuantes também nas equipes de avaliação de livros didáticos do PNLD. Salientam que, no PNLD de 2002 (5ª a 8ª séries), houve a volta de quatro coleções que haviam sido excluídas (por reprovação) na avaliação anterior de um ou mais livros. As obras foram reformuladas e obtiveram classificações muito positivas. Também surgiram 10 coleções novas, embora apenas duas tenham atingido um nível considerado de boa qualidade, aproveitamento que retrata a natureza processual da melhoria, acompanhada segundo os próprios defensores dos avanços do PNLD de muitos reveses.

Sobre o aspecto mercadológico, é necessário aprofundar a análise e considerar outros aspectos. Miranda e Alvim (2013, p. 377) reafirmam o processo de monopolização, mundialização e oligopolização do milionário mercado editorial do livro didático, que no Brasil tem grande influência do capital estrangeiro e do Estado por meio do PNLD.

[...] Para tanto, sua condição de venda e aceitação ancora-se em aspectos relativos à sua validade como ferramenta de acesso ao saber e ao conhecimento. Assim, em meio a um mercado que aprofunda seu efeito monopolizador pela presença de capitais internacionais, a publicidade estabelecida com o propósito de garantir a venda do livro ancora-se, em grande medida, em torno das dimensões de atualidade e veracidade do que é apresentado para a educação da juventude.

As autoras, ao analisarem o debate público (incluindo aquele que se dá pelos meios de comunicação de massa), buscam revelar que o cerne dessa discussão está nas diferentes concepções de conhecimento (do que é certo e do que é errado), o que deve ser ensinado, e, portanto, estar ou não no livro didático. Elas defendem que o debate em torno do livro didático e do PNLD deve buscar afastar-se de posições maniqueístas e moralistas, incapazes de considerar a dimensão plural do conhecimento histórico. Nesse

sentido, Miranda e Alvim (2013, p. 385) analisam alguns artigos de 2007 veiculados na imprensa e que fomentaram esse tipo de debate. De um lado, tomaram um artigo do jornalista Ali Kamel, do jornal “O Globo”, no qual o Governo Federal de então é “[...] de modo bastante simplificador, responsabilizado pela aprovação e financiamento de coleções polemizadas [...]”. O contraponto foi o artigo publicado quase um mês depois na revista “Carta Capital”, que buscou criticar o artigo de “O Globo”

[...] a partir do foco no mercado editorial, apontando o processo de internacionalização e fusão das editoras como principal mobilizador da polêmica. Editoras menores eram apontadas como sobreviventes no universo dominado pelas grandes editoras, que teriam monopolizado o mercado de livros didáticos. Ganhava destaque, naquele debate, os dados de uma pesquisa acadêmica relativa ao processo de concentração editorial e ao domínio das editoras estrangeiras – particularmente da editora espanhola Santillana – para reforçar o seu argumento central: o monopólio das grandes editoras sobre o mercado de livros didáticos. (MIRANDA; ALVIM, 2013, p. 384).

Há ainda uma entrevista que o então ministro da Educação Fernando Haddad concedeu à revista “Veja”, no mesmo período da polêmica. O foco principal da entrevista era, segundo Miranda e Alvim (2013, p. 381), o dogmatismo na educação brasileira.

[...] O tema polemizado entrara em discussão e, à medida que se desenrolava, a referida coleção perdia o protagonismo do debate. O alvo de discussão passava a ser o Programa Nacional do Livro Didático e o governo federal. No decorrer da entrevista, percebe-se claramente o objetivo do repórter em articular o referido livro e o perfil do atual governo.

Resumidamente, a

[...] leitura do conjunto dos artigos revela-nos os diversos enfoques e direcionamentos promovidos pela imprensa. Enquanto o jornal O Globo e a revista Veja sustentavam a polêmica por meio do argumento dos perigos da ideologização do ensino, a revista Carta Capital utilizava como discurso central o peso do mercado editorial. [...] (MIRANDA; ALVIM, 2013, p. 383).

Miranda e Alvim (2013, p. 385) avaliam que há uma evidente disputa entre setores da imprensa que envolve questões político-ideológicas, tanto que “[...] a maior parte das denúncias referiam-se, justamente, aos livros didáticos de História e à gravidade inerente às perspectivas de passado e identidade que estariam sendo transmitidas aos jovens.” Por detrás da análise do conteúdo dos materiais didáticos de

História, há uma disputa ideológica. “[...] Enquanto O Globo denuncia o dogmatismo à esquerda nos livros didáticos, Carta Capital procura demonstrar esse argumento, ao denunciar o proselitismo à direita em livros didáticos.” (MIRANDA; ALVIM, 2013, p. 385).

As autoras avaliam também que “[...] a imprensa ‘ignora’ a complexidade do processo de avaliação dos livros didáticos, ao desconsiderar os múltiplos processos e agentes envolvidos na sua execução, bem como a dimensão acadêmica que se encontra por detrás desse processo.” (MIRANDA; ALVIM, 2013, p. 386). Elas defendem que, do ponto de vista epistemológico, o que está entre essas visões antagônicas que protagonizam esse debate público (via imprensa) é a ideia acerca do que “[...] é verdadeiro, válido e ensinável às gerações mais jovens. Ou seja, como questão epistemológica e, conseqüentemente, ética, o debate converte-se em questão moral.” (MIRANDA; ALVIM, 2013, p. 386).

Nesse sentido é que Miranda e Alvim (2013) retomam os postulados de autores como Michel de Certeau, Carlo Ginzburg, Jörn Rüsen, Roger Chartier, entre outros, sobre a dimensão plural do conhecimento histórico. Tradicionalmente, a operação histórica objetivava garantir por meio das fontes a “[...] verdade dos fatos, como se fosse possível a descrição da ‘realidade tal como se passou’ [...]” (MIRANDA; ALVIM, 2013, p. 386) e, portanto, oferecer explicações unívocas e irrefutáveis, isentas de contradições e variações discursivas, ideias refutadas no século XX, frente a subjetividade que interfere na seleção e interpretação que o historiador faz de suas fontes. Os dados históricos são recolhidos, eliminados, interpretados e, finalmente, narrados (GINZBURG⁵⁰, 2002 apud MIRANDA; ALVIM, 2013). O problema posto desde então foi como distinguir a História da Literatura, uma vez que se trata da arte de construir narrativas sob influência da subjetividade humana.

Miranda e Alvim (2013, p. 387) informam que diversos historiadores buscaram responder a esse novo desafio (chamado de virada linguística⁵¹), que, equivocadamente, buscava reduzir a investigação histórica e a “[...] realidade social aos princípios que comandam os discursos, que retiravam as possibilidades de validação científica do conhecimento histórico. [...]”

⁵⁰ GINZBURG, C. **Relações de força**. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.

⁵¹ Movimento que se constituiu a partir das ideias de Hayden White na década de 1970, e buscava situar o discurso histórico no campo da narrativa, colocando em xeque seu caráter científico (MIRANDA; ALVIM, 2013).

[...] Um dos primeiros “combatentes” neste sentido foi Michel de Certeau. Embora salientasse que a escrita da história também fosse uma forma de narrativa, Certeau destacava que aquilo que conferia coerência ao discurso do historiador não era somente as regras próprias ao gênero literário que eles empregam, mas as práticas específicas determinadas pelas técnicas de sua disciplina. (DOSSE⁵², 2004 apud MIRANDA; ALVIM, 2013, p. 387).

Na esteira desses postulados da teoria da História, as autoras afirmam, com base em Roger Chartier, que, embora o saber histórico não almeje mais a verdade absoluta, do “paradigma galileano”, matemático e dedutivo, ele não abandona a intenção da verdade, no sentido de não deixar o campo livre para falsificações, sem rigor na seleção e tratamento das fontes. De Carlo Ginzburg, as autoras mencionam o que elas consideram uma das mais interessantes reflexões sobre esse debate da relação entre retórica e prova.

[...] Recorrendo à concepção de retórica contida na Retórica, de Aristóteles, o autor combate o relativismo da obra de Hayden White, que remete a uma concepção de retórica presente no livro *Acerca da verdade absoluta* ser falaciosa, não significa que o conhecimento histórico objetivo seja impossível, na medida em que o historiador lida com um campo do verossímil e nunca do certo. (GINZBURG⁵³, 2002 apud MIRANDA; ALVIM, 2013, 2013, p. 388).

Outro desdobramento dessas reflexões que as autoras contemplam é a influência que sofre o historiador de seu tempo, histórico e social, ao que Certeau (1988) chamou de “lugar social”, o qual permite e interdita, que se revela no não dito, pois quem escreve fá-lo de algum lugar e para alguém. Para Certeau (1988, p. 18), “[...] a operação histórica se refere à combinação de um lugar social e de práticas ‘científicas’. Essa análise dos antecedentes, dos quais o discurso não fala, permitirá precisar as leis silenciosas que circunscrevem o espaço da operação histórica [...]” Nas palavras das autoras,

Embora as regras procedimentais sejam os elementos que garantem a especificidade e a unidade do conhecimento histórico, o tipo de procedimento utilizado, isto é, a forma pela qual o historiador formula a pergunta histórica e lida com as etapas operatórias do conhecimento histórico, envolve uma questão subjetiva [...] [as quais estão em grande medida relacionadas] com as preocupações presentes do historiador e com os projetos de sociedade que ele compartilha. (FONTANA⁵⁴, 2004 apud MIRANDA; ALVIM, 2013, 2013, p. 389).

⁵² DOSSE, F. **Michel de Certeau**. Paris, *Editions de la Decouverte*, 2004, 658 pp.

⁵³ GINZBURG, C. **Relações de força**. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.

⁵⁴ FONTANA, J. **História, análise do passado e projeto social**. Bauru: Edusc, 2004.

As autoras defendem que a avaliação dos livros didáticos e do PNLD devem considerar tais reflexões sobre a concepção de verdade histórica advinda da operação histórica e suas diferentes etapas (que, para Ginzburg, 2002, são a recolha dos dados, sua eliminação, sua interpretação e narração baseada neles) e as especificidades de cada uma dessas etapas, que culminarão na elaboração de uma narrativa histórica, diretamente ligada ao modo como as fontes foram interpeladas em cada etapa anterior.

[...] ao tentarmos proceder, nesse trabalho, a uma positivação do processo de avaliação das obras didáticas, trazendo ao debate público a dimensão da verdade histórica como algo contingente e provisório, acreditamos que tal fato pode nos auxiliar a fortalecer nos usuários e consumidores dos livros didáticos não a compreensão de que sua escolha e leitura devam ser feitas em relação ao que é mais “verdadeiro”, mas no sentido de que o livro, como produto cultural, sempre será portador de perspectivas plurais perante o conhecimento e análise histórica. (MIRANDA; ALVIM, 2013, p. 389).

Se Maciel (2012, p. 18), ao analisar as equipes dos pareceristas do PNLD a partir dos livros didáticos de Geografia, aponta para a necessidade de denunciar “[...] a falta de compromisso dos autores e as pressões que vêm sendo exercidas pelas editoras quanto às normas que dirigem as avaliações”, Miranda e Alvim (2013) afirmam que, no âmbito dos livros didáticos de História, os avaliadores são historiadores, e que é lícito trazerem aspectos epistemológicos de suas formações e visões de mundo para o interior do processo de avaliação, a qual jamais poderá ser compreendida como uma prática neutra. Essa dimensão de pluralidade e de plurivocidade que poderiam ser elementos de desqualificação para uma abordagem teórica mais tradicional, são no “[...] interior do debate histórico contemporâneo, [...] algo a ser valorizado como um elemento de dinamismo do processo de avaliação, que em última análise, constitui um elemento no processo de produção do conhecimento histórico.” (MIRANDA; ALVIM, 2013, p. 390).

Sob nossa ótica, são legítimas as preocupações de Maciel (2012) frente aos erros que encontrou nos livros didáticos de Geografia. Contudo carecem de novas investigações que aprofundem a compreensão dos papéis desempenhados pelos diferentes atores envolvidos na elaboração, produção, compra, distribuição e avaliação dos livros didáticos. Uma possibilidade teórica para tal operação de alargamento das investigações é proposta por Miranda e Alvim (2013) com base no pensador russo Mikhail Bakhtin, de quem elas emprestaram o conceito chamado de *heteroglossia* ou *plurivocidade*, referente ao universo discursivo permeado por muitas vozes que se

intercruzam e que se confrontam, tal como ocorre nos livros didáticos e nos processos avaliativos do PNLD.

[...] Dessa forma, podemos considerar quaisquer mecanismos de avaliação, especialmente aqueles situados num horizonte institucional como é o caso do PNLD, como um processo em que se entrecruzam diferentes enunciados que se direcionam ao livro didático e cujos sentidos e significados estão delimitados pelo caráter plural do conhecimento histórico. (MIRANDA; ALVIM, 2013, p. 390).

As pesquisadoras explicitam que esse confronto das diferentes vozes ocorre segundo o processo comunicativo que Bakhtin⁵⁵ (2004, apud MIRANDA; ALVIM, 2013) chama de *diálogo*, configurado e delimitado no caso do debate sobre os livros didáticos de História pelo entrecruzamento e confronto de diferentes tendências históricas em busca de legitimidade por meio de certos mecanismos discursivos que são próprios do fazer histórico. Para elas, isso significa “[...] compreender o processo de produção do saber e de produção da consciência histórica como uma prática de argumentação histórica marcada pela busca de validade narrativa. [...]” (MIRANDA; ALVIM, 2013, p. 390).

As autoras articulam a ideia das etapas da operação histórica de Ginzburg⁵⁶ (2002, apud MIRANDA; ALVIM, 2013), que são recolha dos dados, sua eliminação, interpretação e narração, com as contribuições Rüsen (2007). O resultado dessa articulação é a afirmação de que a escrita da história ou narrativa histórica (última etapa) é

[...] um momento em que as respostas históricas – adquiridas por meio da crítica histórica – são elaboradas de maneira a se tornarem inteligíveis e de proporcionarem as respostas às carências anteriores que desencadearam a investigação histórica [...] [quando o historiador] lança mão de modos linguísticos capazes de responder e de satisfazer as perguntas postas inicialmente – a retórica [...] (MIRANDA; ALVIM, 2013, p. 390).

Mas para responder satisfatoriamente as perguntas feitas pelo seu tempo, por seu lugar social (Certeau, 1988) sem que sua argumentação perca a validade de narrativa histórica, o autor (historiador) precisa recorrer “[...] aos dados empíricos fornecidos pela pesquisa. Nesse sentido a particularidade da argumentação histórica encontra-se na sua capacidade de convencimento, cuja eficácia e validade encontram-se na sua relação com

⁵⁵ BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004, 196 p.

⁵⁶ GINZBURG, C. **Relações de força**. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.

as provas.” (MIRANDA; ALVIM, 2013, p. 391).

Nas considerações finais, Miranda e Alvim (2013) retomam o referencial epistemológico caracterizado pela investigação do passado, que interpela as fontes assumindo conscientemente as interferências do tempo presente sem perder o rigor científico, mas compreendendo o conhecimento histórico como plural e provisório. Então, referindo-se às notícias veiculadas na imprensa, defendem que as crianças e os jovens, por exemplo, precisam deparar-se, na escola, com a imagem de antropofagia de Theodore de Bry⁵⁷ (figura 1), descrita no artigo do jornal “O Globo”⁵⁸ (JORNAL O GLOBO, 2009 apud MIRANDA; ALVIM, 2013, p. 379) como figura feita em 1540 que “[...] mostra um empalamento (ritual de tribos indígenas do século XVI, em que povos tupis executavam seus adversários e introduziam uma estaca pelo ânus que atravessava os órgãos até chegar à boca) [...]” e, portanto, inapropriada para os alunos do 4º ano.

Miranda e Alvim (2013, p. 393) defendem que os alunos não só podem como precisarão ser expostos a esse tipo de imagem, mas que

[...] deverão fazê-lo, contrariamente ao que parece preconizado no debate provocado pela imprensa, de modo a aprender a olhar aquela fonte não como ilustração da verdade tal como aconteceu, mas como um documento revelador da forma como os europeus viam os povos americanos naquele contexto [...] ler um documento histórico, em suas intencionalidades e em relação ao que se encontra submerso no texto [...] precisarão aprender a ler fontes naquilo que envolve a especificidade da forma pela qual o historiador as interroga, isto é, compreendendo seu contexto, seus autores e formas e estratégias de enunciação. E esses jovens precisarão, sim, aprender a se indignar, por certo, não com uma imagem daquela natureza, mas com imagens de calamidades, pobreza extrema, injustiça que os fazem, cotidianamente, espectadores passivos diante da dor dos outros, [...] como se essa dor nada nos dissesse [...]. Desse modo, por certo os jovens poderão compreender que lidar com o conhecimento socialmente acumulado no mundo nos leva a perder a perspectiva de tempo circunscrito a um presente fugaz e volátil. E assim poderão construir uma consciência temporal que os vincula ao passado e ao futuro [...]

⁵⁷ As autoras estão fazendo menção à notícia (explicitada anteriormente em seu texto) veiculada no jornal “O Globo” em 10 de junho de 2009, dando conta que os livros didáticos de história (4º ano) da Coleção “Projeto Pitangüá”, da editora Moderna, seriam recolhidos após terem sido distribuídos na rede municipal do Rio de Janeiro – RJ. O motivo da recolha era a gravura do pintor francês Theodor de Bry que seria inapropriada para os alunos daquela faixa etária. Segundo a então secretária da Educação Cláudia Costin, em declaração ao jornal, essa seria uma falha inaceitável (referindo-se aos livros que foram escolhidos pelos professores e fornecidos pelo MEC), sendo preciso proteger os alunos, e que, para tanto, todo o cuidado é pouco. (JORNAL O GLOBO, 2009 apud MIRANDA; ALVIM, 2013).

⁵⁸ O Globo. Rio de Janeiro, ao jun. 2009. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2009/06/10/secretaria-vai-recolher-no-rio-livro-didatico-com-figura-impropria-para-criancas-756285849.asp>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2014.

Figura 1: Gravura de autoria de Theodore de Bry – 1540, mencionada no jornal “O Globo”.

Fonte: Jornal o Globo. Disponível em: < <http://oglobo.globo.com/educacao/secretaria-vai-recolher-no-rio-livro-didatico-com-figura-impropria-para-criancas-3194114>>. Acesso em 22 de janeiro de 2014.

O processo que busca o aperfeiçoamento do PNLD (marcado por avanços e contradições) foi também descrito e analisado por pesquisadores que estiveram diretamente envolvidos nas avaliações produzidas no âmbito do PNLD; são “vozes” que nos informam o discurso de quem está dentro do PNLD. É o caso de Bezerra e Luca (2006)⁵⁹, que, com base em vasto conjunto de dados de sete PNLDs, de 1997 a 2005, e em suas trajetórias, apresentam diversos apontamentos, dos quais destacamos a defesa que fazem do PNLD. Não obstante a persistência de diversos problemas, o PNLD, de acordo com eles, promoveu avanços que estão longe de serem inócuos, como a retirada de livros distribuídos pelo MEC de obras com “[...] graves problemas conceituais, e

⁵⁹ O primeiro é pesquisador aposentado do Departamento de História da Universidade Federal de Goiás, e atuou nas equipes de avaliação do PNLD de 1998 à 2005; a segunda é pesquisadora do Departamento de História da Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP *campus* Assis, e atuou no PNLD de 1998 a 2005.

concepções danosas ao ensino e à aprendizagem [...]” (BEZERRA; LUCA, 2006, p. 45), e o incentivo ao debate público e acadêmico. Opõem-se à ideia de falta de comprometimento, de pouca responsabilidade e de subserviência ao mercado e outros parâmetros eticamente questionáveis, alheios aos critérios de avaliação explicitamente assumidos. Bezerra e Luca (2006, p. 51) defendem que o PNLD contribuiu o quanto possível para que o ensino e a elaboração de materiais didáticos ganhassem “[...] cidadania em universidades [...]”, além do paulatino aperfeiçoamento dos livros didáticos, conforme o balanço do PNLD 2005, por exemplo, que, segundo os autores, teve evidente melhora qualitativa.

[...] Há coleções novas em que se percebe o padrão nitidamente superior ao das fases anteriores da avaliação. A maioria das coleções que haviam sido recomendadas com ressalvas permaneceu no mesmo patamar mediano, sem avanços efetivos. Há outras que apresentaram muito mais de superfície e de aparência, ou seja, novo manual, novos exercícios, novas introduções de unidades e ou capítulos, mas com a manutenção do texto antigo, linear e cronológico. O conjunto das inovações encontradas, tanto nas coleções modificadas quanto nas novas, diz respeito basicamente à metodologia da aprendizagem: não mais o estilo tradicional que invariavelmente consista na exposição de conteúdos históricos e, ao final, questionários que visavam a verificar se aqueles conteúdos foram apreendidos pelo aluno. 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, aproximaram-se mais da renovação historiográfica das últimas décadas. [...] (BEZERRA; LUCA, 2006, p. 50).

Bezerra e Luca (2006) ainda reafirmaram que os avanços na metodologia de aprendizagem e na exposição dos conteúdos são avanços sensíveis e promissores, que não dispensam a busca por maior renovação e aperfeiçoamento. Ao contrário, justificam a continuidade desse debate, que não apenas ganhou visibilidade na mídia e na sociedade, mas que conferiu ao ensino e à elaboração de materiais didáticos o que chamou de cidadania acadêmica.

Sônia Regina Miranda⁶⁰, juntamente com Tania Regina de Luca⁶¹, fazem outros apontamentos pertinentes em defesa dos avanços advindos do PNLD, no âmbito do Ensino de História, dos quais destacamos: o combate à veiculação de ideias (implícitas

⁶⁰ Co-autora com Yara Cristina Alvim do capítulo “Livros na Batalha de ideias: a sedução da verdade no debate público em torno dos livros didáticos de História” do livro “Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História”, de 2013, que nos lastreou para explicitarmos a concepção de conhecimento Histórico plural e transitório, que precisa permear o debate público e acadêmico sobre o PNLD.

⁶¹ Co-autora com Holien Gonçalves Bezerra do capítulo “Em busca da qualidade – PNLD História – 1996 – 2004” da obra “Livros didáticos de Geografia e História” de 2006, no qual defendem os avanços do PNLD.

ou explicitas) preconceituosas (seja de gênero, etnia, condição social), de diferentes formas de proselitismos, e de graves incoerências metodológicas entre a proposta assumida e o que se concretizou ao longo da obra, para além dos erros conceituais e as desatualizações comprometedoras. (MIRANDA; LUCA, 2004).

Sobre o fenômeno da oligopolização, há uma notável convergência entre os diferentes pesquisadores quanto à sua existência. Os dados das fusões das editoras são contundentes. Maciel (2012), mais uma vez lastreada em vasto conjunto de dados, afirma que há uma “[...] crescente concentração editorial (além da centralização do capital) das editoras: Ática/ Scipione, FTD, Moderna, Saraiva [...]” (MACIEL, 2012, p. 18). Suas assertivas apontam para a ocorrência de um movimento (arrojado e articulado) dos grandes grupos nacionais com o capital estrangeiro, posto que tem ocorrido uma “[...] forte entrada de capitais estrangeiros que se ligaram a grupos ou empresas renomados, como o grupo Abril (editoras Ática e Scipione) e a editora Moderna (grupo Santillana).” (MACIEL, 2012, p. 19), para ela uma consequência objetiva do neoliberalismo, uma conclusão coerente com o referencial teórico que adotou.

Para Sposito (2006), a ascensão do PNLD colocou um dilema entre a liberdade do mercado e o direito do Estado de estabelecer parâmetros para a ação das empresas, o que pode ser um caminho profícuo para fazer frente aos interesses das empresas, e, no julgamento da autora, um dever do Estado, já que ele é o grande comprador de livros didáticos, produto que representa 60% do mercado editorial nacional. O problema para Miranda e Alvim (2013) está no tipo de exigência que se faz, ou seja, não se deve cobrar a apresentação de conteúdos históricos verdadeiros no sentido positivista, nem se ater a atender padrões morais rígidos e tradicionais que sugerem a tutela dos sujeitos, opositora da autonomia e do pensamento crítico.

Uma boa referência da importância econômica do PNLD foi mencionada por Maciel (2012), seu registro no *Guinness Book*⁶², em 2001, como o maior programa de avaliação e distribuição de livros didáticos do mundo. No ano de 2013, conforme o arranjo que se faça com os dados, pode-se chegar à cifra de R\$ 1.189.876.178,33 destinados à compra e à distribuição de livros didáticos para o conjunto do Ensino Básico (incluindo Ensino de Jovens e adultos – EJA, escolas públicas rurais e obras

⁶² O *Guinness Book of Records* é o livro dos recordes (em uma tradução livre) publicado em 37 idiomas e vendido em 100 países diferentes, do qual constam fatos vultosos registrados e homologados pela *Guinness World Records*TM. Disponível em: <<http://member.guinnessworldrecords.com/br/history.aspx>>. Acesso em 09 de janeiro 2014.

complementares destinadas às turmas de 1º a 3º anos do Ensino Fundamental), conforme quadro 3:

	Investimento	Alunos atendidos	Livros distribuídos
Ensino Fundamental	751.725.168	24.304.067	91.785.372
Ensino Médio	364.162.179	8.780.436	40.884.935
Campo	2.633.691,26	2.136.841	4.550.603
Complementares	71.355.140,46	8.081.595	17.347.560
Total	1.189.876.178,33	43.302.939	154.568.470

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2013).

Quadro 3 – Investimento PNLD 2013, montante de alunos atendidos e de livros distribuídos

Mesmo partilhando da ideia de que os processos avaliativos estão sujeitos a falhas, e que, inclusive, as críticas feitas (aos critérios de avaliação) por parte dos autores e editoras que produzem livros didáticos são pertinentes, Miranda e Luca (2004, p. 131) salientam que o avanço (consistente) dos grandes conglomerados em busca de posições hegemônicas no mercado não é de fácil entendimento, mas que se trata de “[...] um complexo jogo que atende a interesses bem definidos e que nem sempre se pauta por preocupações de ordem exclusivamente acadêmica.” Por isso há de se examinar com cuidado os argumentos apresentados pelos críticos do PNLD. O fato é que o processo avaliativo do PNLD e a produção dos livros didáticos não têm sido, segundo as pesquisadoras, subservientes aos interesses unilaterais do mercado e do grande capital, como sugere Maciel (2012) ao atribuir a existência de tal conjuntura ao neoliberalismo, dando a entender que, se não for posto fim a tal ideologia, pouco ou nada poderá ser feito para alterar a história.

É fundamental ressaltar que o quadro resultante do processo de avaliação é marcado por enorme variabilidade de perspectivas metodológicas, temáticas, recortes e possibilidades pedagógicas; em síntese, não se observa a tão propalada homogeneidade. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 133).

É com veemência e profundidade que Miranda e Luca (2004) apontam diversos avanços didáticos e metodológicos nos livros didáticos de História, que têm contribuído

para alargar as possibilidades de como ensinar a História, não obstante a persistência de algumas mazelas.

Analisando as coleções apresentadas no PNLD de 2005, as autoras explicitaram alguns avanços consonantes com as tendências historiográficas e didático-pedagógicas inovadoras, entre elas a ascensão de livros didáticos que adotam o enfoque temático (buscando uma aprendizagem significativa para o aluno, de acordo com a linha pedagógica construtivista e a adoção da noção de multiplicidade de tempos e temas, postulados advindos da escola dos *Annales*) que elas chamam de perspectiva de aprendizagem cognitivista em oposição à perspectiva informativa, que objetiva informar o conteúdo histórico, independentemente de como o aluno aprende, de seus conhecimentos prévios e de peculiaridades socioculturais.

Elas propuseram um macroagrupamento das mesmas coleções segundo o tipo de abordagem que orienta a seleção e a organização dos temas veiculados nas coleções. São três perspectivas: “História Integrada” (que orientou 76% dos conteúdos selecionados e organizados pelas coleções); “História Temática” (que orientou 17% dos conteúdos selecionados e organizados nas coleções); e “História Nacional” (que orientou 7% dos conteúdos selecionados e organizados nas coleções).

A primeira é a perspectiva hegemônica e pretende abarcar a História da civilização ocidental; tem uma noção de tempo linear e de processo histórico eurocêntrico. Valoriza a identidade nacional com a inserção de “[...] conteúdos de História do Brasil no início da escolarização ou, mais precisamente, a partir do segundo segmento do ensino fundamental. [...]” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 139), entendendo que a segregação entre História Geral e História do Brasil é uma necessidade didático-pedagógica. Já a segunda perspectiva acompanha as inovações historiográficas do pós-1960, que rompe com a noção de linearidade temporal, entendendo que há uma multiplicidade de tempos e possibilidades de recortes temáticos. Uma constatação de grande pertinência para lastrear o ponto de vista dos que defendem o PNLD como um instrumento eficaz de melhoria da qualidade dos livros didáticos foi seu estímulo ao surgimento dessas “[...] obras didáticas organizadas sob tal diretriz [que] apresentam grande diversidade de recortes [...] [sendo] o grupo que mais cresceu em relação ao PNLD 2002.” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 140).

Ao encerrar suas reflexões sobre os referenciais epistemológicos adotados pelos livros didáticos de história, Miranda e Luca (2004) apontam três grandes tendências quanto às escolas historiográficas, às quais os livros didáticos associam-se. Conforme as

autoras, existem três grupos: o “tradicional”, o “ecclético”, e o da “historiografia renovada”.

O primeiro faz-se presente em 54% das obras, marcadas por eurocentrismo e linearidade temporal, e considera as fontes históricas como recursos ilustrativos; o conhecimento histórico é concebido como pronto, irrefutável e naturalizado. O grupo que Miranda e Luca (2004) chamam de “ecclético” (presente em 25% das obras) é baseado em recortes clássicos de conteúdos, embora apresente uma abertura significativa e relevante para uma renovação historiográfica no tocante à exposição dos temas. Como a nomenclatura sugere, o terceiro grupo (presente em 21% das obras) apresenta sinais de ruptura com a perspectiva tradicional, surgidas na historiografia do pós-1960. De forma muito lúcida, as autoras encerram o texto afirmando que não é possível estabelecer relação unívoca entre as perspectivas que adotaram ao longo da análise e das obras frente à complexidade de avaliar produções didáticas, sem incorrer em grosseiras generalizações.

3.2.3 Livro didático “Projeto Araribá – História”

O livro didático “Projeto Araribá – História”, tomado pela presente pesquisa para análise, é um dos quatro volumes da coleção de mesmo nome (com os conteúdos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental), adotado em 90% das escolas do ciclo II do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ribeirão Preto – SP.

Tomamos como referência duas análises feitas no ano de 2008 por Jeferson Rodrigo da Silva, no Estado do Paraná, e de Carla Villamaina Centeno, na cidade de Campo Grande - MS. O primeiro analisou o volume 1 (que apresenta conteúdos previstos para o 6º ano) a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da história da leitura, enquanto a segunda selecionou um tema específico, a Guerra da Tríplice Aliança, 1864-1870, que se encontra no volume 3, livro do 8º ano, recorte que a autora justificou com o argumento de ser este um evento controverso e relevante para a história do Mato Grosso do Sul e do Brasil, uma explícita valorização da categoria *localidade*. Além de o foco de nosso recorte (coronelismo) encontrar-se no volume 4 e, portanto, em volume diferente daquele analisado por Centeno (2010), cabe salientar que a análise

feita na presente pesquisa é baseada na segunda edição, publicada em 2007, ou seja, uma edição posterior àquela analisada por Centeno (2010) e Silva (2010).

A pesquisa de Silva (2010) considerou três aspectos, a saber: condição do livro didático de “[...] mercadoria, os protocolos de leitura do autor e editor que definem um tipo de leitura autorizada e, por fim, indícios da apropriação do livro pelo professor.” (SILVA, 2010, p. 2). Tais aspectos (especialmente os dois últimos) parecem-nos merecer atenção por sua pertinência ao debate explicitado acima, sobre a interferência dos interesses do grande capital na elaboração, produção e avaliação dos livros didáticos, já que as imposições advindas da hegemonia do processo de oligopolização do mercado editorial não prevalecerão, necessariamente, nas práticas escolares, sem encontrarem ao menos sujeitos e estruturas que apresentem resistência.

Sobre essa tensão entre esses interesses antagônicos, Centeno (2010) aponta que a influência da lógica do mercado na elaboração e produção dos livros didáticos não é nova. Ela sustenta (apoiada nos estudos de Luiz Gilberto Alves) que os livros didáticos foram marcados, desde o século XVII, pela lógica manufatureira, por influência do pensamento de João Amós Comenius, pastor protestante nascido na Morávia (região da atual República Tcheca), responsável por conceber o modelo escolar em consonância com o pensamento e aspirações do seu lugar e tempo, marcados pelos avanços da Ciência Moderna e da produção de mercadorias decorrente da instauração da divisão manufatureira do trabalho. Um processo de *longa duração* que desvaloriza a importância do professor e aposta em materiais com linguagem familiar e comum para melhorar os processos de ensino aprendizagem.

Apoiado na ideia de que os alunos podem entender tudo espontaneamente, o pensador moderno descartou qualquer possibilidade de uso de livros clássicos e apostou no caráter dispensável do próprio mestre, o que o próprio Comenius⁶³ (1997, 365 apud CENTENO, 2010, p. 22, grifo do autor) explicitou com as seguintes palavras: “[...] acima de tudo, desejo e solicito que os assuntos sejam expostos em linguagem familiar e comum, para permitir que os alunos entendam tudo espontaneamente, mesmo sem mestre.”

O manual possibilitaria a queda de custos, pois realizava certo grau de simplificação e de objetivação do trabalho didático. Com a revolução no instrumental, expressa no surgimento do manual didático, qualquer homem

⁶³ COMÉNIUS, J. A. Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

de capacidade intelectual mediana poderia ensinar [...] (CENTENO, 2010, p. 22).

As assertivas de Centeno (2010) coadunam com aquelas feitas por Ivete Aparecida da Silva Ota ao analisar os livros didáticos de Língua Portuguesa. Segundo Ota (2009), a recorrência da presença desse tipo de obra nas escolas revela sua imagem de detentora do monopólio do conhecimento, ao que ela chama de “discurso de autoridade”, caracterizado pela posse de um saber cristalizado, acabado e estanque.

[...] E, sendo o detentor desse saber, é o responsável por sua transmissão de forma mais “digerível” e atraente, mesmo dos conteúdos mais complexos, o que acaba, às vezes, por gerar uma abordagem superficial e descontextualizada. (OTA, 2009, p. 215).

São valorosos e veementes os apontamentos de Ota (2009) ao defender a pertinência da influência mercadológica na qualidade dos livros didáticos e até nas práticas docentes. Para ela, o adjetivo “didático” em si confere a esse produto um caráter comercial, mercadológico, consumível, que precisa fazer constantes revisões das edições, de modo que torne desatualizadas as publicações anteriores. Seu caráter “didático” torna-o perecível e descartável, um material que tem que se adequar continuamente, pelo menos a princípio, às faixas etárias e ao nível de desenvolvimento intelectual dos alunos. Sobre este caráter de provisoriedade, Ana Beatriz dos Santos Carvalho ressalta em sua dissertação⁶⁴, com base no autor Antônio Augusto Gomes Batista, que

[...] livro didático tem pouca autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres, semestres, capítulos e unidades. Sendo assim, sua utilização está intimamente ligada à organização do tempo escolar e aos papéis desenvolvidos pelo professor e pelo aluno. (BATISTA⁶⁵, 1999 apud CARVALHO, 2009, p. 12).

Sobre os impactos específicos nas práticas docentes, Ota (2009) considera que, mesmo quando os professores não utilizam o livro didático e produzem seu “próprio” material, eles acabam por adotar estruturas e procedimentos (atividades) que não diferem dos materiais que eles mesmos reproparam. A autora denomina tal fato de

⁶⁴ Intitulada “Leituras e usos do livro didático de História: relações professor-livro didático nos anos finais do Ensino Fundamental” defendida junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em 2009, orientado pela Prof^a. Dr^a. Selva Guimarães Fonseca.

⁶⁵ BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

“engessamento” do fazer pedagógico, que seria uma evidente internalização das formas consagradas nos livros didáticos, contribuindo para legitimar esses materiais e suas concepções. Outro argumento (relacionado à aura ontológica de veracidade que a escrita possui) é que o conhecimento expresso no livro didático, majoritariamente sob o código da escrita, é tão incontestável que, no limite, “[...] autoriza o professor, implicitamente, a adotá-lo de forma sistemática e exigir do aluno a assimilação e, em alguns casos, respostas idênticas ao que está posto no manual do professor.” (OTA, 2009, p. 215). Esse último apontamento parece-nos até um convite irresistível ao comodismo, que faria do livro didático uma espécie de “maçã do *Éden*”.

Por outro lado, Silva (2010), apoiando-se no referencial teórico da história da leitura (uma ramificação da Nova História Cultural), afirma que o livro didático é lido, interpretado, enfim, tem suas ideias apropriadas de modo diverso daqueles previstos pelos autores e editores (protocolos de leitura não autorizados), sejam professores ou alunos, vinculados à sua formação, seu meio social, e leituras anteriores, que lhes permitem inventar significados, como é próprio da atividade leitora, conforme já haviam definido Certeau (2008) e Chartier⁶⁶ (1990 apud SILVA, 2010), entre outros.

Silva (2010) afirma que os “protocolos de leitura” definidos pelos autores e editores de livros didáticos dão contorno à própria estrutura desses materiais. São as regras que o autor e editor estabelecem para que a leitura do livro seja feita em conformidade com suas aspirações. Podem ser implícitos ou explícitos e, costumeiramente, são revelados nos elementos pré-textuais (como a apresentação), ou nos pós-textuais (orientações ao professor, atividades extras, entre outras). Apesar de os procedimentos de produção do texto (a rigor caberem ao autor) e os procedimentos de produção do livro (a rigor caberem ao editor) serem elementos distintos, não são antagônicos, mas complementares, de certa forma ligados por um movimento de constante tensão mútua. Para ele, o livro didático é resultado de imposições do autor, que coexistem com as imposições do editor, tais como a divisão do texto, sua tipografia e as ilustrações utilizadas. Embora Silva (2010) considere que tais procedimentos (elaboração e produção dos livros didáticos) sejam independentes, ele adverte que o último pode interferir nos “protocolos de leitura” definidos pelo autor.

Cabe frisar que, mesmo não explicitando inicialmente as interferências mercadológicas, o pesquisador não as ignora em sua análise, ao contrário, elas foram

⁶⁶ CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

aporte fundamental para seu referencial teórico na medida em que considera o princípio da dualidade entre procedimentos de produção do texto e procedimentos de produção do livro, derivadas do pensamento de Chartier⁶⁷ (1990 apud SILVA, 2010), para sua investigação específica com o livro didático (“Projeto Araribá – História”).

É nesse cenário teórico que sua análise aponta para a necessidade de considerarem-se as interferências editoriais na composição da obra, que são construídas visando à avaliação do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD, à escolha dos livros pelos professores e à utilização em sala de aula – elementos essenciais para a compreensão do contexto da produção desses materiais, oportunamente explicitadas por Silva (2010), e que estão em consonância com outros trabalhos, inclusive o de Centeno (2010). Esse autor afirmou que a mesma coleção (“Projeto Araribá – História”) obteve a melhor avaliação dos professores da rede municipal de Campo Grande (foi escolhida por 56 escolas entre 82, que participaram do processo), o que viabilizou sua adoção em toda a rede municipal no ano de 2008 – avaliação tão boa quanto à que está no Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2008.

Apoiando-se na interface existente entre a história da leitura e o Ensino de História, Silva (2010) sustenta que o livro didático é um produto cultural complexo, o que nos remete ao conceito de circularidade de sentidos (especialmente alunos e professores, os leitores típicos do livro didático, e que se relacionam em sala de aula e discutem os contratos de leitura), uma dinâmica que propicia inevitavelmente a desobediência à ortodoxia prevista nos “protocolos de leitura”, a nosso ver uma “semente” de subversão, que marca definitivamente “[...] a passagem da história da leitura para a história da leitura do livro didático e da configuração do livro didático como um documento histórico.” (SILVA, 2010, p. 5), perspectiva adotada por ele para analisar tal material.

Sua análise foi seccionada em três focos. No primeiro, também explorou a dimensão mercadológica do livro didático. Considerou a realidade da indústria cultural e suas implicações na produção editorial, como a estruturação dos livros é imposta por outros profissionais com formação diversa do autor, mais voltados ao planejamento das estratégias para atingir-se o número máximo de vendas. Uma constatação que confirmou essa ideia de estratégia mercadológica arrojada foi a de que

⁶⁷ Ibidem.

“[...] a coleção Projeto Araribá: história foi uma das mais escolhidas para o ano letivo de 2008 pelos professores do ensino fundamental (PINHO; SELIGMAN, 2007). Isso explica, em parte, por que era tão comum encontrar este livro nas escolas visitadas naquele ano, e nos fez pensar no porquê do seu elevado número de vendas. (SILVA, 2010, p. 6).

Salientamos (conforme quadro 2) que, na rede municipal de Ribeirão Preto – SP, a grande aceitação dessa obra repete o desempenho apontado por Silva (2008) e também por Centeno (2010), posto que a mesma coleção foi adotada (conforme escolha dos professores) em aproximadamente 90% das escolas do ciclo II, de acordo com o coordenador da área de história da rede municipal.

Para Silva (2010), uma das variáveis que explicam o êxito de vendas (no interior do Paraná e que nos ajuda a entender o fenômeno em Ribeirão Preto - SP) da obra analisada é a avaliação elogiosa apresentada no Guia do Livro Didático – PNLD 2008, que atribuiu a menção “ótimo” à obra (entre as opções “insuficiente”, “bom” ou “ótimo”) em oito critérios numa lista de dez. Para ele, trata-se de um indício da interferência das estratégias de produção e vendagem sobre os aspectos metodológicos, ideológicos, didáticos e pedagógicos. Além de a coleção ser muito bem avaliada pelo Guia do Livro Didático – PNLD 2008, a estratégia de venda da editora ajuda a explicar o fenômeno, o que inclui folhetos de propagandas, visitas de vendedores às escolas e outros recursos que compõem uma estrutura típica das editoras mais abastadas.

O segundo foco de análise (os “protocolos de leitura” do livro didático) tem sua pertinência defendida por Silva (2010). Com base em Circe Bittencourt, parte do argumento de que esse instrumento é um suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos e, portanto, dá ensejo ao levantamento das possíveis leituras autorizadas pelos autores e editoras da obra em questão, sendo, aliás, muito oportuno aos pesquisadores, desde que lancem mão de um referencial teórico adequado para alcançarem tal objetivo. Silva (2010) levantou e explicitou cinco protocolos de leitura autorizados pelos autores e o editor do livro didático “Projeto Araribá – História”.

O “primeiro protocolo” é atrelado à concepção historiográfica assumida pela coleção, que, basicamente, priorizava historiadores da primeira e da segunda fase da escola dos *Annales*. Silva (2010) citou cinco definições ligadas ao pensamento histórico para lastrear sua suposição de que a obra dá maior ênfase à história política e socioeconômica e deixa a dimensão cultural em condição de dependência e determinação em relação aos dois primeiros vieses históricos. Ele afirmou que o livro “[...] definiu que cotidiano, arte e religião devem ser abordados sem perder de vista a

esfera política, econômica e cultural, pressupondo a articulação dos três vieses no desenvolvimento do conteúdo. [...]” (SILVA, 2010, p. 9). Mas citou um trecho do manual do professor que evidencia o privilégio às questões políticas e socioeconômicas em detrimento daquelas ligadas à cultura, deixadas para as últimas seções de cada capítulo e unidade. Concordamos com sua afirmação de que essa ordem é uma questão de escolha, e de que é reveladora de opções ideológicas, pois a ordem poderia dar destaque aos aspectos culturais dos conteúdos e apenas nas seções finais tratar das questões políticas e/ou econômicas, ou poderia, ainda, optar por uma relação mais equilibrada entre os diferentes focos temáticos.

Embora o “coronelismo” seja um conceito eminentemente político e histórico, com implicações econômicas evidentes, pode ser abordado com maior ênfase em seus desdobramentos culturais e geográficos. Por exemplo, estudos que busquem compreender as relações entre os modelos de urbanização engendrados no período quando a rede do poder político e econômico legitimaram-nos e financiaram-nos. Essa é uma das inúmeras e instigantes possibilidades de projetos interdisciplinares envolvendo a história e a geografia (para não nos alongar citando outras disciplinas) que promovam um olhar totalizador (AZANHA, 2011) ou de totalização (SANTOS, 1999).

O segundo “protocolo de leitura” analisado na obra trata da metodologia de ensino e dos objetivos gerais da obra. Priorizou as ideias resultantes das discussões realizadas na área de Ensino de História, em sua maioria na década de 1980 e início de 1990, em detrimento de autores específicos da área da pedagogia. Silva (2010) chama a atenção para o fato de os avaliadores do PNLD terem sinalizado essa escolha como inadequada (conceito “insuficiente”), alegando que o Manual do Professor carece de indicações bibliográficas no campo pedagógico, embora seja, segundo o Guia do Livro Didático, rico e atualizado em relação aos conteúdos históricos. Ainda para esse autor, os avaliadores desconsideraram os vários autores da área do Ensino de História citados na obra, segundo ele um indício de qual é a natureza da leitura autorizada pelos autores e editores do livro didático analisado.

O terceiro protocolo de leitura refere-se às imagens (figuras, fotos, mapas e gráficos), apresentadas como recursos relevantes para a aprendizagem dos conteúdos históricos. Ele as avaliou positivamente como contribuidoras para discussão dos problemas do presente e valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Afirmou que elas possibilitam uma visualização crítica de determinados temas por meio de exercícios, e que a maioria está bem identificada.

O quarto “protocolo de leitura” analisado retomou um conceito assumido pela própria obra como eixo principal, a saber: a competência leitora. Mas Silva (2010, p. 11, grifos do autor) aponta que

Apesar de fazer uma referência inicial à *compreensão leitora* no manual do professor, o próprio livro passou a utilizar o conceito *competência leitora* nas referências posteriores. À primeira vista, este é um conceito que pode facilmente ser associado às atuais discussões sobre ensino de história – principalmente sobre o conceito de *consciência histórica* – porém, é um conceito apropriado da área de Educação [...]

O conceito de *consciência histórica* é tomado por Silva (conforme nota de rodapé) a partir do pensamento de Jorn Rüsen, entendido como a busca pela formação de indivíduos (alunos, no caso do âmbito escolar) capazes de compreenderem a função do pensamento histórico frente à vida prática, ou seja, vislumbrem a possibilidade de ler o mundo por meio da História.

Sobre as implicações do conceito *consciência histórica* na área do Ensino de História, Schmidt (2009, p. 15), ao propor uma definição de *literacia histórica*, também baseada nas reflexões de Jorn Rüsen, aponta que a literacia histórica está relacionada com a necessidade e competência humana de

[...] dar sentido (significado) ao tempo que fica evidenciada quando os sujeitos narram a história, construindo formas coerentes de comunicação de suas identidades históricas [...] desenvolver e trabalhar operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa, porque é somente a partir desta que o conhecimento torna-se consciente ou autoconhecimento, e o sujeito aumenta sua capacidade de ver o passado como histórico e não somente como passado prático ou passado morto. Isto porque a história só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além de uma exteriorização para fora, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro.

Em consonância com os diversos pesquisadores do Ensino de História, Schmidt (2009, p. 16) afirma que

[...] a consciência histórica é o local em que o passado é levado a falar e este só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo. Trata-se de uma lembrança interpretativa que faz presente o passado, no aqui e agora.

Entretanto, como observou Silva (2010), o livro didático de História do “Projeto Araribá” apropriou-se do conceito de *consciência histórica* a partir da área da Educação, objetivando contribuir para uma possível melhora da educação brasileira em avaliações internacionais, como o *Programme for International Student Assessment - PISA*⁶⁸, o que justificaria a chamada centralidade do livro na competência leitora, um discurso muito parecido com o projeto “São Paulo Faz Escola”.

Por isso os editores do livro didático em questão optaram por apresentar os conteúdos com textos curtos, pois textos longos dificultariam a compreensão leitora e levariam à dispersão. Silva (2010) relembra que tal escolha é explicitada pelos próprios editores do livro didático da editora Moderna quando afirmam que,

Nessas páginas, procuramos apresentar os conteúdos necessários para o entendimento do tema geral de cada dupla [de páginas], evitando apresentar um volume excessivo de informações, que penalizam a compreensão leitora e levam à dispersão. (SILVA, 2010, p. 12).

Sobre a opção por textos pequenos e claros, Silva (2010) cita que Bittencourt (2008) destacou, ao analisar os livros didáticos publicados no século XIX, que a escolha pela simplificação pode favorecer a limitação da formação intelectual (crítica e autônoma) dos alunos. Segundo ele, ainda na atualidade tais simplificações podem favorecer a alienação dos alunos em relação a outras possibilidades de questionamento. Nesse sentido, Schmidt (2009, p. 19), analisando a História ensinada no século XXI (mais precisamente sobre a relação entre a concepção de aprendizagem e o método de ensino que tem norteado o Ensino de História), explicitada nas propostas e nos usos públicos, afirma que “[...] têm agido no sentido de seqüestrar a cognição histórica dos alunos, quando estabelecem formas de ensinar e aprender que restringem, mas não invalidam, as possibilidades de formação de uma contraconsciência histórica [...]”.

A análise do quinto e último “protocolo de leitura” voltou-se à concepção de autonomia docente, que lastreou a elaboração e produção do livro. Silva (2010) citou autores e análises que afirmam haver livros didáticos que se dirigem diretamente ao aluno quando sugerem atividades, e que essa independência em relação ao professor seria reveladora de uma concepção de ensino que provavelmente tem o professor como uma agente dispensável do processo de ensino aprendizagem, fato que remonta às

⁶⁸ Segundo portal do Ministério da Educação, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) é um projeto de avaliação comparativa entre os mais de três dezenas de países que integram a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_79.php>. Acesso em 26 de fevereiro de 2013.

reflexões de Centeno (2010) e à influência do pensamento comeniano, desde a modernidade. Essa autossuficiência em relação ao professor sugere que lhe basta seguir as orientações do manual, como um mero executor. Silva (2010) observou que a tal abordagem, surgida após os anos 1970, atrelada ao despreparo dos professores (o possível decorrência das graduações curtas em estudos sociais) que buscavam “[...] livros mais simples e fáceis de utilizar em sala de aula.” (SILVA, 2010, p. 13), juntaram-se a ampliação do número de escolas (a massificação do ensino) e a consequente chegada de novos atores sociais ao universo escolar.

Sobre o contexto do processo da massificação escolar e as novas demandas decorrentes dessa expansão, Schmidt (2009, p. 10 - 11) destaca que

[...] nesse processo, as formas de escolarização provocaram um distanciamento entre a História como ciência e sua organização para fins de ensino, constituindo uma espécie de “especialização técnica”. Um dos elementos dessa especialização foi o fato de que o aprendizado passou a ser visto como um processo passível de ser dirigido, controlado, essencialmente prescritivo, como a indicada na proposta de “transposição didática”. Segundo Chevallard (2000), a transposição didática fundamenta-se na perspectiva da aprendizagem baseada no desenvolvimento de habilidades cognitivas universais, cuja referência é a pedagogia por objetivos e/ou pedagogia das competências. (p. 10 – 11).

Silva (2010) também considera que os desdobramentos de tais transformações alcançaram a década de 1990, quando os livros didáticos adquiriram, conforme defende, uma imagem pejorativa (objeto malvisto) entre os educadores no Brasil. Seu uso em demasia passou a ser associado à má formação docente e à falta de preparo profissional, o que lhe conferiu uma função secundária no âmbito do Ensino de História, “[...] apenas um ponto de partida para os conteúdos estudados na disciplina de História.” (SILVA, 2010, p. 14).

Há outros argumentos que Silva (2010) expõe para explicar o repúdio dos professores a essa centralidade das políticas públicas no livro didático como compensadores do despreparo profissional docente. Tomando como referência o trabalho de Munakata (2007, p. 139) afirma que a atualidade dessas tensões está atrelada aos programas de capacitação docente, que são desvantajosos por serem considerados muito onerosos em relação aos resultados, “[...] pois há sempre o risco de o professor abandonar a carreira uma vez concluído o processo de sua qualificação [...]”. Para a autora, uma vez que política formulada parte de tamanha desconfiança em relação ao professor, o livro didático inevitavelmente assume a centralidade.

(MUNAKATA, 2007). Sobre a imagem pejorativa do livro didático junto aos professores do Ensino Básico, há um contraponto explicitado por Bezerra e Luca (2006, p. 51) ao defenderem as conquistas advindas do PNLD. Também analisam a imagem do livro didático, mas partindo do contexto universitário, podendo sugerir um movimento de reabilitação da imagem negativa dos livros didáticos, pois

[...] materiais didáticos ganharam cidadania em universidades [...] O livro didático já não é visto mais com desdém e como “mal necessário”, um instrumento de segunda categoria no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, mesmo que a situação se encontre ainda muito longe do que a que se faz necessária, notam-se avanços qualitativos, especialmente se examinarmos a tênue e inicial reformulação pela qual está passando a elaboração de algumas coleções de livros didáticos.

Para finalizar a exposição dos aportes que consideramos pertinentes do trabalho de Silva (2010), enfatizamos que, ao analisar o quinto “protocolo de leitura” (autonomia do professor em relação ao livro didático), ele sugere de modo genérico que as usurpações e afrontas à autonomia docente não são ocorrências possibilitadas unilateralmente pelo livro didático, e que podem ser enfrentadas pelo professor com formação e abordagem adequadas inclusive para resistir à “tentação” dos livros simplistas, estanques e de fácil utilização na sala de aula. Mas o autor não foi contundente na análise específica do livro que selecionou. Apenas afirmou ser possível levantar a hipótese de a obra adotar ou não a ideia de o professor ser um mero executor de tarefas.

Verificamos, nesta postura do livro didático [referindo-se a um trecho específico do manual do professor, que tomou para analisar a hipótese levantada], a capacidade que o livro tem em desenvolver as competências necessárias para que o aluno se torne um sujeito crítico e questionador de sua realidade. Seria o papel do professor, segundo o livro didático, apenas o de aplicar as atividades? A análise apresentada permite levantar esta hipótese. De qualquer forma, como muitos outros livros, o manual do professor desta coleção também traz, ao final, as respostas às questões propostas nas atividades que poderiam ser acionadas pelo docente no momento das correções ou de orientação dos exercícios. (SILVA, 2010, p. 13).

Para Centeno (2010, p. 29), o manual do professor (da mesma coleção) “[...] procura simplificar as operações realizadas pelo professor. É extremamente detalhado e tenta cobrir todas as etapas do trabalho de ensino.” A autora entende que, mesmo propondo inicialmente inovações para as práticas escolares no âmbito do Ensino de História,

[...] verificou-se que a função do manual Projeto Araribá História segue as recomendações comenianas à medida que substitui todas as demais fontes e recursos educativos, constatado no fato de que resume as lições em textos não muito longos, orienta passo a passo o trabalho do professor, incorpora pouquíssimos documentos na seção destinada à análise de fontes históricas. As fontes alternativas que o manual indica estão no guia reservado ao professor e parecem ter uma posição secundária no processo. Por esse motivo, nele estão depositadas e sintetizadas todas as fontes necessárias, transformando-o no único instrumento adotado. (CENTENO, 2010, p. 34).

É oportuno explicitar que o objetivo de Silva (2010, p. 18) não era a análise do conteúdo, mas a tensão entre os protocolos de leitura autorizados (construídos pelos autores e editores) e aqueles estabelecidos pelos leitores (professores e alunos), pois se trata de um objeto cultural, imprescindível para a reflexão sobre a história do Ensino de História, “[...] desde o momento em que foram problematizados o seu surgimento, sua utilidade, suas formas de escrita, edição, divulgação, vendas e apropriação ao longo do tempo.”

3.2.4 Livro didático “História em Documento: imagem e texto”

O outro livro didático tomado pela presente pesquisa compõe a coleção “História e Documento”, da editora FTD, adotada em 7% das escolas municipais de Ribeirão Preto – SP, que têm turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Sua autora é Joelza Ester Domingues Rodrigues, bacharel em História pela FFLCH-USP, mestre em História Social pela PUC-SP, e que possui experiência docente em escolas da rede particular de ensino paulistana.

Ao contrário da coleção Projeto Araribá, esta não é mencionada em muitas investigações que analisam livros didáticos, de modo que optamos por tomar como referência aquela que se encontra no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2011 (BRASIL, 2010).

O Guia faz uma apresentação elogiosa da coleção, afirmando que os temas são apresentados de modo a integrar História do Brasil com a da América e com a Geral, valoriza a multiculturalidade, o que, segundo o Guia, evidenciaria o propósito de romper com o eurocentrismo.

Quanto à forma da apresentação do conteúdo, o Guia ressalta o valor de a obra

ser estruturada por módulos concebidos para serem desenvolvidos em uma aula⁶⁹. A descrição da estrutura faz também referência à composição das páginas espelhadas e como são articulados os textos com os mapas e as atividades, conforme consta do trecho

[...] São compostos por páginas espelhadas, a da esquerda apresentando o texto-base e a da direita, as atividades de interpretação de fontes históricas. É importante assinalar ainda o tratamento dos mapas como fontes cartográficas, razão pela qual são acompanhados de exercícios de interpretação, assim como ocorre com as fontes visuais. (BRASIL, 2010, p. 44).

Os elogios são acompanhados de uma advertência dirigida ao professor, que frente a grande quantidade de atividades (que propõem a interpretação de fontes históricas), precisa selecionar e orientar atentamente os alunos quanto ao quê e quando devem fazer. Entretanto a análise do Guia aponta com contundência a limitação dos exercícios, que dificulta a articulação dos conteúdos históricos com o tempo presente, embora haja o esforço para valorizar os conhecimentos que os alunos trazem do seu *cotidiano*, como está no excerto: “[...] cabe apontar que a valorização do conhecimento prévio do aluno ocorre de maneira restrita e vinculada, em sua maioria, aos exercícios, o que pode dificultar a conexão entre o estudo do passado e a realidade atual.” (BRASIL, 2010, p. 44 – 45).

Após essa apresentação geral, o Guia passa a descrever o “Manual do Professor”. Explicita quais são as duas seções que compõem o núcleo principal do manual (Proposta Pedagógica e Metodológica da Coleção e Estrutura da Coleção), além de outras seções que variam para cada livro didático, já que são voltadas para o ensino e a aprendizagem de cada um dos quatro anos (finais) do Ensino Fundamental. A descrição informa que as atividades propostas no livro do aluno são comentadas no “Manual do Professor” uma a uma, e que também dispõe de ampla bibliografia. O Guia sustenta uma avaliação elogiosa das contribuições contidas no referido material, quando afirma, por exemplo, que

[...] Para cada um dos volumes, há uma discussão específica quanto ao desenvolvimento psicocognitivo do aluno, de acordo com a sua faixa etária. Além disso, apresenta uma explicação detalhada dos objetivos das atividades, [...] incluindo propostas de interpretação dos documentos escritos e visuais, bem como uma sinopse de filmes históricos, discografia, bibliografia complementar para cada capítulo, composta por livros, artigos de revistas especializadas e sítios da internet. (BRASIL, 2010, p. 46).

⁶⁹ O Guia não explicita qual seria a duração de uma aula em minutos.

Segundo o Guia de Livros Didáticos, há a predominância dos conceitos históricos “[...] pertinentes ao campo da política e das relações sociais, ao passo que os referentes ao domínio cultural e econômico recebem uma atenção menor [...]” (BRASIL, 2010, p. 46). Tal observação certamente será objeto de nossa descrição analítica no próximo capítulo, por ser um atributo diretamente vinculado à temática de nossa investigação. O mesmo vale para a afirmação que trata da cidadania conforme o trecho que segue:

A **construção da cidadania** é feita por intermédio de preceitos éticos transmitidos nos textos, exercícios e atividades, com ênfase em temas como: Preservação do Patrimônio Material e Imaterial, Tolerância com a Diferença e Ética na Política. (BRASIL, 2010, p. 47, grifo do autor).

No concernente à metodologia de ensino-aprendizagem, o Guia afirma que o material estimula o trabalho com documentos, de modo que oportuniza ao aluno questionar e interpretar o saber histórico (baseado nas fontes e na historiografia) e, a partir desses exercícios, perceber o caráter de provisoriedade do conhecimento, simultaneidade dos tempos (ou períodos) históricos e desenvolver o raciocínio abstrato, ao ponto de estabelecer comparações coerentes entre processos históricos ocorridos em diferentes tempos e espaços.

Por outro lado, no final da análise, são apresentados alguns contrapontos no sentido de explicitar certas limitações do material e chamar a atenção para a necessidade da intervenção do professor, como podemos observar no excerto que segue:

[...] Embora o texto-base seja de fácil leitura e coerente com a proposta metodológica da Coleção, a narrativa didática nele contida se refere ao passado, não havendo uma conexão com o tempo presente nem a transposição dos conteúdos para o cotidiano. A relação entre o tempo e a sociedade do aluno e os processos históricos é efetuada de maneira episódica por meio das atividades e das leituras complementares que compõem as seções Saiba Mais e Dossiê. Assim, sugere-se ao professor que explore com mais ênfase a relação entre a problematização propiciada pelos documentos e o sentido explicativo presente no texto-base. Apesar de, na abertura de cada capítulo, haver uma pergunta ou questão-geradora, tal procedimento não é suficiente para conferir ao texto-base um caráter desafiador.” (BRASIL, 2010, p. 48).

A análise apresentada no Guia do Livro Didático ressalta que o projeto gráfico está configurado de tal forma que facilita a transmissão do conteúdo, mas que “[...] em algumas ocasiões, as imagens, sobretudo as reproduções de obras de arte, aparecem em escala muito reduzida, o que dificulta a visualização de detalhes.” (BRASIL, 2010, p. 47 – 48).

[...] é claro que os leitores alcançados são numerosos, diversos, cambiantes segundo as épocas. Reconstruir a leitura implícita visada ou permitida pelo impresso não é, portanto, contar a leitura efetuada e ainda menos sugerir que todos os leitores leram como se desejou que lessem. O conhecimento dessas práticas plurais será, sem dúvida, para sempre inacessível, pois nenhum arquivo guarda seus vestígios. Com maior frequência, o único indício do uso do livro é o próprio livro. Disso decorre também sua imperiosa sedução.

Roger Chartier

4 O CORONELISMO NOS CADERNOS DO PROFESSOR DO PROGRAMA “SÃO PAULO FAZ ESCOLA”

Antes de apresentarmos a nossa descrição analítica cabe lembrar que, ao compararmos os materiais (denominados por Cadernos), revisados e distribuídos em 2013, com a versão anterior⁷⁰, encontramos diferenças pontuais de diagramação e alterações de redação eventuais. Consideramos que tais alterações não modificaram substancialmente a concepção dos materiais, seus conteúdos, sentidos ou significados. Ainda assim, mencionaremos no decorrer da nossa descrição analítica para explicitar o que entendemos como alterações de pouco impacto.

4.1 Elementos pré-textuais.

Tomamos inicialmente os elementos pré-textuais. No Caderno do Professor de 2009, há uma carta-mensagem (anexo A, p. 3) direcionada aos professores e assinada pela então Secretária da Educação Maria Helena Guimarães de Castro. A carta é seguida por outra (anexo A, p. 5 - 6), intitulada “São Paulo Faz Escola – uma proposta curricular para o Estado”, também endereçada aos professores da rede, e assinada pela então coordenadora geral do Projeto “São Paulo Faz Escola” Maria Inês Fini. Já o Caderno do Professor de 2013 apresenta um texto único (também direcionado aos professores), assinado pelo então Secretário da pasta Hermam Voorwald.

O teor das cartas que introduzem ambos os Cadernos do Professor (2009 e 2013) defendem que o material (para o professor e para o aluno) distribuído pela rede paulista é resultado dos esforços da equipe da Secretaria Estadual e dos professores. Esses últimos teriam contribuído com sugestões e críticas, que possibilitaram o aperfeiçoamento dos materiais. Conforme o secretário, foi possível “[...] consolidar a articulação do currículo proposto com aquele em ação nas salas de aula de todo o Estado de São Paulo. [...]” (SÃO PAULO, 2013, p. 5).

⁷⁰ Referimo-nos aos Cadernos distribuídos nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012. No ano de 2013 foi realizada a primeira revisão. Na presente investigação comparamos os Cadernos de 2009 com os de 2013.

Tanto o Secretário (no Caderno do Professor de 2013) quanto a Coordenadora Geral (no Caderno do Professor de 2009) defendem que os materiais são instrumentos de apoio para que o professor planeje suas aulas, aperfeiçoe suas práticas docentes, incluindo o complexo exercício de avaliar constantemente suas “[...] práticas metodológicas em sala de aula, objetivando a diversificação, o ensino e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico.” (SÃO PAULO, 2013, p. 5).

Para a Coordenadora Geral, os ajustes (feitos a partir das sugestões e reclamações dos docentes) que culminaram na produção dos referidos Cadernos (que seriam produtos marcados por movimentos inovadores existentes no *cotidiano* escolar) representam a aposta na “[...] possibilidade de desenvolvimento da autonomia escolar, com indicações permanentes sobre a avaliação dos critérios de qualidade da aprendizagem e de seus resultados.” (SÃO PAULO, 2009, p. 6). O referido Secretário também salienta o caráter de valorização da autonomia quando observa que:

[...] as atividades ora propostas⁷¹ [nos Cadernos] podem ser complementadas por outras que julgarem pertinentes ou necessárias, dependendo do seu planejamento e da adequação da proposta de ensino deste material à realidade da sua escola e de seus alunos. [...] (SÃO PAULO, 2013, p. 5, grifo nosso).

Essa manifestação (introdutória) de valorização da autonomia (escolar e docente) contrapõe-se à constatação de Boim (2010), o qual investigou a recepção e os usos desses materiais por meio de entrevistas de quatro professores da rede que vivenciaram o processo da implantação do Currículo paulista iniciado no ano letivo de 2008. Além das entrevistas, Boim (2010, p. 20) considerou publicações (incluindo do então governador, da secretária da educação e da presidente do sindicato dos professores, entre outros) que testemunham os embates públicos que se deram no ano de 2008 para afirmar que a intenção política da então nova proposta curricular era “[...] romper com a prática escolar vigente, estruturada tradicionalmente na autonomia do professor em constituir seu próprio planejamento ou, então, trabalhar com o livro didático escolhido por ele através do PNLD”. O autor considera que os materiais que dão concretude ao Currículo paulista representam uma barreira à autonomia docente, um engessamento à possibilidade de planejar com base numa diretriz curricular, porque buscam uniformizar a rede para “[...] garantir o mesmo ensino, com mesmo conteúdo e

⁷¹ É oportuno salientar que em 2013 as atividades e todo o conteúdo apresentado nos Cadernos do “São Paulo Faz Escola” já não eram meras propostas, mas componentes do currículo oficial implementado.

ao mesmo tempo para todos os cinco milhões de alunos matriculados na rede de ensino paulista.” (BOIM, 2010, p. 72).

Retomaremos essas observações sobre a autonomia (escolar e docente) na descrição analítica dos elementos textuais, no sentido de apontar evidências que confirmem o tipo de tratamento dado a tal aspecto na Situação de Aprendizagem “A República no Brasil” a ser analisada.

Após o “Sumário” e a “Ficha do caderno”, há uma sequência de Orientações sobre os conteúdos apresentados no volume⁷². Comparando os Cadernos (2009 e 2013), verificamos que há alterações mínimas em relação à diagramação. O texto é rigorosamente o mesmo, exceto por duas mudanças. A primeira delas ocorreu no título, que substituiu “bimestre” por “volume” (como é um volume para cada bimestre, consideramos a alteração inócua). A outra alteração encontra-se na referência feita (em nota de rodapé) às competências e habilidades adotadas nos Cadernos do Professor, extraídas da matriz de competências do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. No Caderno do Professor 2009, denominou-se o documento como “Matriz de competências do ENEM”; já no Caderno de 2013, “Documento básico do ENEM”, outra alteração que julgamos pouco pertinente no tocante aos conteúdos e à concepção do material.

As orientações (dirigidas ao professor) dividem-se nos tópicos: Conhecimentos priorizados; Habilidades e competências; Metodologias e estratégias, e; Avaliação. Esses tópicos são antecidos pelo parágrafo introdutório a seguir:

O objetivo deste caderno é auxiliá-lo no desenvolvimento de temas importantes que caracterizam o processo de expansão do capitalismo europeu, suas contradições e críticas, na passagem do século XIX para o século XX [...] (SÃO PAULO, 2009, p. 8).

Chama-nos a atenção que o objetivo do material explicitado no excerto anterior está ostensivamente centrado em conteúdos da História mundial, fato confirmado pelos títulos das situações de aprendizagem apresentadas nos Cadernos analisados. São elas:

Situação de Aprendizagem 1 – Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX.

Situação de Aprendizagem 2 – A Primeira Guerra Mundial.

Situação de Aprendizagem 3 – A Revolução Russa e o stalinismo.

Situação de Aprendizagem 4 – A República no Brasil.

⁷² No Caderno 2009, chama-se “Orientação sobre os conteúdos do **bimestre**”, e no Caderno 2013 recebe o título de “Orientação sobre os conteúdos do **volume**”.

Considerando os temas acima explicitados, não há qualquer indício que indique uma valorização significativa do estudo da História do Brasil, ou da temática da Primeira República (mesmo sendo esse o tema da Situação de Aprendizagem 4). Não parece ser uma ocultação pontual, visto que está em consonância com o conjunto dos temas previstos para o bimestre, isto é, a História do Brasil é mencionada apenas na última Situação de Aprendizagem⁷³, prevista para ser desenvolvida no final do bimestre, quando o tempo disponível tende a ser exíguo.

Ainda no mesmo parágrafo introdutório do Caderno do Professor, há uma assertiva que, sob nossa ótica, busca valorizar certa autonomia docente, aspecto ao qual retornaremos durante a descrição dos elementos textuais (Situação de Aprendizagem 4 – 4.1.2):

[...] As sugestões aqui contidas devem ser avaliadas por você [professor] e consideradas, sempre, em função da experiência adquirida em sua convivência com os alunos, nos ambientes em que são desenvolvidas suas atividades docentes. Assim, a intenção é estabelecer mecanismos de diálogo, a partir, também, de nossas experiências, adquiridas ao longo de anos do trabalho com ensino de História. (SÃO PAULO, 2009, p. 8).

Reiteramos aqui a contraposição entre o discurso dos autores do material paulista e as considerações de Boim (2010), que discorda desse caráter dialógico e facultativo dos cadernos paulistas, pois sustenta que

Alcançar com êxito os objetivos da proposta curricular paulista sem a utilização do material didático elaborado para os professores torna-se uma tarefa complexa e trabalhosa aos docentes da rede pública. Sem o auxílio do Caderno do Professor e apostando na autonomia da profissão, o professor que optar por seguir com seu planejamento e recursos próprios e ter como material de apoio o livro escolhido no PNLD, somente, estará diante de um desafio muito maior, já que em muitos casos todos esses recursos não dão conta de atender às expectativas traçadas pela SEE-SP no que diz respeito ao planejamento programático de conteúdos. Desse modo, vemos que a utilização do Caderno do Professor assume contornos obrigatórios. (p. 55, grifo nosso).

No tópico “Conhecimentos priorizados”, há evidências, sob nossa ótica, de uma concepção de ensino de História que (consonantes com a conduta historiográfica eurocêntrica) dedica a maior parte do tempo ao percurso histórico mundial a partir da Europa, como sendo o *lugar* que fundamenta a História, inclusive a dos municípios

⁷³ Daqui em diante, trataremos pela sigla S.A.

paulistas, onde é distribuído o material ora analisado. O fragmento abaixo exemplifica tal concepção:

Compreendemos que as transformações decorrentes do processo de expansão da industrialização nos países capitalistas europeus, na segunda metade do século XIX, são fundamentais para a caracterização do século XX, pois representam mudanças profundas em termos econômicos, sociais, políticos e ideológicos e cujos reflexos ainda podem ser sentidos. Trata-se da consolidação da ordem burguesa capitalista, ao mesmo tempo que, no Império Russo, instaura-se um regime de caráter socialista e, no Brasil, consolida-se a estrutura oligárquica em um capitalismo tardio. (SÃO PAULO, 2009, p. 8).

Entendemos que a opção (prevista no material) de dedicar o dobro de aulas do bimestre⁷⁴ para estudar os processos transformadores do século XIX ocorridos na Europa a fim de explicar, caracterizar e compreender os acontecimentos do século XX no Brasil revela uma concepção de História que talvez acredite ser a história nacional uma extensão da história europeia. Levantamos tal hipótese por acreditarmos, em primeiro lugar, serem possíveis outras escolhas, como dedicar menos tempo ao estudo do contexto europeu do século XIX, apenas para introduzir um exame mais extenso da Primeira República no Brasil. O que afirmamos é que, embora a escolha dos autores do material paulista seja legítima, e não impossibilite o estudo das relações de poder do passado e do presente, ela parece-nos revelar uma concepção (historiográfica e de ensino) eurocêntrica, pois prevê maior tempo para estudar o contexto mundial (a partir da perspectiva historiográfica europeia) em detrimento de outros contextos, inclusive o brasileiro com suas variações regionais.

Das 64 Situações de Aprendizagem previstas para os quatro anos do Ensino Fundamental (ciclo II), apenas 20 contemplam temas da história nacional⁷⁵. Acreditamos que esses números por si são insuficientes para comprovar a adoção de concepção historiográfica eurocêntrica. São necessários outros dados que reforcem tal hipótese, como o fato de todos os temas (de todas as S.A.) contidos nos Cadernos de

⁷⁴

S.A. 1 - Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX – 2 aulas;
S.A. 2 - A Primeira Guerra Mundial – 2 aulas;
S.A. 3 - A Revolução Russa e o stalinismo – 2 aulas;
S.A. 4 - A República no Brasil – 3 aulas.

⁷⁵ Há ainda três S.A. que não tematizam nem história mundial nem brasileira, intituladas:
Situação de Aprendizagem 1 – Sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da História;
Situação de Aprendizagem 2 – As linguagens das fontes históricas: documentos escritos, mapas, imagens e entrevistas;
Situação de Aprendizagem 4 – Os suportes e os instrumentos da escrita.

História do ciclo II do Ensino Fundamental estarem distribuídos em uma sequência segundo a concepção historiográfica linear europeia, que considera a aprendizagem do conhecimento histórico como um processo cumulativo com roteiro invariável, que começa com o estudo da Pré-História, em seguida História Antiga, seguindo pela Medieval, depois Moderna e, apenas no final do percurso, chegando ao período contemporâneo, ou seja, a compreensão de cada etapa (ou período histórico) representa pré-requisito para o estudo da seguinte.

Diante de tal constatação, cabe perguntar, como fez Schmidt (2009): para que serve ensinar História no século XXI? Que História ensinar? O que é aprender História? A resposta construída pela pesquisadora é apoiada no conceito de *consciência histórica* de Rüsen (2007), entendida como

[...] o local em que o passado é levado a falar e este só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo. Trata-se de uma lembrança interpretativa que faz presente o passado, no aqui e agora. (SCHMIDT, 2009, p. 16).

Com base na ideia de *consciência histórica*, Schmidt (2009) propõe o conceito de *literacia histórica*, entendida como a formação de sujeitos capazes de, a partir das questões que emergem do presente vivido, visitar o passado, sabendo distinguir as diferentes temporalidades e, ao mesmo tempo, significá-las, dar-lhes sentido e projetar-se para o futuro. Segundo a autora, a falta de uma *consciência histórica*, cuja construção não prescinde da alfabetização histórica ou *literacia histórica*, tem provocado o que ela chama de sequestro da cognição histórica, fenômeno que restringe, embora não impeça, os “[...] processos de subjetivação, pelos quais o sujeito se representa e age como um sujeito crítico, confrontado com uma determinada sociedade e sistema de produção e dominação. (SCHMIDT, 2009, p. 18). No âmbito escolar, ela afirma que a relação entre concepção de aprendizagem e o método de ensino é que subsidia os processos de aprendizagem dos conteúdos históricos, inclusive “[...] no sentido de seqüestrar a cognição histórica dos alunos, quando estabelecem formas de ensinar e aprender que restringem, mas não invalidam, as possibilidades de formação de uma contraconsciência histórica.” (SCHMIDT, 2009, p. 19).

Ao encerrar seu texto propositivo, a autora retoma as reflexões de Cláudio Magris, o qual afirma que, no século XXI, pela primeira vez na história o ser humano tem a sensação de que cada escolha que faz, cada ato envolve o mundo inteiro; nenhum

país ou indivíduo não tem nada a ver conosco, uma realidade que traz esperanças e perigos, pois “[...] vivemos concretamente uma época universal, mas com um sentimento de profunda ameaça.” (Magris⁷⁶ apud SCHMIDT, 2009, p. 19). Diante disso, Schmidt (2009, p. 19) explica que

[...] a literacia histórica assume que sua finalidade é a formação da consciência histórica, tendo como referência a construção, não de uma relação prática ou morta com o passado, mas uma relação histórica cada vez mais complexa, em que a consciência histórica seja portadora da orientação entre o presente, o passado e o futuro, no sentido do voltar-se para dentro (o papel das identidades) para fora (na perspectiva da alteridade). [...] internalizar para manter e conservar a subjetivação, isto é, interiorização mais ação dos sujeitos, com vistas às intervenções e transformações na vida prática.

Até aqui, constatamos que os temas das S.A., bem como o tempo previsto para seu desenvolvimento, são indicativos de que os Cadernos do “São Paulo Faz Escola” são elaborados segundo uma concepção historiográfica e de ensino de História oposta à de Schmidt (2009) e Rüsen (2007), ou seja, são concepções que não priorizam o *cotidiano* nem a *localidade* e as questões que deles emergem, pois a

[...] partir do seu presente e de suas experiências, alunos e professores podem se apropriar da História como uma ferramenta com a qual romperiam, destruiriam e decifriariam a linearidade histórica, fazendo com que ela perca o seu poder como única fonte de orientação para a compreensão do presente [...] torna-se possível compreender que a maneira pela qual se produz o conhecimento histórico hoje não é a mesma dos historiadores do século XIX e que, portanto, a forma de ensinar a História não será a mesma também. (SCHMIDT, 2007, p. 195 – 196).

O próprio discurso dos autores do material curricular paulista busca convencer que tal material objetiva favorecer o desenvolvimento de sujeitos capazes de valer-se do conhecimento histórico (orientados ou com *consciência histórica*) para, no tempo presente, no local e no momento em que vivem, exercitarem ativamente sua cidadania, conforme o trecho do tópico “Habilidades e competências”, quando afirmam que

As situações propostas estão baseadas nas orientações para a área de História, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente, no que se refere à inserção dos alunos na sua realidade social, valorizando o direito de cidadania dos indivíduos; ao reconhecimento de que o conhecimento histórico é um conhecimento interdisciplinar e ao estabelecimento de

⁷⁶ MAGRIS, C. Contradições paralisam a Europa. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, Caderno Cultura, p. 6, 2009.

relações entre conteúdo e atitudes, que reconheçam os alunos como agentes na construção do processo histórico. (SÃO PAULO, 2009, p. 8).

Embora os autores apresentem o discurso de quem está em consonância com a LDB e com os PCNs, a lógica seguida pela organização dos conteúdos nos Cadernos paulistas é diferente dos critérios utilizados pelos PCNs (CIAMPI et al., 2009). Tanto para Boim (2010) como para Ciampi et al., (2009), a atual proposta paulista (materializada nos Cadernos) é pautada “[...] em retrocessos teórico-metodológicos se comparadas às propostas curriculares paulistas das décadas de 1980 e 1990 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997.” (CIAMPI et al., p. 376).

Segundo a autora, os PCNs

[...] baseiam-se em eixos temáticos organizados com base em problemáticas sociais amplas [...] incentiva o professor de História a fazer seleções de conteúdos, de conceitos e intervenções pedagógicas, privilegiando, assim, a reflexão e a autonomia docente.” (CIAMPI et al., 2009, p. 376).

Já o material da rede paulista “[...] procura ‘orientar’ minuciosamente cada passo da atuação [...] sinaliza para uma tentativa de controlar passo a passo a ação dos docentes.” (CIAMPI et al., 2009, p. 376). Tal constatação significa que o material (e a proposta) paulista não está centrado em eixos temáticos, mas em temas, que, por sua vez, valorizam as temporalidades baseadas na ordenação cronológica de perspectiva linear evolutiva, na qual há apenas uma “[...] pequena parcela de conteúdos dedicados à História do Brasil. [...]” (CIAMPI et al., 2009, p. 378) e uma concepção de Ensino de História que “[...] privilegia o papel da cultura ocidental na história da humanidade, em detrimento dos povos não europeus.” (CIAMPI et al., 2009, p. 378).

Quanto ao exercício da cidadania, nós entendemos que só pode ser concretizado no local onde se vive o tempo presente. Cabe ao Ensino de História enfatizar ou priorizar a *localidade* e o *cotidiano*, e, portanto, é contraditório assumir o objetivo de formar. Por isso, defendemos que dedicar a maior parte do primeiro bimestre (75%) para estudar a Europa do século XIX não é profícuo nem suficiente para compreender as relações de poder protagonizadas na Primeira República do Brasil, e muito menos favorece práticas escolares que problematizem o cenário político do presente, o *cotidiano*. Embora o discurso apresentado nos Cadernos paulistas reforcem a necessidade de o professor considerar as especificidades locais, “[...] nota-se que fica

muito pouco espaço para o professor fazer outras escolhas e refletir sobre esse conteúdo mínimo que tem sido aplicado de forma compulsória.” (CIAMPI et al., 2009, p. 377).

Trata-se de um receituário que amarra o professor e engessa qualquer iniciativa criativa no interior das escolas, já que não é uma proposta opcional, [...] uma vez que está diretamente vinculada ao desenvolvimento de habilidades para obtenção de melhores resultados no Saresp. Resultados pelos quais os professores serão seguramente responsabilizados, caso a proposta malogre. (CIAMPI et al., 2009, p. 378).

Selecionar temas ou conteúdos é uma tarefa inevitável, pois é impossível ministrar todo o conhecimento acumulado pela humanidade, até porque existem limitações impostas pelo tempo escolar⁷⁷. Diante dessa relação (conteúdos e tempo), consideramos que o tempo previsto para cumprir-se o planejamento é um problema enfrentado pelos docentes. Essa dificuldade parece ser conhecida pelos autores do material paulista (mesmo que minimamente), o que pode ser verificado na sua justificativa pela opção de integrar (em uma única S.A.) os temas Revolução Russa e Stalinismo, quando afirmam que essa escolha (de integrar os dois temas) foi “[...] para aproveitar melhor o tempo destinado às aulas de História, pois muitas vezes, para nós professores, a ideia de cumprir ou não o planejamento é um fator de tensão.” (SÃO PAULO, 2009, p. 8). Essa é uma evidência de que os autores dos Cadernos do Professor não ignoravam completamente a relação conteúdos e tempo (na qual o tempo é insuficiente para desenvolver de forma adequada todo o conteúdo); ainda assim, optaram pela prioridade à chamada História Geral, privilegiaram temáticas canônicas, uma opção que não representa inovação aos conteúdos tradicionalmente ensinados (CIAMPI et al., 2009).

Essa tensão dos docentes quanto ao tempo foi captada por Boim (2010, p. 65), segundo o qual “[...] alcançar as metas propostas nos Cadernos do Professor, conciliando calendário escolar e diversidade de cada escola, é o maior desafio dos professores. [...]”. Nas falas de duas professoras de História (publicadas nos anais da Associação Nacional de História seção São Paulo - ANPUH-SP), essa é mais uma

⁷⁷ Há um número limitado e reduzido de aulas; no caso de História, são previstas atualmente 3 aulas semanais no Ensino Fundamental (ciclo II), cada uma com duração de 50 minutos. Além disso, o tempo escolar é marcado por peculiaridades de cada unidade escolar advindas de eventos como campeonatos esportivos (interclasses), sarau, festivais artísticos, hasteamento da bandeira, Dia mundial da água, palestras de variados temas e toda a sorte de atividades que inegavelmente representam inúmeras tentativas de possibilitar maior significado para os processos de aprendizagem dos alunos, mas que fazem do tempo escolar uma categoria complexa, difícil de ser compreendida, controlada e generalizada.

contradição do material que reforça a ideia de que ele tem-se constituído (embora negue) como uma barreira à autonomia docente, conforme segue:

Ao propor um caminho para a execução de atividades e aulas, os Cadernos do Professor são uma barreira à autonomia do trabalho docente em sala de aula. Por mais que se rejeite o método de ensino dos materiais didáticos do Projeto São Paulo faz Escola, o professor se vê diante do desafio de cumprir todos os prazos previstos pela SEE-SP. De acordo com o relato de duas professoras de História, Patrícia Santos e Mara Gonçalves, publicado nos anais do Encontro Regional de História da ANPUH-SP, em 2008, há um desencontro entre o conteúdo da proposta curricular e o tempo previsto para a execução. Segundo uma das professoras, o tempo tornou-se o pior inimigo no trabalho diário nas escolas. (BOIM, p. 64 – 65).

Outro ponto que merece atenção é a concepção de *interdisciplinaridade* por parte dos autores do material paulista. Já no tópico “Habilidades e competências”, há assertivas que remetem a tal conceito, especialmente a que afirma que “[...] o conhecimento histórico é um conhecimento interdisciplinar [...]” (SÃO PAULO, 2009, p. 9). Para a pesquisadora Helenice Ciampi e seus pares, existe mais uma discrepância diametral entre as concepções teóricas (do que seria *interdisciplinaridade*) que norteiam os referidos Cadernos e os PCNs. A evidência de tal discrepância está na apresentação dos conteúdos, que nesses últimos estão em forma de temas transversais, enquanto na proposta paulista (da qual os Cadernos são o produto mais presente no cotidiano escolar) “[...] atribuiu-se à disciplina Língua Portuguesa o papel estruturador do currículo [...] [e as] demais disciplinas escolares, como penduricalhos secundários [...]” (CIAMPI et al., 2009, p. 374). Para evitar dúvidas, a referida professora e pesquisadora, juntamente com o Grupo de Trabalho - GT por ela coordenado na ANPUH-SP, assumem tacitamente seu entendimento de *interdisciplinaridade*, em conformidade com Circe Bittencourt (2011). O trecho abaixo explicita tal concepção:

Entendemos, como sugere Bittencourt, que nas práticas interdisciplinares as especificidades das disciplinas não sejam perdidas, ainda que proponham uma abordagem comum de um mesmo objeto de conhecimento. Para essa autora [...] interdisciplinaridade exige do docente um aprofundamento do seu campo específico de conhecimento, da sua disciplina escolar, e ao mesmo tempo desencadeia um trabalho metodológico conjunto. Conteúdos específicos são ensinados com um método comum a todas as disciplinas. (CIAMPI et al., 2009, p. 374 - 5).

Junto a discussão sobre a concepção do conceito de *interdisciplinaridade* há outro problema ao qual Ciampi et al. (2009) chamou de *grafocentrismo*, que se refere à escolha paulista pela centralidade do currículo nas competências de leitura e escrita

(entendidas como as únicas competências garantidoras do domínio da linguagem), o que implica estender para todas as disciplinas escolares o objetivo de desenvolver prioritariamente essas competências. A opção pelo *grafocentrismo* implica, segundo Ciampi et al. (2009), alguns equívocos ou contradições.

A primeira refere-se ao fato de que o domínio da linguagem não se limita ao saber ler e escrever. Ao contrário, há diversas competências de outras áreas disciplinares (e que atendem a diversas demandas da vida humana) necessárias para o domínio da linguagem (no sentido de ler, compreender e interpretar o mundo), e cuja aprendizagem favorece diretamente a aquisição das competências de ler e escrever. Um exemplo específico da área da História que contribui para a aquisição da leitura e da escrita é o procedimento de identificação da autoria de um texto que, nas investigações historiográficas, “[...] é mais do que localizar o sujeito do ato da fala, é compreender como alguém no seu tempo e em seu espaço elabora determinada visão de mundo [...]” (CIAMPI et al., 2009, p. 373).

Nesse sentido é que Selva Guimarães Fonseca (outra pesquisadora do Ensino de História), com base em sua experiência docente⁷⁸ e no pensamento de autores como Paulo Freire, afirma que não apenas é possível alfabetizar ensinando História (Geografia e as demais disciplinas), mas que esse é o caminho para a alfabetização plena:

[...] não é necessário primeiro alfabetizar a criança (ensinar a ler e escrever no sentido estrito) para depois ensinar História, conforme preconizam alguns educadores, mas ao contrário a proposta é alfabetizar ensinando História. Assim, se concebermos o processo de alfabetização no sentido amplo da palavra, como leitura e compreensão do mundo e das palavras, todas as áreas curriculares, incluindo os chamados temas transversais, contribuem e participam desse processo. Isso, sem dúvida, pressupõe um trabalho interdisciplinar [...] como um processo de interpenetração dos conteúdos e metodologias de trabalho com determinadas fontes, temas e problemas não é uma simples fusão ou justaposição de áreas. (FONSECA, 2009, p. 255).

Outra contradição que Ciampi et al. (2009) apontam ao confrontar o *grafocentrismo* com especificidades da História é a demanda de compreender povos, culturas e extratos sociais que não dominam a leitura e a escrita, cuja linguagem tem suportes como a oralidade, dificultando o estudo e a compreensão de tais contextos e suas complexidades, conforme trecho que segue:

⁷⁸ Iniciou sua carreira como alfabetizadora e prosseguiu como professora de História no Ensino Básico, depois como formadora de professores para os anos iniciais, além de pesquisadora na área de Ensino de História.

[...] Ora, se a maioria dos europeus que vieram [...] para cá não sabiam ler, de que forma e como contestar a visão de Caminha sobre o exotismo e a não-crença dos indígenas? O reforço do grafocentrismo no presente não dificultaria o trabalho de professores e alunos para identificar, em uma cultura de tradição oral, padrões diversos daqueles dos europeus letrados do passado? Ou por outra, se os que leem são os que comandam as embarcações e escrevem para o rei, como contestar sua palavra? Quando as competências se reduzem à leitura e à escrita de textos em diversas áreas, torna-se difícil compreender como as competências das áreas podem favorecer uma melhor leitura e escrita de textos. (CIAMPI et al., 2009, p. 373 - 4).

Mais uma vez, é indiscutível a convergência das observações de Ciampi et al. (2009) com as ideias defendidas por Fonseca (2009), que, por sua vez, retomou as reflexões de Freire (2001 apud FONSECA, 2009, p. 264):

[...] a oralidade precede a grafia, mas traz em si desde o primeiro momento em que os seres humanos se tornaram socialmente capazes de ir exprimindo-se através de símbolos que diziam algo de seus sonhos, de seus medos, de sua experiência social, de suas esperanças, de suas práticas. [...]

Nesse sentido, entendemos que a menção feita (no material paulista por nós analisado) ao objetivo de “[...] dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica [...]” (SÃO PAULO, 2009, p. 9), elencado entre as “Habilidades e competências” do material paulista para a disciplina de História, confirma o *grafocentrismo*. Isso é perceptível na medida em que é específico, quando explicita almejar que os alunos dominem a norma culta da língua portuguesa e, ao referir-se a outras linguagens, fá-lo de forma mais genérica, com a expressão “fazer uso”. Tal escolha opõe-se à concepção de *interdisciplinaridade* defendida por Ciampi et al. (2009) e Fonseca (2009), a qual valoriza as especificidades das diversas disciplinas escolares que, juntas, convergem e articulam-se para compreender um dado tema que seja transversal.

Os tópicos que finalizam os elementos pré-textuais, “Metodologias e estratégias” e “Avaliação”, pouco revelam acerca do que de fato é concretizado nas S.A.. Limitam-se a enunciar intenções teóricas e genéricas, como na assertiva “[...] A avaliação só se reveste de significado se ela for capaz de proporcionar o aprimoramento das atividades pedagógicas, tanto por parte do professor quanto do aluno, devendo ser um momento de reflexão para ambos e fazer parte do próprio processo de aprendizagem.” (SÃO PAULO, 2009, p. 9), implicando, então, uma maior autonomia à escola, ao professor e ao aluno, algo que parece não ser o que norteia o material e a proposta paulistas. Segundo Ciampi et al. (2009, p. 378), é justamente o oposto:

Trata-se de um receituário que amarra o professor e engessa qualquer iniciativa criativa no interior das escolas, já que não é uma proposta opcional, [...] uma vez que está diretamente vinculada ao desenvolvimento de habilidades para obtenção de melhores resultados no Saresp. Resultados pelos quais os professores serão seguramente responsabilizados, caso a proposta malogre.

Para Boim (2010, p. 66), “[...] é no mínimo desrespeitoso com a diversidade do corpo docente, dos alunos, das comunidades e culturas que cercam o ensino público paulista um bônus salarial ao professor, como reconhecimento de seu desempenho depende dessa tarefa.” Sobre essa lógica do bônus e as práticas escolares, é esclarecedora a fala do professor de História da rede paulista, identificado por “Professor B” em entrevista à Boim (2010, p. 108), quando afirma:

Professor B: “a maior parte do magistério acaba trabalhando em função dos subornos. Chamo assim, pois acho uma enganação a política de bonificações que não faz parte do salário real do professor. Obviamente é sempre bom receber financeiramente com o que não se contava, mas acho muito ruim que isso tenha que vir na forma de suborno, de política de bônus. Agora o bônus vinculado ao rendimento dos alunos é um terror para os professores. O professor passa a se dedicar mais para ganhar o dinheiro do bônus, e não por estar interessado no real aprendizado do aluno”.

4.2 Situação de Aprendizagem 4 – A República no Brasil.

Após terem estudado três S.A. com temáticas da História Geral, o material propõe que finalmente os alunos estudem, ao término do primeiro bimestre, um tema de História do Brasil, algo que, sob nossa ótica, é um aparente indício de que o tema seja apenas o complemento do que fora estudado no bimestre, um dispensável adendo. Parece-nos que a S.A. é apresentada ao professor como sendo primordialmente uma tentativa de discutir e caracterizar os movimentos de contestação à chamada ordem oligárquica durante a Primeira República, tanto nas áreas rurais quanto nas urbanas, buscando estabelecer relações de semelhanças e diferenças entre tais revoltas. Não encontramos qualquer sugestão efetiva para expandir a reflexão para a estrutura política (nacional ou local), para as relações de poder (do passado ou da atualidade), embora o texto de introdução da S.A. anuncie (sem esclarecer como) que os alunos poderão

relacionar passado e presente e compreender as permanências históricas, como a exclusão social que marca a experiência republicana brasileira.

Os alunos poderão refletir sobre as relações passado-presente e, principalmente, sobre as permanências na dinâmica do processo histórico, pois o regime republicano não trouxe profundas transformações na estrutura social brasileira, tendo sido mantido seu caráter excludente [...] ainda hoje, podemos sentir reflexos daquelas práticas políticas, econômicas e sociais. (SÃO PAULO, 2009, p. 37).

Os autores dos Cadernos paulistas assumem, no decorrer do mesmo texto, o desejo de “[...] estimular a inserção crítica dos alunos na sua realidade social, valorizando o direito de cidadania dos indivíduos.” (SÃO PAULO, 2009, p. 37 – 38). Diante de tal discurso (com o qual comungamos), cabe observarmos se ao longo da S.A. o material mantém-se coerente com tais aspirações.

Os objetivos explicitados para esta S.A. são: “[...] a realização de pesquisa, a seleção e organização das informações, a montagem de uma página de jornal sobre cada um dos movimentos sociopolíticos selecionados e práticas do trabalho em equipe.” (SÃO PAULO, 2009, p. 38). A proposta é que a S.A. seja desenvolvida ao longo de três aulas, cujos passos estão prescritos (aula a aula), e que terá como produto final um “jornal histórico” produzido pela turma de alunos. O jornal seria composto pelas páginas produzidas em subgrupos, sendo cada página/grupo voltada(o) a um dos movimentos sociopolíticos selecionados do período da Primeira República.

Para os autores, ao reunir no jornal os nove movimentos (desde a Guerra de Canudos até a Greve Geral de 1917), formar-se-ia um panorama completo, o que é para nós uma forte evidência de que acreditam no princípio que o “todo” é igual à soma das partes. Ainda não é explicado como esse panorama das revoltas do período da Primeira República coaduna ou contribui para a reflexão que relacione o passado e o presente. Segue a figura 2 sobre quadro-resumo da referida S.A.. Ela auxilia-nos na visualização do corpo da proposta.

Chama a nossa atenção que esse planejamento considera que os alunos já sabem sobre os temas, os conteúdos e os conceitos (explicitados no primeiro item da figura 2), tidos como essenciais para o desenvolvimento da SA. Outro aspecto diz respeito ao entendimento dos autores sobre a responsabilidade do professor de providenciar o “quando” e o “como” os alunos aprenderão o funcionamento político e da estrutura socioeconômica, que são, a nosso ver, as aprendizagens mais pertinentes à formação

cidadã. Há uma inversão na relação tempo previsto e conteúdos essenciais, já que se prevê tempo para produzir o jornal, mas sequer é previsto tempo para a aprendizagem dos conceitos que darão base a essa produção. Tais concepções norteadoras de tal planejamento estão explicitadas no trecho a seguir:

Durante as aulas sobre a Primeira República, você [professor] já deve ter abordado questões fundamentais referentes ao tema, como: o funcionamento político e a estrutura socioeconômica. Assim, para a realização da atividade, deve ser assegurado que os alunos já conheçam os principais conceitos relativos a esse período e sejam capazes de identificar a sequência dos acontecimentos históricos. (SÃO PAULO, 2009, p. 38).

Outra assertiva que observamos no excerto é que, para os autores do material paulista, a meta posta ao apresentarem-se aos alunos os conceitos inerentes ao conteúdo proposto é simplesmente que sejam capazes de identificar (de modo estanque e pontual) a sequência dos acontecimentos históricos. Eles poderiam ter apresentado questões com outro enfoque, que problematizassem o *cotidiano*, que relacionassem diferentes tempos históricos (passado e presente), dentre outras possibilidades. Optaram inclusive por uma terminologia que, sob nossa ótica, revela uma concepção linear da História (e do processo de aprendizagem), como já explicitaram Ciampi et al. (2009).

Tempo previsto: 3 aulas.

Conteúdos e temas: república, oligarquia, voto universal, voto aberto, voto de cabresto, coronelismo, política dos governadores, política do café-com-leite, clientelismo, tenentismo, messianismo, classe operária, greve, anarco-sindicalismo, sanitarismo e cangaço.

Competências e habilidades: desenvolver autonomia na busca, selecionar e organizar informações, posturas de colaboração, de solidariedade, de tolerância e de respeito a si próprios e aos outros por meio do trabalho em equipe.

Estratégias: aulas expositivas, análise de jornal, pesquisa, sistematização das informações e o exercício da síntese.

Recursos: enciclopédias, almanaques e livros didáticos e paradidáticos, mídias eletrônicas e revistas voltadas para os temas históricos são importantes fontes de informação. Cartolina, papel sulfite, canetas coloridas ou lápis de cor, tesoura, cola, papel *kraft*.

Avaliação: a pesquisa, a seleção, a apresentação visual de informações e a habilidade de trabalhar em grupo. Apreensão de conceitos e conteúdos pertinentes à Primeira República.

Fonte: São Paulo (2009).

Figura 2: Quadro-resumo da Situação de Aprendizagem 4

De volta à figura 2, também se destaca que os “Conteúdos e temas” previstos são eminentemente políticos, diretamente vinculados ao contexto da Primeira República. De fato, fica claro, para nós, que essa S.A. é um momento privilegiado⁷⁹ na trajetória escolar dos alunos do Ensino Fundamental para estudarem as relações de poder, e, no caso dos alunos de Ribeirão Preto – SP, estudarem especificamente o “coronelismo”, um dos “Conteúdos e temas” previstos e de importância ímpar para a melhor compreensão da história ribeirão-pretana, conforme já expusemos.

No tópico “Sondagem e sensibilização”, a orientação (extensa e detalhada, o que indica priorização por parte dos autores) é dada no sentido de construir com os alunos o aporte necessário para a produção de um jornal, como sua linguagem, formato, elementos constituintes e principais características. Após essas sugestões de sondagem, estão previstas para a primeira aula a formação dos grupos e a respectiva distribuição dos nove temas⁸⁰ previstos. As orientações para o professor no sentido de “como” fazer tal atividade (passo a passo) remete-nos às reflexões de Boim (2010) e de Ciampi et al. (2009), segundo as quais o material paulista não respeita nem ensina a autonomia docente (embora a tenha defendido nos elementos pré-textuais, conforme destacamos anteriormente).

Entendemos que o desejo de controlar as rotinas escolares é revelado não pela explicitação das orientações de “como” fazer, mas pela forma minuciosa, determinista e imperativa com que se apresentam, conforme avalia Ciampi et al. (2009):

A forma pela qual o Caderno do professor (1º bimestre) procura ‘orientar’ minuciosamente cada passo da atuação docente através das Orientações de Atividades para a gestão da aprendizagem na sala de aula, estruturadas com base em sondagem e sensibilização, do tempo previsto para o desenvolvimento de cada atividade, da seleção de temas e conteúdos, das competências e habilidades, das estratégias, dos recursos materiais e das formas de avaliação e de recuperação, sinaliza para uma tentativa de controlar passo a passo a ação dos docentes. (CIAMPI et al., 2009, p. 376).

⁷⁹ Posto que é o ano de encerramento do último ciclo do Ensino Fundamental, quando têm maior capacidade de abstração e estão a aproximadamente dois anos de tornarem-se eleitores.

⁸⁰ Os nove temas são:

Tema 1: Guerra de Canudos.

Tema 2: Guerra do Contestado.

Tema 3: Revolta da Chibata.

Tema 4: Revolta da Vacina.

Tema 5: Cangaço.

Tema 6: Revolta dos 18 do Forte de Copacabana.

Tema 7: Revolução Paulista de 1924.

Tema 8: Coluna Prestes.

Tema 9: Greve Geral de 1917.

Esse direcionamento minucioso e controlador do qual trata a coordenadora do GT de Ensino da ANPUH-SP fica explícito no excerto a seguir:

O número de grupos ou mesmo de alunos por grupo vai depender do número de alunos por classe; contudo, é conveniente que esse número não ultrapasse cinco. Se necessário, o professor pode suprimir, repetir ou aglutinar temas. (SÃO PAULO, 2009, p. 39).

Ou, ainda, “escreva os temas abaixo na lousa e distribua-os entre os grupos:” (SÃO PAULO, 2009, p. 39), comando este que é seguido dos nove temas, previamente definidos⁸¹. Compreendemos que essas revoltas estão, de fato, interligadas e que são pertinentes à História do Brasil. Entretanto, um problema a ser colocado é que, frente à previsão de três aulas para desenvolver o estudo que discuta, reflita e problematize (ou seja, que forme para a cidadania), é mister definir um recorte mais próximo do *cotidiano* dos alunos, que, no caso dos paulistas, precisarão de maior tempo e esforço para compreender a relação entre a Guerra de Canudos, por exemplo, e o *cotidiano* de um dado município do Estado de São Paulo, uma possibilidade auspiciosa, mas que demanda certo tempo para sua realização.

Considerando que o material é distribuído na rede paulista e que há diferenças entre a vida experimentada pelos alunos dos diferentes municípios do Estado, entendemos que seria mais adequado considerar e mencionar algumas dessas peculiaridades municipais. O primordial é que não o fizesse como prescrição, mas como possibilidade, de modo a ressaltar que a articulação entre o contexto histórico nacional e o local promove a flexibilização do currículo e a autonomia docente.

No sentido de direcionar o professor (que, por sua vez, deverá direcionar os estudos a serem realizados pelos alunos), os autores dos referidos materiais (Cadernos do Professor) propõem as questões a serem postas na lousa: Quando o movimento ocorreu? Onde ocorreu o movimento? Quais foram as causas que determinaram a ocorrência do movimento? Quem exerceu a liderança do movimento? Quais foram as principais características do movimento? Como terminou o movimento? Para cada uma dessas perguntas, e frente a cada tema (que equivale a uma página do jornal), os Cadernos apresentam uma resposta que os autores consideram correta, uma espécie de gabarito, que se estende por três laudas e meia dos Cadernos. Entendemos que essa é

⁸¹ São eles: Canudos, Contestado, Revolta da Chibata, Revolta da Vacina, Cangaço e Revolta dos 18 do Forte de Copacabana. Embora esses temas estejam interligados o material (mesmo marcado pelo dirigismo) não explicita a necessidade de tal articulação e tampouco sugere formas possíveis de como fazê-lo.

outra forte evidência da intenção de controlar ou, no mínimo, de induzir o professor a optar pelo cômodo, pelo roteiro repetitivo. Como estão apresentadas, essas respostas (gabaritos) contribuem para compor certa aparência de um material definitivo, concluído. Coerentemente, essa concepção de ensino-aprendizagem repete-se na proposta de avaliação (nos elementos pós-textuais que analisaremos na subseção 3.1.3), onde as perguntas sugeridas⁸² para que o professor verifique o êxito da S.A. não valorizam, sob nossa ótica, a capacidade de problematizar o *cotidiano* ou a *localidade*, mas apenas o quanto os alunos são capazes de realizar os procedimentos (mecânicos) previstos para a pesquisa como o levantamento de informações (que remete à ideia de construção definitiva e completa a ser “solicitada” pelo professor e “obtida” pelo aluno, para nos valermos dos termos usado nos enunciados das questões 1 e 2), a produção de um jornal e o trabalho coletivo. Não favorece a problematização do conhecimento histórico e, por isso, se distancia da articulação do passado com o presente.

Sugere também que os grupos busquem curiosidades sobre o tema. Será que alguma notícia, material, ou qualquer referência que remeta à atualidade, à *localidade* ou ao *cotidiano* seria uma mera curiosidade na opinião dos autores do material paulista? Entendemos ser oportuna essa questão, pois as perguntas que eles sugerem para inquirir às fontes, aos materiais ou às referências são meramente factuais, voltadas à compreensão estanque dos fatos em si, sem vínculo algum com o tempo presente.

Para a segunda e terceira aulas, está prevista a montagem da página do jornal por cada grupo, momento em que, salientam os autores, o professor deve atentar-se aos aspectos relacionais próprios do trabalho em grupo, como as tomadas de decisões (que devem ser democráticas). Essa orientação está em consonância com as “Competências e habilidades” explicitadas na figura 2. Em momento algum é proposto competências ou habilidades que promovam a capacidade de relacionar os processos históricos e/ou políticos com o *cotidiano* ou com a *localidade*, ou o passado com o presente, nada que lembre a formação de uma *consciência histórica*, que aporte a formação para a cidadania. Mais uma vez está evidente a concepção de História e de ensino-aprendizagem do projeto “São Paulo Faz Escola”, eurocêntrica e prescritiva, respectivamente.

⁸² As perguntas são:

1. O grupo obteve as **informações solicitadas** por meio da pesquisa de diferentes tipos de fonte?
2. As informações **obtidas** foram suficientes?
3. O grupo priorizou informações relevantes do tema em foco?
4. A produção da página do jornal atendeu às expectativas editoriais trabalhadas durante a sensibilização?
5. O trabalho dos membros do grupo foi equilibrado?

As orientações de caráter procedimental (de como confeccionar um jornal) seguem de forma detalhada, como se esse produto cultural fosse inequivocamente comum ao *cotidiano* dos alunos das escolas estaduais paulistas. Em momento algum há uma única sentença que sugira a problematização do caráter político de um jornal ou da imprensa, ou de suas relações com o poder governamental, ou como eram tais relações durante a Primeira República. Aliás, na *localidade* de Ribeirão Preto – SP, no início do século XX, por exemplo, eram (governo municipal e imprensa) instâncias do poder dos grandes coronéis. Basta mencionar que o jornal de maior circulação no município tinha como “[...] o único dono ou, na pior das hipóteses, o maior acionista individual do jornal [...] [Coronel Joaquim da Cunha Diniz Junqueira] chefe de Ribeirão Preto [...]”. (CEM..., 2005, p. 16).

O material paulista traz no final da S.A. as “Propostas de questões para avaliação”. Notamos que somente nesse crepúsculo é que surgem, de forma explícita, aspectos políticos-governamentais e eleitorais. A primeira questão é composta pelo texto do artigo 70 da Constituição de 1891 (anexo A, p. 44), no qual estava estabelecido quem tinha direito a voto. É solicitado que o aluno leia o excerto e responda quem era e quem não era eleitor no Brasil durante a Primeira República. A resposta⁸³ à questão explicitada no gabarito (anexo A, p. 44) apresenta o seguinte texto:

O aluno deve conseguir responder que eram eleitores os homens maiores de 21 anos e alfabetizados, exceto os soldados rasos e os religiosos do clero regular; não eram eleitores as mulheres, os analfabetos, os mendigos, os soldados rasos e os religiosos do clero regular. (SÃO PAULO, 2009, p. 44).

A partir disso, inferimos que, para os autores, parece ser suficiente que os alunos do último ano do Ensino Fundamental saibam ler e escrever, mesmo que só mecanicamente, sem fazer nenhuma problematização com a atualidade, ou seja, basta que saibam copiar informações explicitadas no trecho que segue o enunciado da questão (texto artigo 70 da Constituição de 1891, no qual se encontram prontas as informações), não importando o quanto conseguiram compreender, interpretar do que leram e copiaram, uma escolha que claramente não considera os saberes específicos da disciplina de História.

⁸³ Essa resposta sofreu pequena alteração na edição de 2013, na qual se excluiu o trecho “[...] exceto os soldados rasos e os religiosos do clero regular [...]”.

A segunda questão traz o texto⁸⁴ de um manifesto feito por um grupo de mulheres grevistas em junho de 1917, durante a Greve Geral daquele ano. O excerto (anexo A, p. 44 - 45) é seguido de quatro questões, que se limitam, a nosso ver, a propor uma boa introdução para uma possível discussão sobre as relações de poder entre governantes e governados, o papel da estrutura de segurança pública, seu uso político (durante a Primeira República e no regime pós-redemocratização), as relações entre população e polícia, enfim, toda a sorte de reflexões pertinentes à formação cidadã. Porém, a análise documental proposta pelas questões explicitadas no material não sugere extrapolar a superficial e descontextualizada compreensão de um passado remoto, implicando a possibilidade de compreensão de que “repressores do povo” é um atributo exclusivo da burguesia industrial e urbana de 1917. Deixa margem, sob nossa ótica, para que o professor e seus alunos entendam que as transformações (especialmente a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT) implementadas no período varguista libertaram definitivamente os trabalhadores brasileiros da exploração patronal e da repressão do governo de Artur Bernardes.

O formato estanque das questões propostas sugere, no máximo, um contato superficial com a seara das discussões políticas (complexas e pertinentes à formação cidadã). Tais questões são apresentadas apenas no final da S.A., prevista para ser desenvolvida no último quarto do primeiro bimestre. Final de bimestre é tipicamente um momento no qual o professor precisa atender às demandas burocráticas de mensurar a aprendizagem de seus alunos e sintetizar esse processo contraditório e complexo em uma nota padrão (média), preencher os diários de classe, participar de reuniões de conselho de classe, entre outras atividades que levam à exiguidade do tempo escolar. Nesse contexto, o trabalho docente é marcado pela tensão/ansiedade, algo de conhecimento dos próprios autores do material paulista, como já verificamos em sua justificativa para a decisão de agrupar os temas “Revolução Russa” e “Stalinismo”: “[...] para aproveitar melhor o tempo destinado às aulas de História, pois muitas vezes, para nós professores, a ideia de cumprir ou não o planejamento é um fator de tensão.” (SÃO PAULO, 2009, p. 8).

Nas questões 3, 4 e 5 (anexo A, p. 45 - 46), repetem-se as evidências da concepção de História e de Ensino de História que não priorizam o presente vivido pelo

⁸⁴ As alterações (desprezíveis para esta pesquisa) da edição de 2013 estão relacionadas à diagramação, à referência consultada e ao título do *box* onde está inserido o texto que mudou de “Manifesto aos soldados na greve de 1917” para “Aos soldados”.

aluno, o seu *cotidiano* e a sua *localidade*. A terceira questão foca o caráter messiânico da Guerra de Canudos e do Contestado, ocorridas, respectivamente, na Bahia e na região entre Paraná e Santa Catarina, uma articulação temática possível e adequada, mas que o material não sugere como poderia ser concretizada.

A quarta questão refere-se à Revolta da Vacina, ocorrida no Rio de Janeiro, que entendemos ser adequada para a reflexão sobre as relações de poder, imposição de decisões (higienistas e excludentes) que pautam os processos de urbanização. Entretanto, para que se favoreçam tais reflexões, é necessário ir além da compreensão estanque dos fatos, como sugere a resposta contida no gabarito dos Cadernos do Professor. No formato em que estão (questão e resposta), entendemos que inexistem qualquer sugestão de relacionar-se com os processos de urbanização de outros períodos e locais, como se fossem secundários o momento presente e a compreensão política da produção dos espaços onde se vive. Esse diapasão de uma História distante e generalista parece-nos nortear também a questão 5 (anexo A, p. 45), ao tratar do complexo processo político por detrás da “Coluna Prestes”.

Ao apresentarem (nos Cadernos do Professor) as “Propostas de Situações de Recuperação” (SÃO PAULO, 2009, p. 46), os autores defendem que ao estudar o “[...] tema República Velha, o aluno deve perceber suas principais características políticas, marcadamente oligárquicas, a permanência das desigualdades sociais e dos privilégios dos latifundiários e os movimentos de contestação à ordem vigente.”. Entretanto, além de usar termos como “República Velha” e reforçar conceitos questionáveis como poder oligárquico, nos parece inviável que o aluno “perceba” a lógica das relações de poder do passado republicano sem a prometida articulação do passado com o presente, do *cotidiano* e da *localidade*, sendo que esses dois últimos conceitos que sequer são citados ao longo dos materiais analisados.

Tal ausência é confirmada na “Proposta 1” para recuperação (anexo A, p. 46), na qual há a sugestão de elaborar um dicionário conceitual (referente aos conteúdos estudados), que nos parece (a julgar como está configurada a S.A. em seu conjunto) implicar, muito provavelmente, um procedimento dedicado a promoção, com os alunos, do registro (por escrito) e a memorização de termos abstratos e descontextualizados. A “Proposta 2” (anexo A, p. 46) sugere a produção de um quadro comparativo dos movimentos sociopolíticos ou revoltas do período estudado, composto por itens que considerem “[...] as seguintes possibilidades: data, local, causas, liderança, características, como terminou e resultados do movimento.” (SÃO PAULO, 2009, p.

46). Novamente, é valorizado o conhecimento do passado como uma espécie de curiosidade factual, que ocorreu em data e lugar distantes, protagonizado por alguém muito diferente dos professores e alunos paulistas do século XXI. Essa concepção considera que esses movimentos começaram, findaram e legaram resultados, passíveis de serem determinados com certa precisão, e que o acesso a tais informações tem valor absoluto, independentemente de quem as estuda, onde e quando as estuda. No nosso entendimento, é mais uma evidência da desvalorização da autonomia docente que pauta os materiais paulistas, que, assim, ignoram não apenas as demandas didático-pedagógicas contemporâneas de formação para a cidadania, mas também a própria natureza do conhecimento histórico que, frente às carências do presente, elabora suas perguntas para, então, submetê-las aos procedimentos próprios da operação histórica, a fim de resultarem na transitoriedade da narrativa histórica (CERTEAU, 1988; RÜSEN, 2007; MIRANDA; ALVIM, 2013).

As perguntas do historiador são colocadas sempre, direta ou indiretamente, em formas (destaco no plural) narrativas. Essas narrações provisórias delimitam um âmbito de possibilidades que, frequentemente, são modificadas ou até descartadas no curso do processo de pesquisa. Podemos comparar essas narrativas a instâncias mediadoras entre questões e fontes, as quais influem profundamente (ainda que não de maneira exclusiva) sobre os modos pelos quais os dados históricos são recolhidos, eliminados, interpretados – e, por fim, naturalmente, narrados. (GINZBURG⁸⁵ apud MIRANDA; ALVIM, 2013, p. 389).

4.3 Elementos pós-textuais.

Houve mudanças pontuais na edição do ano de 2013 na seção que chamamos pós-textuais, composta por “Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema” e “Considerações finais”. Não houve alterações na lista de livros e de filmes sugeridos. Na lista de portais de internet sugeridos, eliminaram dois *sites*⁸⁶ e fizeram outras pequenas alterações na diagramação. Nas

⁸⁵ GINZBURG, C. **Relações de força**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

⁸⁶ O primeiro é o Cpdoc. Disponível em:

<http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos20/ev_quesocial_movop.htm>. Acesso em: 24 de setembro de 2008. Informações sobre o movimento operário brasileiro.

O segundo *site* é o Portfolium. Disponível em: <<http://www.portfolium.com.br/canudos.htm>>. Acesso em: 24 de setembro de 2008. *Site* com muitas fotos sobre Canudos.

“Considerações finais” (p. 48), os autores retomam o discurso de defesa da autonomia docente e de valorização de sua experiência, conforme exposto a seguir:

[...] selecionamos alguns aspectos relativos a cada um dos assuntos principais, considerados importantes para a formação de nossos alunos. Contudo, as possibilidades são múltiplas e, por meio de sua experiência, pode ser interessante realizar os ajustes, as adaptações e as alterações que você considerar pertinentes. [...] (SÃO PAULO, 2009, p. 48).

Em nossa avaliação, há uma contradição marcante no material analisado. Se nas seções pré-textuais e pós-textuais o discurso é em favor da autonomia escolar e docente, no decorrer do texto da S.A. que analisamos, as orientações são pautadas pelo desejo evidente de restringir as possibilidades de como desenvolver a S.A.. De fato, são múltiplas as possibilidades para desenvolver a temática proposta, mas o material não mantém a coerência entre as concepções historiográficas e de Ensino de História que defende no início e no fim do Caderno do Professor, com o conteúdo e a forma de como propõe o desenvolvimento da S.A., nem explicita nenhuma orientação concreta, que permita ao professor extrapolar os passos previstos na S.A. que analisamos. Como já apontado,

A forma pela qual o Caderno do professor (1º bimestre) procura ‘orientar’ minuciosamente cada passo da atuação docente através das Orientações de Atividades para a gestão da aprendizagem na sala de aula, estruturadas com base em sondagem e sensibilização, do tempo previsto para o desenvolvimento de cada atividade, da seleção de temas e conteúdos, das competências e habilidades, das estratégias, dos recursos materiais e das formas de avaliação e de recuperação, sinaliza para uma tentativa de controlar passo a passo a ação dos docentes. (CIAMPI et al., 2009, p. 376).

Em momento algum é sugerida concretamente (nas orientações ao professor) alguma possibilidade que viabilize escolher, ajustar, adaptar ou alterar as orientações (direcionadoras) explicitadas no material, conforme as demandas próprias do *cotidiano* da *localidade* em que professores e alunos estiverem inseridos. Tal fato é localizado apenas nas seções pré e pós-textuais, uma evidente incongruência do discurso político oficial, na medida em que não se concretiza, e nem sequer são mencionadas nas orientações destinadas ao professor, sugestões que vislumbrem articular passado e presente, de modo a favorecer a autonomia (escolar e docente) e a formação de uma *consciência histórica* para o exercício da cidadania.

4.4 Aspectos principais.

Inserimos a presente subseção para destacar os aspectos (que consideramos principais) apontados ao longo de nossa descrição analítica. Faremos o mesmo nos demais materiais que analisaremos para criarmos uma pauta de comparação entre os materiais descritos e analisados.

Nossa breve descrição analítica dos Cadernos do Professor do “São Paulo Faz Escola” teve como referência as reflexões sobre esses mesmos materiais feitas por Ciampi et al. (2009) e Boim (2010), além dos diversos autores que compõem nosso referencial teórico. A partir desse quadro teórico e metodológico, entendemos que o conteúdo curricular coronelismo está exposto de forma tal que não valoriza a autonomia (da unidade escolar e dos docentes) nem a *interdisciplinaridade* (entendida de forma antagônica aos PCNs de História). O *cotidiano* e a *localidade* também não são considerados, pois todo o material paulista, bem como a proposta curricular que o lastreou, está assentado em uma concepção de História eurocêntrica, que compreende a História do Brasil como um simples adendo da História europeia. Considera o conhecimento histórico como acabado, definitivo e estanque. A concepção de Ensino de História não tem por objetivo a formação de uma *consciência história* que possibilite o exercício da cidadania no século XXI.

É verdade que o material paulista adota um discurso político (nas seções pré e pós-textuais) em prol do desenvolvimento dos alunos para a cidadania, ou seja, a sua inserção na

[...] realidade social, valorizando o direito de cidadania dos indivíduos; ao reconhecimento de que o conhecimento histórico é um conhecimento interdisciplinar e ao estabelecimento de relações entre conteúdo e atitudes, que reconheçam os alunos como agentes na construção do processo histórico. (SÃO PAULO, 2009, p. 8 - 9).

Entretanto, no decorrer das orientações dadas ao professor para mediar a S.A., fica claro, para nós, que o material abdica de propor o exercício de articular o passado com o tempo presente (desaparece a possibilidade de valorização do *cotidiano*). Diante de uma temática auspiciosa para as reflexões políticas, os Cadernos do Professor analisados pouco contribuem, em nossa opinião, para formar o cidadão dotado de

consciência histórica, capaz de compreender, problematizar e intervir politicamente, sobretudo em questões que atingem diretamente o seu *cotidiano*.

É oportuno retomarmos as reflexões de André Segal (1984) explicitadas por Circe Bittencourt (2011) sobre os objetivos do Ensino de História na atualidade, quando enfatiza a importância que essa disciplina tem dado à “[...] formação da cidadania associada mais explicitamente à do cidadão político [...]” (BITTENCOURT, 2011, p. 121), no sentido de favorecer a formação que fomenta a capacidade de refletir sobre os acontecimentos do presente, sem se limitar às reações primárias próprias de quem não compreende a realidade vivida, como “[...] a cólera impotente e confusa contra os padrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino.” (SEGAL apud BITTENCOURT, 2011, p. 122). Ou, como explicou Rüsen (2007, p. 133), cognitivamente capaz de valer-se do conhecimento do passado para orientar seu agir frente às carências do presente, reconhecendo, inclusive, os limites que tais operações cognitivas têm para responder às demandas da vida real, ou seja, precisa estar consciente do quanto o conhecimento histórico é transitório e inacabado, deve considerar “[...] o pensamento histórico como processo cognitivo e como fator da vida prática, incluir o meta-histórico em seu olhar sobre os limites da razão.”

Esse [...] processo de aprendizado e apropriação da experiência histórica, e de auto-afirmação histórica, dá-se em princípio por três operações [...] *experiência*, *interpretação* e *orientação* [...] A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática. [...] É frequente que se negligencie a competência de interpretação e orientação em benefício dos componentes do saber empírico. Quase sempre se deixa de lado que o saber histórico é um produto da experiência e da interpretação, resultado, pois, de síntese, e não um mero conteúdo pronto a ser decorado. Ocorrem, com frequência, desequilíbrios na relação dos três componentes. O que adianta, por exemplo, um amplo saber histórico que só se sabe de cor, sem nenhum tipo de valor de orientação? De outro lado, o que adianta a capacidade de reflexão e crítica de projetos práticos, se ela está vazia de experiência? (RÜSEN, 2007, p. 110 – 111).

4.5 O coronelismo nos Cadernos do Aluno do Programa “São Paulo Faz Escola”.

Nossa brevidade na descrição analítica dos Cadernos do Aluno justifica-se pelo fato de eles trazerem as mesmas concepções dos Cadernos do Professor.

Adiantamos que, ao compararmos os Cadernos do Aluno do ano de 2009 com os do ano de 2013, encontramos alterações no tocante à diagramação, entre outras que consideramos pouco expressivas porque não representam mudanças nas concepções teórico- metodológicas nem na apresentação geral dos conteúdos.

4.6 Elementos pré-textuais.

Os Cadernos do Aluno 2013 não trazem (como os de 2009) uma carta dirigida aos alunos, assinada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, junto com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e à Equipe Técnica de Ciências Humanas. Embora a carta (de 2009) não traga elementos novos, entendemos oportuno salientar alguns aspectos a partir do excerto:

As aulas de Geografia e História o conduzirão a uma leitura do mundo que articula passado e presente. Para ajudá-lo no trabalho escolar cotidiano, durante todo o ano você terá acesso a diversos documentos, registros, mapas e textos que o auxiliarão a compreender o significado de diversas sociedades e culturas, incluindo a nossa. Esse é um dos objetivos dessas disciplinas. (SÃO PAULO, 2009, p. 1, Caderno do Aluno, grifos nossos).

Comprendemos que há um posicionamento dos autores do texto favorável a *interdisciplinaridade*, aqui, envolvendo História e Geografia especificamente, disciplinas supostamente dotadas, inclusive, de objetivos comuns. Outro aspecto importante é a ideia de conduzir à “leitura do mundo” que se contrapõe ao *grafocentrismo*. Outro indicativo presente no excerto (e no conjunto do texto) é a pretensa valorização da *localidade* e do *cotidiano*, haja vista que prevê que as aulas de História e Geografia possam conduzir à articulação do passado com o presente (atualidade), e que, por meio do acesso às diferentes fontes e linguagens, os alunos poderão compreender os significados de diversas sociedades e culturas, incluindo a brasileira.

Cabe perguntar se as concepções de *interdisciplinaridade*, de Ensino de História, e de historiografia dos Cadernos dos Alunos são diferentes das que encontramos nos

Cadernos dos Professores, ou apenas se trata de mais uma contradição que o material apresenta nos seus elementos pré-textuais em relação às seções que o seguem. Outra vez, cabe analisar se e como tais aspirações são contempladas (ou não) na apresentação da S.A. que trata do único tema (relacionado ao período da Primeira República) do bimestre voltado à História do Brasil.

4.7 Situação de Aprendizagem 4 – A República no Brasil.

Como já salientamos na descrição analítica do Caderno do Professor, a S.A. está focalizada no princípio de que se compreenderá o “todo” ao somarem-se as “partes”. Por isso, apresenta a S.A. como a oportunidade para discutir os movimentos revoltosos que contestaram a ordem política da Primeira República a fim de conseguir caracterizar os movimentos e estabelecer as relações de semelhanças e diferenças entre eles, sem, em momento algum, haver articulação com o tempo presente.

Propõe, conforme já explicitamos na descrição analítica dos Cadernos do Professor, que a avaliação ocorra pela produção coletiva de um jornal, atividade para a qual os Cadernos dedicam mais da metade⁸⁷ das páginas que veiculam a S.A. em questão.

Ao dedicar-se tanto aos procedimentos de avaliação, o material abdica, sob nossa ótica, de exercícios que proponham a problematização do *cotidiano* e da *localidade* e a articulação do passado com o presente, como previsto na carta aos alunos. Em momento algum é feita menção aos desdobramentos espaciais dos movimentos contestatórios a serem estudados, exceto a questão “Onde ocorreu o movimento?” (SÃO PAULO, 2013, p. 42), o que “frustra” a expectativa da esperada e renunciada *interdisciplinaridade*, ao menos entre História e Geografia.

As questões propostas para avaliação (que finalizam os elementos textuais dos Cadernos do Aluno) são as mesmas que já explicitamos na descrição analítica dos Cadernos do Professor (subseção 3.1.2).

⁸⁷ Aproximadamente 5,5 páginas de um total de 9 páginas (equivalente a 61% da S.A.).

4.8 Elementos pós-textuais.

Essa seção é composta por indicações de livros, filmes e *sites*. As únicas alterações que notamos nos Cadernos do ano de 2013 foram a eliminação de três filmes⁸⁸ e a supressão de dois *sites*⁸⁹. Curiosamente, ele foi excluído na edição de 2013 apenas no Caderno do Professor, mas permaneceu indicado no Caderno do aluno, como era em 2009. Uma discrepância (entre os Cadernos do Professor e do aluno) que aparentemente é um problema de edição.

4.9 Aspectos principais.

Além do que já explicitamos na descrição analítica dos Cadernos do Professor (destacadamente a não valorização do *cotidiano*, da *localidade*, da autonomia e da formação de uma *consciência história* para o exercício da cidadania), queremos salientar a confirmação da concepção dos autores do material paulista sobre o conceito de *interdisciplinaridade*.

Trata-se da carta dirigida aos alunos (edição 2009) na qual se encontra a afirmação: “As aulas de Geografia e História o conduzirão a uma leitura do mundo que articula passado e presente [...]” (SÃO PAULO, 2009, p. 1, Caderno do Aluno), e que “[...] compreender o significado de diversas sociedades e culturas, incluindo a nossa [...] é um dos objetivos dessas disciplinas.” (SÃO PAULO, 2009, p. 1, Caderno do Aluno).

Consideramos que a pretensão atribuída à Geografia Escolar e à História Escolar explicitada na carta não condiz com o que encontramos nas S.A.. Sob nossa ótica, não há, nos materiais analisados (Cadernos do Aluno e do Professor do ano de 2009), uma referência direta a tal articulação entre o passado e o presente, tampouco algum movimento para a integração entre as aulas de Geografia e História, como se esse complexo movimento pudesse ser uma decorrência natural (inevitável) do cumprimento

⁸⁸ Eliminaram-se os filmes: “Abril despedaçado”, “O baile perfumado” e “O país de tenentes”.

⁸⁹ O primeiro é do CPDOC. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos20/ev_quesocial_movop.htm>. Acesso em 24 set. 2008. O segundo é chamado de Portfolium Sobre Canudos. Disponível em: <<http://www.portfolium.com.br/>>. Acesso em 5 jul. 2014.

dos passos previstos nos Cadernos e não demandasse ampla discussão e planejamento envolvendo, no mínimo, os professores encarregados de ambas as disciplinas, além de apoio da equipe gestora da unidade escolar. Talvez também por esse motivo tal expectativa (bem como a carta em questão) foi eliminada dos Cadernos no ano de 2013.

Parece-nos prevalecer a constatação de Ciampi et al. (2009) e seus pares do GT da ANPUH-SP de que a concepção de *interdisciplinaridade* dos materiais paulistas desconsidera a necessidade de articular as contribuições específicas de cada área do conhecimento, incluindo os saberes escolares, para o desenvolvimento de “[...] um trabalho metodológico conjunto. [sendo que os] Conteúdos específicos são ensinados com um método comum a todas as disciplinas.” (CIAMPI et al., 2009, p. 374 - 375). Tal aspecto permite-nos inferir que o *grafocentrismo* é referência norteadora da proposta curricular paulista ao longo dos anos, assim como uma frágil e distorcida intenção interdisciplinar entre as áreas de História e Geografia. “[...] A concepção de currículo interdisciplinar que embasa a proposta nos parece, portanto, ser outra, pois as diversas disciplinas estão subordinadas a uma concepção disciplinar de linguagem. [...]” (CIAMPI et al., 2009, p. 375), uma lógica completada pelo exame do SARESP e o bônus, já que, como afirmou Boim (2010, p. 55), a proposta paulista impõe metas (cujas centralidade está na linguagem), e “[...] atingi-las significa preparar os alunos para as avaliações nacionais e com isso garantir melhores salários, já que os bons resultados garantem legalmente bônus salariais aos docentes das escolas bem avaliadas nos exames promovidos pela SEE-SP.”

5 O CORONELISMO NO LIVRO DIDÁTICO “PROJETO ARARIBÁ - HISTÓRIA”

Nossa descrição analítica parte do recorte seguido pelos professores de História da rede municipal, explicitado nos temas elencados no Referencial Curricular Básico do Ensino Fundamental de História - RCRP/História⁹⁰, elaborado em 2011, cuja estrutura prevê a divisão do ano letivo em três trimestres e inclui temas inovadores, como “Ensino de História Local e Regional” e “História da África e cultura afro-brasileira”. Os conteúdos apresentados no livro didático e no referencial não são totalmente coincidentes (embora haja nos livros didáticos os conteúdos previstos na RCRP/História) e, diante disso, os professores seguem o RCRP/História. Segundo o coordenador de História da rede municipal, é o que pauta como os professores trabalharão com o livro didático escolhido.

O RCRP/História prevê o conteúdo “República Velha” no 1º trimestre, sendo o segundo tema em um grupo de quatro outros conteúdos temáticos (figura 3). O livro didático de História (9º ano) em questão é estruturado em 8 unidades, sendo a “Unidade 2” (subdividida em 6 temas) intitulada: “A República chega ao Brasil” (figura 4). Focaremos nossa descrição analítica no tema 2, “A proclamação”⁹¹ da República no Brasil”, especialmente no seu último tópico, “A República das Oligarquias”. Também concentraremos nossa atenção nas “Atividades” propostas para o bloco dos temas 1, 2 e 3⁹² da Unidade 2. E, evidentemente, examinaremos a seção “Conceitos históricos”, composta por um texto intitulado “O coronelismo”, seguido de dois exercícios para os alunos. Antes, exporemos nossa descrição analítica dos elementos pré-textuais, seguidas do que selecionamos como textuais e, finalmente, dos pós-textuais.

⁹⁰ Documento fornecido (no formato eletrônico .pdf) pelo coordenador da área de História da Rede Municipal, Professor Mestre Almir de Paula e Silva, via *e-mail* em 24 de janeiro de 2013. Daqui em diante, referir-nos a ele com a sigla RCRP/História (Referencial curricular de Ribeirão Preto/História).

⁹¹ O verbete “proclamação” é frequente no material, segundo Houaiss (2009) significa proclamar publicamente em voz alta e com solenidade. Pode ser indicativo de concepções historiográficas que desconsideram que a República foi instaurada no Brasil em um contexto contraditório e, sua construção e interpretação além de dúbias são inconclusas (CARVALHO, 1990).

⁹² Conforme figura 7:

Tema 1: A questão escravista no Brasil imperial.

Tema 2: A proclamação da República no Brasil.

Tema 3: A Guerra de Canudos.

7.4. 8ª Série/9º Ano

Ensino de História da África - o negro brasileiro pós-abolição, a independências das colônias africanas e as consequências da colonização europeia.

1º Trimestre

O Imperialismo;

Brasil: A República Velha (1889-1919);

A Primeira Guerra Mundial;

A Revolução Socialista Russa – socialismo e anarquismo.

2º Trimestre

O período entreguerras e os regimes totalitários;

História local e regional: mudanças na economia e sociedade ribeirãopretana - do café à cana-de-açúcar;

A Revolução de 1930;

A Era Vargas (1930-1945);

A Segunda Guerra Mundial;

A Guerra Fria.

3º Trimestre

Governos democráticos no Brasil (1945 – 1964);

Ditadura Militar brasileira;

A Redemocratização do Brasil;

Descolonização afro-asiática;

O Brasil de Collor a Lula.

Fonte: Ribeirão Preto (2011).

Figura 3: Conteúdos trimestrais previstos no RCRP/História (2011) para o 9º ano

A REPÚBLICA CHEGA AO BRASIL		40
UNIDADE 2	
	TEMA 1 – A questão escravista no Brasil imperial 42 O longo governo de D. Pedro II - 42, A questão escravista - 42, Abolição lenta e gradual - 43, Cresce a campanha abolicionista - 44, Os escravos depois da abolição - 44, Um golpe na monarquia - 45	42
	TEMA 2 – A proclamação da república no Brasil 46 O movimento republicano - 46, A questão militar - 47, O golpe de 15 de novembro - 47, A República da Espada (1889-1894) - 48, A República das Oligarquias (1894-1930) - 49	46
	TEMA 3 – A guerra de Canudos 51 Uma epopeia no sertão da Bahia - 51, Antônio Conselheiro: um peregrino do sertão - 51, Igreja versus religiosidade popular - 52, A formação de Canudos - 52, A guerra contra Canudos - 53	51
	Atividades – Temas 1 a 3 54 • Conceitos históricos – O coronelismo - 55	54
	TEMA 4 – A industrialização e o crescimento das cidades 56 Em novas terras - 56, Investimento nas cidades - 56, Os cortiços e as vilas operárias - 57	56
	TEMA 5 – O movimento operário na Primeira República 58 A vida nas fábricas - 58, O início da organização operária - 58, As primeiras lutas e conquistas operárias - 59	58
	TEMA 6 – Reformas e revoltas na capital 60 Uma cidade de aparência europeia - 60, O lado brasileiro da cidade - 60, Reforma urbana e sanitária - 61, A reação popular: a Revolta da Vacina - 61	60
	Atividades – Temas 4 a 6 62 • Arte e história – A jovem Anita e a nova arte 63 • Personagem – A revolta dos marinheiros 64	62
	Em foco – Cangaço: uma guerra no sertão 66 Compreender um texto – Viagem aos tempos de Lampião 70 Trabalho em equipe 1 – Escrever um cordel - 72	66

Fonte: Apolinário (2007).

Figura 4 - Temas que compõem a Unidade 2; extraída do sumário do livro didático “Projeto Araribá”

5.1 Elementos pré-textuais.

Seguindo as propostas de Bittencourt (2011) para a análise de livros didáticos, iniciamos pela capa (figura 5). Nela, é ostentada sua aprovação no PNLD (2011, 2012 e 2013), embora tenha sido editado em 2007. O destaque dado a tal informação (na capa) revela a estratégia da editora, que objetiva uma imagem de seu produto associada à ideia de material atualizado, adaptado e em conformidade com as exigências do PNLD. Esse é um dos indícios que Bittencourt (2011) aponta para explicar o amplo conjunto de estratégias de *marketing* praticadas pelas editoras que, no caso dos livros didáticos, buscam seduzir os professores do Ensino Básico, afinal, são eles os indivíduos que

escolhem entre os livros didáticos aprovados pelo PNLD, aqueles que serão adotados pelas unidades escolares, conforme explicitado no excerto:

Fonte: Apolinário (2007).

Figura 5: Capa do livro didático “Projeto Araribá”

O livro, como mercadoria, obedece a critérios de vendagem, e por essa razão as editoras criam mecanismos de sedução junto aos professores. Oferecem-lhes cursos, criam materiais anexos que acompanham as obras e esmeram-se em apresentar o livro como um produto “novo”, seguidor das últimas inovações pedagógicas [...] (BITTENCOURT, 2011, p. 311 – 312).

Outro indício das estratégias mercadológicas é a fotografia da catedral russa de São Basílio, em Moscou, uma edificação com arquitetura em estilo muito diverso do gótico ou românica, icônicas da cultura europeia, o que pode sugerir que o material almeja distanciar-se da ideologia eurocêntrica, uma vez que evidencia um símbolo do mundo oriental que, embora esteja presente na Europa, encontra-se em uma porção territorial fronteiriça, entre o Oriente e o Ocidente.

Quanto à autoria, convém destacar que não há um autor claramente definido; a obra é coletiva e tem como organizadora a própria empresa (editora Moderna), e como editora responsável, Maria Raquel Apolinário, professora da rede estadual e municipal de ensino, bacharel e licenciada em História pela USP. Se, por um lado, pode sugerir uma possível valorização de produções coletivas, por outro, essa característica aproxima-se

[...] das observações de Gatti Junior (2004) sobre a tendência em colocar o autor como um parceiro. Ou seja, é possível apontar para maior objetivação do trabalho e a eliminação da identificação subjetiva do autor com esse instrumento. (CENTENO, 2010, p. 33).

Outro aspecto é o risco de a obra ser marcada por algum descompasso entre as seções produzidas, uma vez que envolve um número maior de agentes no processo de autoria (cada qual com suas concepções de ensino-aprendizagem) e de confecção (que envolve profissionais como editor, gráficos, ilustradores, revisores de textos etc.). Essas duas áreas (autoria e confecção) precisam ser habilmente articuladas para não comprometerem a qualidade do produto final, conforme segue:

[...] Essa materialidade é importante para que se possa entender o conjunto de sujeitos que interferem na obra e como essa interferência influencia na leitura do texto, incluindo a forma pela qual a página apresenta as informações – boxes, uso de itálicos e/ou negrito para termos ou conceitos básicos – e as variadas ilustrações, coloridas ou não. (BITTENCOURT, 2011, p. 312).

Sobre esta questão da autoria do livro didático em análise, Centeno (2010, p. 24) afirma que:

O Projeto Araribá História não faz indicação clara de autoria. Na folha de rosto encontra-se a informação de que se trata de uma “obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida” pela Editora Moderna. [...] 1) falta interesse por parte da editora em divulgar os nomes dos autores; 2) os profissionais elencados, em sua maioria, têm apenas graduação de nível

superior e atuam na educação básica; 3) a intenção de aglutinar vários autores num mesmo projeto.

Trata-se de uma lógica que segue uma tendência mercadológica, na qual

[...] o autor de manual didático está perdendo cada vez mais autonomia na sua atividade, o que elimina, gradativamente, a identificação subjetiva com tal instrumento de trabalho. Nas entrevistas realizadas com editores da Editora Lê e Saraiva, a respeito das relações estabelecidas entre estes e os autores, evidencia-se uma clara demonstração de que o autor é visto como um parceiro, ou seja, ele apenas “participa” do produto (FACCIOLLI; FRUET, apud GATTI JUNIOR, 2004). Os editores apontam, também, a preferência por mais de um autor na produção de um manual e que o mesmo esteja “intimamente ligado com a sala de aula” (GATTI JUNIOR, 2004, 188-189). [...] (CENTENO, 2010, p. 25).

A equipe responsável pela elaboração do conteúdo é explicitada na página seguinte (folha de rosto), de onde também consta a ficha catalográfica. A equipe é composta por dez profissionais, sendo sete Bacharéis e Licenciados em História, uma Licenciada em História, e dois sem menção quanto à área de graduação. Dois são mestres em Educação, um em Ciências da Comunicação, um em Filosofia, e outro em História Cultural. As informações quanto à atuação profissional dão conta que há uma professora das redes municipal (São Paulo) e estadual, dois editores, um editor e professor da rede particular, uma professora da rede particular, um professor de História do Ensino Superior, outro professor na área da Educação, e três sem referência quanto à atuação.

Notamos, inicialmente, que se trata de uma equipe com perfil que mescla as experiências da docência no Ensino Básico (público e particular), no Ensino Superior e na editoração (totalizando três profissionais, sendo dois apenas editores e um editor e professor). Quanto à formação, prevalece a área de História, que é incrementada com um mestre em Filosofia, outro em Ciências da Comunicação e dois mestres em Educação.

Diante do perfil da equipe, a questão que fica posta é o quanto os profissionais conseguiram articular-se para dividir as complexas tarefas⁹³ previstas para a produção de livros didáticos. Há a possibilidade de incorrerem no equívoco salientado por Bittencourt (2011) em suas reflexões sobre a divisão de trabalho entre a autoria do

⁹³ Elaboração, organização, sistematização e adequação dos conteúdos e conceitos históricos para a aprendizagem dos alunos do Ensino Básico. (BITTENCURT, 2011).

conteúdo histórico (textos do livro elaborados pelo autor) e a elaboração do conteúdo pedagógico (atividades elaboradas por uma equipe ou um ajudante).

[...] O resultado dessa divisão de trabalho é, por vezes, um descompasso entre o texto dos capítulos e as atividades propostas para a sua compreensão e estudo. Por exemplo, pode-se ter um capítulo bem formulado acerca de determinado tema, com atualização bibliográfica e conceitos corretamente apresentados e situados, mas seguido de exercícios baseados em testes de múltipla escolha, cuja única exigência é a memorização das informações. (BITTENCOURT, 2011, p. 316).

O risco da perda de um olhar sistêmico inerente a essa divisão de tarefas pode resultar em uma produção fragmentada, que articula mal as diferentes seções (textos explicativos e atividades) e linguagens (como os textos e as imagens). Possibilita que haja (e seja perceptível) certa incoerência, quando comparamos as proposições das seções pré e pós-textuais com o que se apresenta na parte textual da obra. Tais possíveis problemas serão considerados em nossa descrição analítica do livro em questão.

Após a folha de rosto, o livro apresenta um texto dirigido ao aluno, conforme explicitado a seguir:

Os livros desta coleção foram feitos para você gostar de estudar História e descobrir que os conteúdos dessa disciplina estão muito próximos da realidade que você vive, da escola em que estuda, do país que habita. Ao fazer as atividades propostas, você ampliará sua capacidade de ler diferentes tipos de texto, analisar imagens, debater ideias e expressar suas opiniões. Acima de tudo, você irá expandir seus conhecimentos e perceber como é importante construir uma atitude solidária na relação com as pessoas e responsável na relação com a natureza. Os temas que você irá estudar na seção Em foco brotaram de assuntos ligados aos alimentos, às crenças, ao trabalho, ao patrimônio cultural do Brasil e de outros países, à preocupação com o corpo e a saúde, entre muitos outros. Estude-os com atenção e realize as atividades de análise das fontes. Como um detetive e um historiador, você irá aguçar o seu olhar e descobrir que as coisas boas que conquistamos, inclusive o aprendizado, são sempre fruto do nosso esforço pessoal. Um ótimo estudo! (APOLINÁRIO, 2007, p. 3).

Como se pode perceber, é um texto que busca a proximidade com o aluno, seu “consumidor compulsório” (BITTENCOURT, 2011), quando explicita, já na primeira sentença, a aspiração de fomentar o gosto pelo estudo da História, que seria possibilitado por uma apresentação que vincula o conteúdo histórico ao cotidiano. Após buscar proximidade, os autores permitem inferir que as atividades propostas são garantidoras da ampliação das capacidades leitoras (sejam textos escritos, imagens, ou oralidade), uma promessa que pode ser indício de uma concepção de livro didático próxima daquela que Bittencourt (2011) chamou de “livro didático ideal”, não factível,

segundo a autora.

Após ter (supostamente) criado proximidade e justificado a pertinência das atividades propostas, o texto indica os possíveis objetivos norteadores do material, que seria formar o cidadão solidário e responsável com a natureza.

Entendemos ser um indício de que a concepção de exercício de cidadania norteadora do texto de apresentação (e possivelmente do livro em seu conjunto) tem como atributos principais a solidariedade e o respeito à natureza. Para nós, essa é uma escolha político-ideológico questionável, pois a cidadania e seu exercício abarcam muitos outros predicados frente às demandas da atualidade. Demandas relacionadas à participação política crítica, como evoca Bittencourt (2011), a partir das reflexões do historiador André Segal, que defende que o indivíduo que vive o presente contraditório, marcado pela “[...] violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas sobre acontecimentos internacionais como guerras, que deve escolher seu representante para ocupar cargos políticos institucionais [...]” (SEGAL apud BITTENCOURT, 2011, p. 121 - 122), precisa ter:

[...] condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural, de maneira que fique preservado das reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os patrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino. (SEGAL apud BITTENCOURT, 2011, p. 122).

Sob nossa ótica, é patente que tal concepção de exercício da cidadania (necessário no contexto social atual) exige muito mais que solidariedade e respeito à natureza. Como Bittencourt (2004), entendemos que a cidadania deve abarcar valores ligados à busca por igualdade e justiça e o respeito às diferenças. A autora explica que essa

[...] ampliação do conceito de cidadania, com a introdução e explicitação de cidadania social, confere ou deveria conferir uma outra dimensão aos objetivos da História quanto ao seu papel na formação política dos alunos, implicando, ainda, uma revisão mais aprofundada dos conteúdos propostos. (BITTENCOURT, 2004, p.22).

Algo que chama a nossa atenção é que a obra “Saber histórico na sala de aula”, de 2002, da mesma autora (Circe Bittencourt), encontra-se na bibliografia do livro analisado e nos próprios PCNs de História. Tal constatação leva-nos a inferir que o referencial teórico do referido livro didático (no que tange à concepção de cidadania) a

priori não seria diverso do nosso. Voltaremos oportunamente a essa contradição, ao analisar os elementos da seção textual mais adiante.

Retomemos a sequência do texto da apresentação do livro didático. Após buscar proximidade com o aluno, os autores asseguraram que o conteúdo e a forma como está exposto (incluindo as atividades propostas) conduzirão os discentes à ampliação de “[...] sua capacidade de ler diferentes tipos de textos, analisar imagens, debater ideias e expressar suas opiniões [...]” (APOLINÁRIO, 2007, p. 3) e que “[...] Acima de tudo, você [aluno] irá expandir seus conhecimentos [...]” (APOLINÁRIO, 2007, p. 3). Entendemos que tais assertivas revelam uma ideia equivocada de completude do material didático, ou, como afirmou Bittencourt (2011, p. 300, grifo da autora), uma concepção que considera ser “[...] possível existir *um livro didático ideal*, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino [...]”.

Explicitou também uma concepção de cidadania questionável, pois se limita a afirmar que os conhecimentos a serem construídos levarão o aluno a “[...] perceber como é importante construir uma atitude solidária na relação com as pessoas e responsável na relação com a natureza. [...]” (APOLINÁRIO, 2007, p. 3). Defendemos que essa compreensão de exercício da cidadania está muito aquém da concepção da formação de um “cidadão político” (BITTENCOURT, 2011), desejada para o Ensino de História.

Concomitantemente, não abandona a aspiração de manter a proximidade com seu leitor, o que é perceptível quando se vale de uma metáfora que compara a investigação feita por um historiador àquela de um detetive, uma tentativa de transferir (para o distante acadêmico) o sentido presente no imaginário popular, correspondente a um arquétipo (próprio do personagem detetive), disseminado notadamente pelo cinema.

Por detrás dessa analogia (entre historiador e detetive), há uma lógica mais complexa de fazer-se o livro didático mais vendável no mercado editorial. Além de aspectos mercadológicos, existem também pontos de vista ideológicos, como revela o excerto no crepúsculo da “Apresentação”: “[...] você irá aguçar o seu olhar e descobrir que as coisas boas que conquistamos, inclusive o aprendizado, são sempre fruto do nosso esforço pessoal.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 3, grifo nosso), uma clara assertiva de quem acredita e defende a *meritocracia*.

No encerramento dos elementos pré-textuais, o livro traz uma seção intitulada de “Organização da Unidade”, na qual apresenta, por meio de imagens e textos curtos, a estrutura do livro, as diferentes seções, suas características e objetivos (figuras 6 e 7).

5.2 Elementos textuais.

Neste tópico, descreveremos e analisaremos a unidade 2 intitulada: “A República chega ao Brasil”, selecionada em função do nosso recorte temático, o coronelismo. A referida unidade é apresentada com um texto cujo título é “Examinando a nossa república”. A seguir, expomos tal texto com o objetivo de melhor elucidar o modo como o capítulo (relevante à nossa investigação) é introduzido pelos autores:

Viva a república! Era a saudação popular, na França durante a revolução que derrubou a monarquia e removeu as raízes do Antigo Regime. Um século depois, em 1889, o Brasil passou pelo movimento que instalou o regime republicano em substituição ao reinado de Dom Pedro II. Entretanto, pouca semelhança havia entre os dois episódios.

No Brasil, a elites agrárias e o exército estavam mais preocupados em conduzir um regime político que colocasse o país nos trilhos da modernidade industrial do que com sonhos de igualdade e democracia. A população assistia ao espetáculo da troca de governos sem compreender claramente o que significava aquela encenação.

Apenas um entusiasmo era comum nos centros urbanos mais desenvolvidos: com a república superaríamos o “atraso” herdado da colonização portuguesa. Ferrovias articulariam toda a produção nacional, portos seriam remodelados para inserir o Brasil no comércio internacional, as capitais brasileiras seriam belas como Paris, Londres e Nova York.

O projeto republicano de modernização deslanchou, mas sob a espada do exército e a ambição da elite. A europeização das cidades não eliminou as discrepâncias sociais. A população pobre, sobretudo de negros recém-libertos, foi expulsa das regiões centrais e ocupou periferias e favelas. O Brasil continuou a padecer dos mesmos vícios de poder e exploração dos tempos passados.

A república trouxe para o país a imagem de modernidade. Mas o Brasil continuou sendo um país de exclusão. Mulheres não tinham direito ao voto, os ex-escravos continuaram à margem da cidadania, trabalhadores do campo e das cidades não tinham direitos trabalhistas. As conquistas democráticas no terreno político viriam muito tempo depois e prosseguem ainda hoje. (APOLINÁRIO, 2007, p. 40, grifo nosso).

Entendemos que o texto indica uma concepção historiográfica que explica a Proclamação da República no Brasil, tendo como referência (política, ideológica e simbólica) a Revolução Francesa. Segundo o historiador José Murilo de Carvalho (um dos autores que se encontram nas referências do livro didático em análise) houve no Brasil três distintos grupos que militaram em favor do regime republicano⁹⁴, sendo que

⁹⁴ Os grupos eram:

1- **Liberais**, composto por proprietários rurais, e tinham como referência a República

Organização da unidade

Um livro organizado

O seu livro tem oito unidades, divididas em duas partes: as páginas de **estudo dos temas** e as páginas da seção **Em foco**.

As **páginas de abertura** da unidade trazem imagens e questões que procuram investigar o que você já sabe sobre o assunto.

Estudos dos temas

Os temas selecionados para o estudo da unidade sempre começam com uma ideia central do conteúdo que você vai estudar. Exemplo de tema: O fim do socialismo no Leste Europeu.

A seção **De olho no presente** transporta o tema estudado para os dias atuais, para você perceber o que mudou e o que permaneceu. Todos os textos dessa seção vêm acompanhados de questões.

Ao longo da unidade, você vai encontrar **páginas especiais**, geralmente organizadas em duplas espelhadas. Essas páginas destacam um assunto relacionado aos temas, como uma cidade, um monumento ou um fato histórico, como a partilha colonial do final do século XIX.

As páginas especiais trazem propostas de trabalho com linhas do tempo ilustradas, imagens variadas e **infográficos**, um tipo de informação, fortemente visual, que mistura texto e ilustração.

Fonte: Apolinário (2007).

Figura 6: Organização da unidade do livro didático “Projeto Araribá” (primeira página)

- estadunidense;
- 2- **Jacobinos**, composto pela população urbana; eram mais radicais e utópicos;
- 3- **Positivistas**, composto pelos militares.

Atividades organizadas

As questões propostas no bloco de **Atividades** são basicamente de dois tipos: as que visam à construção de um relato e as de ampliação do conhecimento.

Atividades de construção de um relato

- Organizar o conhecimento
- Aplicar
- Produzir um texto
- Na linha do tempo

Atividades de ampliação

- Personagem
- Edifícios daquele tempo
- Arte e história
- Ontem e hoje
- Mapas históricos
- Conceitos históricos
- Ciência e tecnologia

As monografias e a análise de fontes históricas

Cada unidade inclui a seção **Em foco**, uma espécie de monografia em que você vai estudar com mais detalhes um tema relevante para o estudo da unidade, relacionando melhor o passado e o presente.

As atividades da seção **Em foco** visam desenvolver a sua capacidade de analisar as **fontes históricas**, escritas e não escritas. O objetivo é que você exercite, aos poucos, o método da investigação, essencial no ofício do historiador.

Compreender um texto

A seção **Compreender um texto** traz diferentes tipos de textos (lendas, artigos jornalísticos e de historiadores, documentos oficiais, poemas), que o estimulam a gostar de ler e a compreender as leituras que faz.

As **atividades** desta seção exercitam a habilidade de extrair informações de um texto, estabelecer relações com o conhecimento aprendido, debater ideias e elaborar conclusões.

Trabalho em equipe

A cada duas unidades, há propostas orientadas de **Trabalho em equipe**. Você e seus colegas irão escrever um cordel, elaborar uma monografia, entre outras atividades.

Os **passos** definidos para realizar o trabalho em equipe auxiliam a executar a proposta de forma organizada e funcional.

Fonte: Apolinário (2007).

Figura 7: Organização da unidade do livro didático “Projeto Araribá” (segunda página)

cada um tem, por sua vez, diferentes concepções de liberdade⁹⁵. Conforme Carvalho (1990), os republicanos brasileiros que se voltaram para o modelo francês prevaleceram por diferentes razões; entre elas, está o fato de que tinham à sua disposição um rico material simbólico no qual se inspirar. Para Carvalho (1990, p. 12), “[...] O uso dessa simbologia revolucionária era facilitado pela falta de competição por parte da corrente liberal, cujo modelo eram os Estados Unidos. Esta não contava com a mesma riqueza simbólica a sua disposição. [...]”.

Esse aspecto ligado aos símbolos tem sua pertinência analisada em profundidade por Carvalho (1990) em sua obra de título sugestivo “A formação das almas: o imaginário da república no Brasil”. Do ponto de vista historiográfico e político, a elaboração e o uso de símbolos estão ligados à construção de um imaginário coletivo, de uma identidade social. Carvalho (1990, p. 10 – 11) afirma que

[...] A elaboração de um imaginário é parte integrante da legitimação de qualquer regime político. É por meio do imaginário que se podem atingir não só a cabeça mas, de modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro. O imaginário social é constituído e se expressa por ideologias e utopias, sem dúvida, mas também – e é o que aqui me interessa – por símbolos, alegorias, rituais, mitos. Símbolos e mitos podem, por seu caráter difuso, por sua leitura menos codificada, tornar-se elementos poderosos de projeção de interesses, aspirações e medos coletivos. Na medida em que tenham êxito em atingir o imaginário, podem também plasmar visões de mundo e modelar condutas.

Evidentemente, tais reflexões precisam ser consideradas nos processos educativos que buscam a formação da *consciência histórica* e quaisquer outros relacionados ao Ensino de História. Mas, antes de prosseguirmos com as questões do imaginário e os símbolos republicanos e sua veiculação no livro didático “Projeto Araribá”, salientamos que o texto introdutório do livro didático, após afirmar que a França era a referência dos republicanos brasileiros (com destaque aos grupos dos grandes proprietários rurais e do exército), busca explicitar um suposto projeto republicano para o Brasil, que seria marcado pelo avanço da modernização (de modelo europeu), pela violência e exclusão, especialmente de pobres, mulheres e negros que permaneceram no novo regime e que, segundo sugere o texto, ainda existem atualmente conquistadas a serem consolidadas.

⁹⁵ Segundo o autor há duas concepções. Liberdade dos **antigos** (referência dos Jacobinos brasileiros), que prevê a deliberação direta em praça pública, e a dos **modernos** (referência dos liberais e positivistas brasileiros), que se refere à vida privada, à propriedade, à opinião e à religião. Na segunda, a estrutura política é baseada na representatividade.

A república trouxe para o país a imagem de modernidade. Mas o Brasil continuou sendo um país de exclusão. Mulheres não tinham direito ao voto, os ex-escravos continuaram à margem da cidadania, trabalhadores do campo e das cidades não tinham direitos trabalhistas. As conquistas democráticas no terreno político viriam muito tempo depois e prosseguem ainda hoje. (APOLINÁRIO, 2007, p. 40).

Entendemos que o texto introdutório da unidade 2 procura analisar o regime republicano no Brasil na perspectiva da *longa duração*, de modo a atribuir-lhe sentido que minimamente tenha relação com o contexto político atual, ou, ao menos, com o período da redemocratização (pós-regime militar). Tais concepções são explicitadas no manual do professor (que acompanha o livro didático) quando afirma que:

Conhecer as características do regime republicano que se instalou no Brasil permite compreender alguns aspectos da vida pública brasileira atual, como a prática do clientelismo e da compra de votos. Ao mesmo tempo, o tema possibilita discutir o preconceito arraigado em muitos brasileiros contra a participação das camadas populares nas instâncias da política representativa, como se os trabalhadores, mesmo com pouca escolaridade, não tivessem o seu próprio saber.

Outra conexão com a atualidade se abre com o tema da expansão urbano-industrial da Primeira República. [...] O estudo das condições de vida e de trabalho da nascente classe operária permite estabelecer diferenças e semelhanças com o movimento atual dos trabalhadores [...]

A Revolta da Vacina é outro tema que possibilita estabelecer relações com o Brasil atual. [...] (APOLINÁRIO, 2007, p. 29, Manual do Professor).

Tais assertivas sugerem uma concepção de História e de Ensino de História que certamente se distancia do eurocentrismo, da informação pronta, acabada e definitiva, da memorização de fatos, do distanciamento entre o passado e o presente. Por outro lado, o manual do professor apresenta, logo em seguida, os objetivos da unidade (figura 8), nos quais não há qualquer menção explícita que busque relacionar os processos de formação, implantação e manutenção da república com as estruturas e costumes políticos e sociais da atualidade. Apenas o último item aproxima-se disso ao fazer referência aos direitos garantidos e ampliados pela Constituição de 1988, mas sem nenhuma contundência no sentido de estudar o que ocorreu e tem ocorrido após a promulgação da referida Carta Magna.

A questão que levantamos a essa altura tem a ver com a concepção de Ensino de História que norteia o livro didático analisado. Fazemo-lo porque nos parece contraditório apresentar tais objetivos (figura 8) após ter afirmado que o estudo da república no Brasil é importante, porque

Objetivos da unidade

Objetivos
Caracterizar a estrutura política brasileira definida pela Constituição de 1891.
Diferenciar as leis abolicionistas no Brasil e reconhecer os limites da Lei Áurea na emancipação plena dos escravos.
Identificar as características do regime republicano implantado no Brasil em 1889.
Descrever as características da classe operária brasileira do início do século XX.
Explicar a guerra de Canudos e o cangaço, inserindo-os no quadro socioeconômico e político do sertão nordestino no início do regime republicano.
Compreender os limites da atuação política durante a Primeira República.
Relacionar a pintura modernista às mudanças socioeconômicas e políticas que marcaram a nascente república brasileira.
Reconhecer a importância do movimento operário do início do século XX na conquista de muitos direitos garantidos ou ampliados pela Constituição de 1988.

29

Fonte: Apolinário (2007).

Figura 8: Objetivos da unidade 2

[...] permite compreender alguns aspectos da vida pública brasileira atual, como a prática do clientelismo e da compra de votos. Ao mesmo tempo, o tema possibilita discutir o preconceito arraigado em muitos brasileiros contra a participação das camadas populares nas instâncias da política representativa, como se os trabalhadores, mesmo com pouca escolaridade, não tivessem o seu próprio saber. (APOLINÁRIO, 2007, p. 29, Manual do Professor).

Entendemos que seria mais valorativo para a compreensão da vida pública brasileira atual, ou, ainda, da participação das camadas populares nas instâncias da política representativa, estabelecer objetivos que enfatizassem a compreensão da concepção de cidadão que consta da Constituição de 1988 e, em seguida, compará-la com a Carta de 1891, por exemplo. Ou, também, propor manifestações artísticas contemporâneas, como o movimento *hip-hop* e seus significados sociopolíticos para comparar com o movimento modernista do início do século XX. Sob nossa ótica, cada objetivo apresentado no manual do professor não sugere ao docente a intencionalidade de desenvolver com seus alunos a capacidade de orientar-se temporalmente frente às experiências do presente, formar *consciência histórica* ou para o exercício da cidadania. Está colocada a hipótese (que confirmaremos ou não) de o material em análise incorrer no equívoco que Rüsen (2007, p. 111) adverte:

[...] Quase sempre se deixa de lado que o saber histórico é um produto da

experiência e da interpretação, resultado, pois, de síntese, e não um mero conteúdo pronto a ser decorado. Ocorrem, com frequência, desequilíbrios na relação dos três componentes. O que adianta, por exemplo, um amplo saber histórico que só se sabe de cor, sem nenhum tipo de valor de orientação? De outro lado, o que adianta a capacidade de reflexão e crítica de projetos práticos, se ela está vazia de experiência?

O texto introdutório da unidade 2 é seguido de quatro questões⁹⁶ que, juntamente com o quadro “Carnaval em Madureira”, da artista brasileira Tarsila do Amaral (figura 9), compõem o conjunto introdutório dessa unidade (exposto em página dupla). As questões, segundo o padrão estabelecido no livro didático (figura 6), “[...] procuram investigar o que você [aluno] já sabe sobre o assunto.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 4). Entendemos, porém, que esse conjunto introdutório (texto, questões e imagem) reforça a lógica que parte do *macro* para o *micro* (do geral para o específico), e que organiza a história em uma sequência cronológica inalterável, linear. Isto é, parte da França para chegar ao Brasil de 1889 para, finalmente, verificar (mediante as questões) se o aluno já consegue diferenciar monarquia e república, o quanto o aluno é capaz de perceber que a França influenciou o imaginário político, econômico e artístico do Brasil no início do século XX (o que é reforçado pela figura 10), se são sabedores de quem era considerado eleitor no início do período republicano e sua evolução até chegarem à configuração atual. E, por fim, o que o aluno sabe sobre a organização sindical. Tais questões, em nosso entendimento, limitam-se a retomar conteúdos curriculares previstos para o ano anterior, sem valorizar o *cotidiano* ou a atualidade, ainda que busque sondar o que o aluno já conhece a respeito do tema de república, pois o faz sem sugerir qualquer relação com o exercício da cidadania em situações cotidianas.

A legenda que acompanha o quadro de Tarsila afirma que: “[...] As transformações pelas quais o Brasil passou no início do século XX não se restringiram apenas às esferas política e econômica; elas atingiram também o mundo das artes.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 41). Essa é a única informação explicitada (no livro didático e no manual do professor) sobre a obra (além do seu título, autora e data), o que entendemos tornar inacessível a intenção dos autores ao selecionarem e inserirem tal

⁹⁶ As questões são:

- 1- Qual é a diferença entre monarquia e república?
- 2- O que a pintura ao lado está representando? (a pintura em questão é o quadro “Carnaval em Madureira” de Tarsila do Amaral, figura 9).
- 3- Hoje o voto é secreto e obrigatório para todo brasileiro maior de 18 anos e facultativo para quem tem entre 16 e 18 anos e mais de 70. Sempre foi assim? Como eram as eleições no início da república?
- 4- O que são sindicatos? De que sindicato você já ouviu falar?

Fonte: Apolinário (2007).

Figura 9: Quadro “Carnaval em Madureira”, de Tarsila do Amaral, 1924

Fonte: Apolinário (2007).

Figura 10- Ilustração de Angelo Agostini sobre o reconhecimento da república brasileira pelo governo francês em 1890

imagem no livro didático, pois não retomam, em momento algum, a obra e o contexto no qual foi produzida ou qualquer outro aspecto que lhe seja inerente. Salientamos que frente à riqueza de possibilidades que a imagem citada oferece para tematizar o período, poderia constar atividades que sugerissem algum tipo de pesquisa sobre a vida de Tarsila do Amaral e a influência advinda de suas viagens (especialmente, nesse caso, a Paris), enfim, atividades que estimulassem uma compreensão mais profunda das transformações (mencionadas na legenda) que ocorreram no Brasil do início do século XX. Dessa forma, torna-se eminente um uso das imagens meramente ilustrativo (CARVALHO, 2009), ou seja, que apenas confirma as assertivas do texto introdutório da influência francesa na concepção da república no Brasil.

A unidade 2 é composta por seis temas (figura 4). Em coerência com nosso recorte, descreveremos o “Tema 2 – A proclamação da república no Brasil” com ênfase no subtema “A República das Oligarquias (1894 – 1930)”, nas “Atividades”

(APOLINÁRIO, 2007) propostas para os temas 1, 2, e 3, e na seção “Conceitos históricos – O coronelismo”. O que antecede o “Tema 2 – A proclamação da república no Brasil” é o “Tema 1 – A questão escravista no Brasil” que, sob nossa ótica, valoriza uma perspectiva tradicional da história do tradicional da história nacional⁹⁷ (pois não faz menção alguma à possibilidade de relacionar tais conteúdos com o local e o tempo nos quais os alunos vivem).

O Tema 2 também apresenta evidências de concepções historiográficas e de Ensino de História que valorizam as temáticas da História do Brasil em uma perspectiva nacional (no sentido *macro*), sem mencionar qualquer alternativa de relacionar tais processos históricos com outra *localidade* que não seja o Rio de Janeiro (capital federal de então), ou que relacione com o *cotidiano* vivido pelos indivíduos do século XXI.

A imagem é acompanhada da legenda: “Ilustração de Angelo Agostini sobre o reconhecimento da república brasileira pelo governo da França, em 14 de junho de 1890. Note, à esquerda, a bandeira francesa e, à direita, a bandeira brasileira.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 48). De fato, é coerente afirmar que a República Francesa exerceu grande influência no imaginário republicano brasileiro. Também é apropriado recorrer às caricaturas do período, posto que os caricaturistas, como Angelo Agostini, publicaram na Revista “*Illustrada*” (entre outras) representações que buscavam ora apoiar, ora criticar e, às vezes, até ridicularizar o novo regime (CARVALHO, 1990). Entretanto, ao expor tais imagens é pertinente considerar que cada uma delas (seja fotografia, paisagem ou charge) possui a sua própria história e, como afirmam Kossoy e Schwarcz (2012, p. 28), essas informações

[...] podem ser implícitas: relativas à história e ao contexto que envolvem o tema registrado em função de fatos passados, sejam inerentes ao tema, sejam os que independem da representação (informações de conjuntura que circunscrevem o momento da produção do registro). Decifrar esses códigos nos leva a saber de detalhes corriqueiros de maior ou menor importância, acerca do retrato de alguém ou de uma rua, detalhes que se vinculam ao cotidiano do objeto fotografado.

No âmbito do Ensino de História e o uso de imagens, a pesquisa realizada entre 2008 e 2009 por Ana Beatriz de Carvalho (sob orientação de Selva Guimarães Fonseca), que investigou as apropriações que os professores de História do Ensino Fundamental

⁹⁷ Exemplo disso são os subtemas: “A questão escravista”, “Abolição lenta e gradual”, quando destaca a Lei do Ventre Livre e a dos Sexagenários; “Cresce a campanha abolicionista”, “Os escravos depois da abolição” e “Um golpe na monarquia”, sobre a oposição dos cafeicultores que deixaram de apoiar a monarquia frente ao fim da escravidão.

em uma escola estadual mineira, na cidade de Uberlândia, fazem dos livros didáticos (incluindo as imagens), afirma que o uso de imagens e

“[...] sua apropriada veiculação nos livros didáticos abre-nos as portas para os utilizarmos como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, e não apenas como ilustrações que aumentam o significado do texto escrito [...]” (CARVALHO, 2009, p. 67).

Também sustenta que, se não houver um trabalho de contextualização (não apenas das imagens, mas do livro didático no seu conjunto), corre-se o risco de tais materiais serem lidos “[...] como uma verdade histórica dos fatos e não parte de um processo de construção ideológica. [...]” (CARVALHO, 2009, p. 67). Segundo Carvalho (2009, p. 86),

A análise dos referenciais contribui como um interessante instrumento de reflexão sobre os livros e imagens trabalhados em sala de aula, pois, se considerarmos o que Marilena Chauí nos afirma, vemos que estes são feitos não para dialogar com os alunos, como foi dito anteriormente, e sim para que eles os aceitem da maneira que eles são, e o professor que não atentar para isso contribui para tanto.

Como explicitado, a autora compartilha da ideia de Marilena Chauí de que “[...] o uso das imagens como ‘meros’ amplificadores de conteúdo contribui para que o discurso ideologicamente construído, em torno de uma imagem, seja cada vez mais reforçado e institucionalizado.” (CARVALHO, 2009, p. 85).

No caso da figura 10, o modo como está apresentada leva a entender que o processo de implantação do novo regime teve, no mínimo, poucas contradições e que o reconhecimento da França contribuiu para sua firmação. Convida, inclusive, o leitor a observar as bandeiras (francesa e brasileira), mas em momento algum, seja na legenda, seja no texto ou em alguma das atividades, sugere qualquer problematização, não foca as contradições e disputas que marcaram o contexto de sua criação e consolidação como símbolo nacional que conseguiu conciliar elementos da tradição imperial com a ideologia positivista.

Os positivistas ortodoxos, liderados por Benjamin Constant, seguindo os preceitos de Augusto Comte, conceberam a nova bandeira a partir da bandeira imperial com algumas alterações e inseriram a divisa política “Ordem e Progresso”.

[...] Tomaram então a bandeira imperial, conservaram o fundo verde, o losango amarelo e a esfera azul. Retiraram da calota os emblemas imperiais:

a cruz, a esfera armilar, a coroa, os ramos de café e tabaco. A principal inovação, a que gerou a maior polêmica, a que ainda causa resistência, foi a introdução da divisa “Ordem e Progresso” em uma faixa que, representando o zodíaco, cruzava a esfera em sentido descendente da esquerda para a direita. (CARVALHO, 1990, p. 112 – 113).

Para os positivistas, a nova bandeira cumpria o seu papel de simbolizar a fraternidade e a união nacional ao ligar o passado ao presente e ao futuro.

[...] A ligação com o passado se dava na conservação de parte da bandeira imperial [...] Conservavam-se o desenho imperial e as cores, representações de nossa natureza e nossas riquezas. Até mesmo a cruz permaneceu no Cruzeiro do Sul, numa cruz leiga que podia ser vista com simpatia pelos católicos. Reconhecia-se, desse modo, o passado, a tradição, tanto política como religiosa, pois a Monarquia e o catolicismo eram fases da evolução da humanidade, a ser superadas, mas necessárias e portadoras de aspectos positivos. (CARVALHO, 1990, p. 113).

Ainda assim, a bandeira enfrentou imediatamente grande oposição, com acusações públicas seguidas de respostas (por meio dos jornais da época) referindo-se ao aspecto de seita religiosa do movimento positivista, ou ainda a incorreções no campo astronômico, pois estaria invertida a posição das constelações de estrelas, que a dimensão do Cruzeiro do Sul estaria exagerada e que várias estrelas estariam posicionadas incorretamente. Os contra argumentos defendiam que a bandeira pretendia ser um símbolo, uma idealização e não a representação rigorosa da realidade que ela queria lembrar o céu brasileiro para atingir o coração do seu povo. O debate seguiu radicalizado; tanto Deodoro como Floriano foram vigiados pelos positivistas ortodoxos, para que não promovessem mudanças nos símbolos e, em 7 de setembro de 1892, ocorreu um incidente que agitou a cidade.

[...] Um comerciante da rua da Assembléia, um português certamente monarquista, exibiu uma tabuleta que representava a bandeira positivista, na qual a divisa “Ordem e Progresso” fora substituída por um “dístico infame”, segundo o Diário de Notícias. Não se diz qual era o dístico. Provavelmente era a “Marca Cometa”, nome dado pelos opositores à nova bandeira, por se parecer com a propaganda de um produto com aquele nome, a faixa da divisa podendo ser confundida com o rastro de um cometa. Uma personagem de Fogo fátuo, de Coelho Neto, refere-se, poucos dias após a proclamação, à bandeira “Marca Cometa”. De qualquer modo, naquele dia 7, data da Independência, algumas pessoas se irritaram com a irreverência do comerciante, invadiram a loja, arrancaram todas as tabuletas e foram em procissão levar uma bandeira até o Itamaraty, então palácio presidencial, entre vivas à República e a Floriano [...] Este, como de costume, pronunciou algumas palavras ambíguas relativas a defender a bandeira nacional, mas que todos interpretaram como uma posição clara contra sua modificação [...]. (CARVALHO, 1990, p. 115).

Ao destacar tal contradição, intencionamos exemplificar que uma imagem é acompanhada de possibilidades que vão além da mera ilustração de uma informação a ser aceita e memorizada. É possível, a partir de uma imagem, evidenciar as contradições próprias do pensamento histórico que, de um lado, tem a capacidade racional como processo cognitivo e como fator da vida prática, mas que, de outro, também se mistura com aquilo que é meta-histórico, e evidenciam os limites da própria razão, como cunhou Rüsen (2007), uma história viva. Diante de tantas possibilidades, o livro didático “Projeto Araribá – História” optou por informar (e ilustrar com a imagem) que a República Francesa inspirou a brasileira e, mesmo convidando (no texto da legenda) o leitor para observar a bandeira nacional, não sugere nas atividades ou no texto qualquer problematização sobre a divisa que existe até os dias de hoje em nossa bandeira. Poderíamos replicar frente ao convite “[...] Note, à esquerda, a bandeira francesa e, à direita, a bandeira brasileira.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 48) as questões: notar o que? O leitor estaria liberado para distrair-se antes de retomar a leitura?

Queremos salientar que há diversas possibilidades de problematização a partir das imagens, e que não é nossa pretensão indicar qual seria a melhor escolha, por exemplo, para a imagem da charge em questão, ou qual aspecto seria mais importante, e muito menos qual é a perspectiva mais verdadeira (MIRANDA; ALVIM, 2013). Nossa pretensão, no âmbito do Ensino de História, é destacar que cada imagem pode ser explorada para além da ilustração, pois, do ponto de vista da História, uma imagem pode ser o convite à investigação de um contexto histórico (sociocultural) mais amplo, marcado por contradições que, de alguma forma, nos ajudam a atender nossa necessidade (no tempo presente) por orientação, a formar *consciência história* (RÜSEN, 2007), exercer nosso papel de cidadão.

No caso da figura 10, seria possível destacar outras disputas e contradições em torno dos símbolos republicanos. Um bom exemplo seriam as controvérsias referentes à imagem da mulher, que, na França, foi símbolo da revolução e depois se tornou símbolo da própria nação francesa. Segundo Carvalho (1990), trata-se de um deslizamento de sentido que, no caso do brasileiro, serviu de inspiração para os republicanos, especialmente os positivistas. Mas o contexto brasileiro tinha muitas especificidades e algumas delas podem ser percebidas nos trabalhos dos caricaturistas da época, inicialmente (em sua maioria) simpáticos à República, entretanto

[...] bem depressa os caricaturistas passaram a usar a figura feminina para

ridicularizar a República. É certo que os inimigos da República fizeram o mesmo na França. A virgem ou a mulher heróica dos republicanos era facilmente transformada em mulher da vida, em prostituta. Diferença é que no Brasil essa representação foi dominante, sendo usada mesmo pelos que inicialmente tinham apoiado o novo regime. O desapontamento refletido na conhecida frase “Esta não é a república dos meus sonhos” rapidamente invadiu o mundo dos caricaturistas, ao mesmo tempo em que atingia os políticos da propaganda e os escritores. (CARVALHO, 1990, p. 87).

Esse fracasso na representação positiva da República como mulher pode ser explicada de várias formas, mas a que Carvalho (1990) considera central vai ao encontro daquele princípio que entende ser o imaginário manipulável, desde que tais manobras encontrem lastro na tradição e solidez de uma comunidade de imaginação ou comunidade de sentido constituída anteriormente.

[...] Símbolos, alegorias, mitos, só criam raízes quando há terreno social e cultural no qual se alimentarem. Na ausência de tal base, a tentativa de criá-los, de manipulá-los, de utilizá-los, como elemento de legitimação, cai no vazio, quando não no ridículo. Parece-me que na França havia tal comunidade de imaginação. No Brasil, não havia. (CARVALHO, 1990, p. 89).

Junta-se a tais questões o fato de a representação da mulher cívica disputar espaço na época com a imagem de Maria, cujas raízes remetem a uma tradição que Carvalho (1990) chama de mariolatria católica, já que a Igreja Católica esteve em franca competição com o novo regime pela representação simbólica da nação. Evidência disso foi que, no dia após as comemorações da Independência, 8 de setembro de 1904, Nossa Senhora da Aparecida foi coroada rainha do Brasil (um título monárquico). A disputa culminou, na década de 1930, com a declaração de Pio IX de Nossa Senhora da Aparecida como padroeira do Brasil, e uma cerimônia, no ano seguinte, acompanhada por uma grande multidão no Rio de Janeiro, presidida por D. Sebastião Leme, de consagração do Brasil a sua rainha e padroeira (CARVALHO, 1990). Para não nos estendermos ainda mais nesses aspectos que dizem respeito ao fracasso no uso da alegoria feminina pela república, lembramos que a mulher cívica inexistia, tanto na realidade social, como nas representações artísticas, conforme demonstra Carvalho (1990), e que, por isso,

[...] a única maneira em que fazia sentido utilizar a alegoria era aproximar uma república considerada falsificada [não era a república dos sonhos de muitos republicanos] da visão de mulher que a época considerava corrompida, ou pervertida, a prostituta. Ironicamente, a República, coisa pública, acabou sendo alegorizada pela mulher pública da época, embora essa mulher, como pública no sentido cívico, talvez fosse monarquista. (CARVALHO, 1990, p. 96).

Para nós, está claro o quanto, não apenas essa discussão, mas esse tipo de reflexão cria inúmeras possibilidades. No entanto isso depende das concepções (de História e de Ensino de História) que permeiam a elaboração e produção dos materiais, para não falarmos daquelas que norteiam as práticas escolares (apropriação, as leituras possíveis de tais matérias), que vão desde a formação docente até a(s) cultura(s) escolar(es).

O texto do livro traz explicações conhecidas. Por exemplo, a de que a proclamação da república foi protagonizada pelos militares com o apoio de um pequeno grupo de civis, defensores das ideias republicanas. Mas o texto apresenta também outras entradas para reflexões importantes para o conteúdo de “República no Brasil”, relacionadas inclusive ao coronelismo, que infelizmente não são desenvolvidas, indicando suas concepções historiográficas e de Ensino de História. É o caso do excerto que segue:

Os cafeicultores do Oeste Paulista passaram a defender uma nova organização política para o Brasil, que assegurasse mais poder para as províncias e, na prática, um controle maior dessa camada social sobre essas instituições do Estado. A defesa de um poder maior para as províncias era o ponto central do programa do **Partido Republicano Paulista (PRP)**, fundado em 1873 e formado basicamente por representantes dos cafeicultores de São Paulo. (APOLINÁRIO, 2007, p. 46, grifo do autor).

O termo “Oeste Paulista” é apresentado como já sendo compreendido pelos alunos, uma hipótese pouco condizente com sua condição de “leitores compulsórios” (BITTENCOURT, 2011) que são. Entendemos muito pertinente explicitar o processo histórico (expansão cafeeira) que justifica o termo “Oeste Paulista” ser aplicado para regiões geográficas como o nordeste paulista (onde se localiza Ribeirão Preto – SP), pois propicia a compreensão do enredo do enriquecimento de homens fundamentais na composição da elite política (coronelistas) da Primeira República. Não obstante, o parágrafo em questão que focou o importante tema da militância pela descentralização do poder político em favor das províncias e que destacou (em negrito) o PRP não esclareceu o papel dos líderes políticos paulistas no plano nacional, não buscou articular a história nacional e a história regional paulista.

Entendemos que, ao limitar-se a explicações como “[...] a república tinha o apoio de profissionais liberais e das alas mais jovens do exército, que combatiam a extrema centralização do regime monárquico.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 46), o texto

restringe-se à perspectiva nacional (plano *macro*) e reforça, portanto, a generalização (evidente em termos como “profissionais liberais”, “alas mais jovens do exército”). Não oportuniza ao aluno cogitar qualquer forma de combate ao centralismo do poder do governo federal que se dava de diferentes formas no interior das províncias. Nesse sentido, entendemos que o mesmo sugere uma compreensão idealizada da história, sem relação alguma com as experiências que vivemos no presente, uma escolha que denota as concepções que buscamos desvelar.

Essa idealização da História aparece também mediante a explicação dos processos históricos por meio dos grandes personagens (destacadamente os militares no caso da Proclamação da República, conforme figuras 11 e 12), apresentados como protagonistas exclusivos da história, ao ponto de dispensar a apresentação (mesmo que mínima) de suas biografias⁹⁸. É o caso das divisões existentes entre os republicanos (civis), descritas como sendo resultado das divergências entre dois grupos, o dominante, liderado pelo jornalista Quintino Bocaiuva, e o outro, pelo advogado Silva Jardim. Apenas é revelado que o grupo liderado pelo primeiro (jornalista) defendia uma transição da monarquia para a república sem agitações sociais, enquanto o grupo do segundo (advogado) era favorável a uma ampla mobilização popular.

A imagem (figura 11) é acompanhada da legenda: “*Proclamação da república*, pintura de Benedito Calixto, 1893. Nessa imagem, o artista procurou destacar a forte presença dos militares na fundação da república.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 47, grifo do autor). Já a charge (figura 12) é acompanhada da legenda: “Charge de Angelo Agostini para a Revista Ilustrada, 1887. Observe a conversa entre os militares e os membros do governo imperial. Como parece ser a relação entre eles?” (APOLINÁRIO, 2007, p. 47).

Não há, no texto, indicativo algum de que as ideias republicanas pudessem circular fora dos círculos palacianos ou da elite intelectual, da qual se destacam os profissionais liberais. O máximo que o texto desse primeiro subtema⁹⁹ inclui no processo de adesão à República são os donos de terra (outro grupo elitista), em função de sua insatisfação diante dos prejuízos com a abolição da escravatura. Salientamos, entretanto, que interpretações historiográficas tradicionais não são um problema em si; o que desejamos é evidenciar que produções didáticas estão atreladas a certas escolhas, e que tomar tais escolhas como indícios pode nos levar a interpretar quais são as

⁹⁸ Considerando as figuras usadas na exposição do tema analisado, a grande maioria valoriza os “grandes heróis”.

⁹⁹ “O movimento republicano”

concepções de conhecimento histórico e do seu ensino que permeiam as respectivas produções e, por conseguinte, os seus objetivos implícitos.

Fonte: Apolinário (2007).

Figura 11: Pintura de Benedito Calixto “Proclamação da República”, de 1893

Fonte: Apolinário (2007).

Figura 12: Charge de Angelo Agostini para a Revista Ilustrada

O subtema que segue no referido livro didático (“A questão militar”) continua com a mesma concepção de História, como sugere o seu título, que remete a uma explicação tradicional de como a monarquia se desgastou e foi sucumbida pela república.

O terceiro subtema, denominado “O golpe de 15 de novembro”, embora chame de “golpe” a proclamação da República, ensejando pensarmos na possibilidade de problematização da interpretação tradicionalmente consagrada pelos republicanos de que os fatos de 15 de novembro de 1889 foram revolucionários, apresenta-se com um texto que não se refere a qualquer elemento do *cotidiano*. Entretanto esse discurso está coerente com a ideia de que a proclamação da República foi uma ocorrência protagonizada por uma elite composta por militares e alguns poucos civis, tendo sido uma grande surpresa para a população. Entendemos que é propícia a defesa de tal interpretação historiográfica. Diferentemente, percebemos coerência no livro didático, pois o autor citado em sua bibliografia (José Murilo de Carvalho) atesta que o “[...] povo estava fora do roteiro da proclamação [...] [que o papel do povo no novo regime é daquele] [...] que paga a conta.” (CARVALHO, 1990, p. 53).

Contudo, sob nossa ótica, ao escolher dedicar tantas linhas mais as imagens (figuras 10, 11 e 12) para expor tais aspectos da História do Brasil, o livro didático não revela uma opção por priorizar a formação cidadã, de modo que, no século XXI, no qual vivem os alunos e professores, possamos nos situar, frente às questões políticas (cotidianas e institucionais), sociais (preconceitos e relações de trabalho) e toda a complexidade que nos cerca. Esses aspectos da formação cidadã não são ignorados pelos autores do material; apenas escolheram limitar tais reflexões a um breve trecho do manual do professor:

Conhecer as características do regime republicano que se instalou no Brasil permite compreender alguns aspectos da vida pública brasileira atual, como a prática do clientelismo e da compra de votos. Ao mesmo tempo, o tema possibilita discutir o preconceito arraigado em muitos brasileiros contra a participação das camadas populares nas instâncias da política representativa, como se os trabalhadores, mesmo com pouca escolaridade, não tivessem o seu próprio saber.

Outra conexão com a atualidade se abre com o tema da expansão urbano-industrial da Primeira República. [...] O estudo das condições de vida e de trabalho da nascente classe operária permite estabelecer diferenças e semelhanças com o movimento atual dos trabalhadores [...]

A Revolta da Vacina é outro tema que possibilita estabelecer relações com o Brasil atual. [...] (APOLINÁRIO, 2007, p. 29, Manual do Professor).

Sustentamos que, de certa forma, o livro foi coerente, pois o que priorizaram apresentar no capítulo que selecionamos, no mínimo, aproxima-se dos objetivos (figura 8) estabelecidos para a unidade que são, por sua vez, antagônicos às breves (e, por isso, certamente secundárias para os autores do livro didático em análise) reflexões sobre a articulação entre passado e presente com vistas à formação cidadã. Talvez, cidadania seja suficientemente exercida, sob a ótica da Editora Moderna, quando há “[...] uma atitude solidária na relação com as pessoas e responsável na relação com a natureza [...]”, mesmo que seja sem saber exatamente por que, talvez por ter aprendido que é o certo, ou por acreditar que assim contribuimos para uma sociedade melhor, que é fruto do esforço pessoal de cada um, pois “[...] as coisas boas que conquistamos, inclusive o aprendizado, são sempre fruto do nosso esforço pessoal.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 3). É coerente, de certa forma, porque o mesmo texto de apresentação do livro didático, dirigindo-se ao aluno, afirma que:

Os livros desta coleção foram feitos para você gostar de estudar História e descobrir que os conteúdos dessa disciplina estão muito próximos da realidade que você vive, da escola em que estuda, do país que habita. Ao fazer as atividades propostas, você ampliará sua capacidade de ler diferentes tipos de texto, analisar imagens, debater ideias e expressar suas opiniões. [...] realize as atividades de análise das fontes. Como um detetive e um historiador, você irá aguçar o seu olhar e descobrir que as coisas boas que conquistamos, inclusive o aprendizado, são sempre fruto do nosso esforço pessoal. [...] (APOLINÁRIO, 2007, p. 3).

Resta-nos verificar as atividades para tentarmos encontrar propostas que favoreçam a articulação entre passado e presente. Antes, seguimos com nossa descrição analítica do capítulo selecionado, que traz um *box* inserido com uma informação complementar, confirmando ênfase na história dos grandes heróis elitistas, como sugere seu título: “A saúde do imperador”, e que informa, assim, os bastidores da corte:

Os desentendimentos com os militares e a crise gerada pela questão escravista não eram os únicos fatores a desgastar a imagem da monarquia. A saúde do imperador, debilitado por uma diabetes avançada, o obrigava a afastar-se dos assuntos políticos. Caso D. Pedro II morresse, herdaria o trono a princesa Isabel, casada com o conde d’Eu, um francês muito criticado pelos republicanos. (APOLINÁRIO, 2007, p. 47).

O texto do tema 2¹⁰⁰ segue com seus dois últimos subtemas: “A República da Espada” (subdividida nos tópicos “A primeira Constituição republicana” e “A

¹⁰⁰ “A proclamação da república no Brasil”

consolidação do novo regime”), e a “A República das Oligarquias” (sobre a qual dedicaremos uma atenção especial tendo em vista nosso recorte temático, o coronelismo).

“A República da Espada (1889-1894)” é apresentada como o período dos “presidentes fardados”, no qual o Brasil (conduzido pelo Barão do Rio Branco) no plano das relações internacionais distanciou-se da Inglaterra (monárquica) e aproximou-se dos Estados Unidos (republicano). Em seguida, a Constituição de 1891 é apresentada como consagradora do ideal federalista¹⁰¹, o que equivale à descentralização do poder governamental e político, conforme excerto abaixo:

As antigas províncias transformaram-se em estados [...] adquiriram uma relativa autonomia, que lhes permitia tomar algumas decisões sem consultar o governo federal [...] podiam contrair empréstimos no exterior, instituir impostos sobre as exportações e organizar uma força militar própria. (APOLINÁRIO, 2007, p. 48).

O texto do livro descreve (resumidamente) o regimento político institucional e eleitoral estabelecido na Carta Magna. Há detalhes que entendemos pertinentes ao nosso recorte, mas que são apenas apresentados muito brevemente, sem nenhuma provocação à problematização, com caráter meramente informativo. Um exemplo é o voto aberto (conforme trecho abaixo), uma das condições que viabilizou o “voto de cabresto”.

Estabeleceu o voto direto e universal para os cidadãos maiores de 21 anos e alfabetizados. Os mendigos e os praças não podiam votar. A Constituição não fazia menção às mulheres, o que, implicitamente, as excluía do direito ao voto. A lei também não determinava que o voto devia ser secreto, como prevê a Constituição em vigor no Brasil de hoje, promulgada em 1988. (APOLINÁRIO, 2007, p.48).

No subcapítulo “A consolidação do novo regime”, o jogo político é apresentado tendo como centro o plano nacional (*macro*), ainda que faça, segundo nossa compreensão, um esforço tímido para abarcar as dinâmicas locais e regionais. “[...] O choque entre a política centralizadora do presidente e o federalismo do Congresso, porta-voz dos cafeicultores paulistas, levou à renúncia de Deodoro, em novembro de 1891.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 49). Entendemos que os autores do livro didático limitam-se a descrever apenas aquilo que consideram essencial para explicar o contexto político nacional, como segue:

Florianópolis governou apoiado numa aliança com o PRP, controlado pelos

¹⁰¹ O federalismo objetivava a descentralização do poder governamental e político nacional em favor das elites estaduais desde o período imperial, quando os Estados eram denominados “Províncias”.

cafeicultores paulistas. O apoio da oligarquia cafeeira foi decisivo para o enfrentamento das rebeliões que ameaçaram a república no período: A Revolução Federalista, no Rio Grande do Sul, e a Revolta da Armada, no Rio de Janeiro. (APOLINÁRIO, 2007, p. 49).

O subcapítulo encerra-se comunicando a saída de cena dos militares e a ascensão ao poder central (Presidência da República) da elite paulista: “[...] O ‘trono’ agora era dos cafeicultores.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 49).

5.3 A República das Oligarquias (1894 – 1930).

O recorte temático da presente investigação é que justifica darmos certo destaque em nossa descrição analítica ao subcapítulo (do livro didático “Projeto Araribá”) intitulado “A República das Oligarquias (1894 – 1930)” que, no referido livro didático, está subdividido em dois tópicos: “A política dos governadores” e “A política do café com leite”.

O texto introdutório do subcapítulo explicita características importantes do contexto político nacional, levando até a entender (mas apenas implicitamente) que havia a marca da heterogeneidade na composição política nacional, uma vez que informa a existência de famílias latifundiárias (e filiadas ao Partido Republicano) nos diversos Estados brasileiros, conforme excerto que segue:

[...] O termo oligarquia é bastante apropriado para nomear o Brasil do início da república. Nesse período o poder esteve nas mãos das grandes famílias latifundiárias, filiadas ao Partido Republicano de cada estado, sob a direção, na maior parte do tempo, dos cafeicultores paulistas. (APOLINÁRIO, 2007, p. 49).

O destaque dado à oligarquia paulista restringe-se a uma fotografia da família Prado, exposta na mesma página (figura 13,) e ao *box* intitulado “A proteção ao café”, que apresenta (por meio dos números de sacas de café exportados entre 1900 e 1910, nos portos do Rio de Janeiro e de Santos) as oscilações que levaram à instituição do Convênio de Taubaté (1906), responsável por fazer o governo federal comprar estoques de café (com dinheiro de empréstimos no exterior), entre outras medidas, para forçar o aumento no preço do produto. Tanto a foto como o *box* não são seguidos de qualquer problematização que envolva a elite cafeeira (retratada na foto da família Prado) ou o uso da máquina pública em favor do interesse privado (explicitado no *box*). Há ainda

outro *Box*, intitulado “Glossário”, que esclarece o significado de “Oligarquia” (governo exercido por poucas pessoas, de grupo social dominante ou família poderosa). É oportuno lembrar (o que já expusemos na seção 2) que, para Doin, Pazziani e Cuello (2006), o termo *plutocracia* é mais adequado, para explicar a complexidade da elite formada a partir do enriquecimento advindo do *coffee business*. A ausência de qualquer menção a esse debate contribui para que os alunos ignorem as nuances locais que marcaram o coronelismo. De qualquer forma, o conjunto formado pelo texto, *box* e fotografia tem caráter puramente informativo.

Fonte: Apolinário (2007).

Figura 13: Fotografia da família Prado, em 1895

A imagem é acompanhada da legenda: “A família Prado, ilustre representante da oligarquia cafeeira paulista. Fotografia de 1895.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 49).

O subtema (oligarquia) é encerrado com a explanação de dois conceitos importantes (cada um apresentado em um tópico), respectivamente: “A política dos governadores” e “A política café com leite”. O primeiro é apresentado como um arranjo segundo o qual os “[...] grupos dominantes em cada estado apoiariam o governo central. Em troca, o governo central não reconheceria, nos estados, a vitória dos candidatos à Câmara ligados à oposição.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 50). Esclarece que era frente a

tal acordo que se dava a prática conhecida como “degola¹⁰²”, que praticamente impossibilitava a vitória dos candidatos da oposição sobre os situacionistas nas eleições. E, por fim, explicita a função dos coronéis nessa dinâmica do poder político, conforme excerto que segue:

A política dos governadores fortaleceu o poder local, exercido pelos chamados **coronéis**, em geral grandes proprietários de terras. Como o voto era aberto, a maioria dos eleitores ficava sujeita às pressões exercidas por esses chefes políticos locais. Em troca dos favores, como um emprego na fazenda ou na cidade, roupas ou materiais para construir uma casa, os eleitores acabavam votando nos candidatos indicados pelos coronéis. (APOLINÁRIO, 2007, p. 50, grifo do autor).

O texto não propõe explicitamente nenhuma problematização que envolva a lógica política da Primeira República e as práticas políticas cotidianas, como se não houvesse relação alguma com as relações de poder na atualidade. Sob nossa ótica, está coerente com os objetivos da unidade (figura 8), mas contradiz, abandona ou ao menos não prioriza o que afirmaram no manual do professor:

Conhecer as características do regime republicano que se instalou no Brasil permite compreender alguns aspectos da vida pública brasileira atual, como a prática do clientelismo e da compra de votos. Ao mesmo tempo, o tema possibilita discutir o preconceito arraigado em muitos brasileiros contra a participação das camadas populares nas instâncias da política representativa, como se os trabalhadores, mesmo com pouca escolaridade, não tivessem o seu próprio saber [...] (APOLINÁRIO, 2007, p. 29, Manual do Professor).

O segundo conceito, “A política do café com leite”, é apresentado de forma breve e objetiva. Consistia no revezamento (e no favorecimento dos interesses) das oligarquias paulista (cafeicultores) e mineira (produtores de leite) na Presidência da República, uma prática que tinha desdobramentos quanto a quem ocupava outros cargos de grande influência, como o Ministério da Fazenda, e à participação de outras oligarquias, especialmente a gaúcha.

O texto esclarece, inclusive, que esse revezamento não se deu de forma linear e estável; ao contrário, houve conflitos e disputas inerentes à cena política. “A Aliança entre paulistas e mineiros não marcou todo o período [...] Em alguns momentos, divergências entre as elites levaram à ruptura do esquema, permitindo a eleição de presidentes de outros estados [...]” (APOLINÁRIO, 2007, p. 50).

¹⁰² Prática feita pela Comissão de Verificação dos Poderes, controlada pelo Executivo Federal, encarregada de examinar as atas das eleições (especialmente as locais) e excluir da lista dos eleitos os candidatos oposicionistas, favor que era retribuído com o apoio dos governantes locais ao governo federal. (APOLINÁRIO, 2007).

O crepúsculo do tema apresenta um cartão-postal (figura 14) que valoriza o *cotidiano* dos imigrantes na colheita do café. Além do referido cartão-postal, há apenas uma charge (figura 15) que alude à existência e à ação das pessoas “comuns” (aqui entendidas como aqueles indivíduos que não são os grandes heróis da história tradicional) no decorrer da apresentação do tema focado pela presente investigação. Em nossa perspectiva, essa é uma evidência da concepção de história que valoriza os grandes heróis em detrimento dos indivíduos ordinários (CERTEAU, 2008).

Fonte: Apolinário (2007).

Figura 14: Cartão-postal “Imigrantes trabalhando na colheita do café”, início do séc. XX

A imagem do cartão postal com os trabalhadores (figura 14) é acompanhada da legenda: “Imigrantes trabalhando na colheita de café. Cartão-postal do início do século XX.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 50).

A imagem é acompanhada da legenda: “A *grande degradingolada*, charge de Angelo Agostini, de 1885. Note alguns personagens representados pelo artista nesta charge.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 46, grifo dos autores).

Outra evidência que entendemos desvalorizar *localidade* e *cotidiano* é a inserção do *box* intitulado “Os presidentes da Primeira República (1899 – 1930)”, no qual estão elencados todos os presidentes de 1889 à 1930 com os períodos dos respectivos

mandatos. Entendemos que seria mais útil à formação para a cidadania usar o espaço em que está a lista de todos os presidentes da Primeira República para destacar, por exemplo, o quanto um desses presidentes obedecia a uma dada plutocracia (um respectivo chefe político local, com título de coronel ou não), que, com seu poder emanado do “voto de cabresto”, possibilitou a ascensão à Presidência da República. Não queremos defender que se conte necessariamente a trajetória, por exemplo, do presidente Washington Luís, que iniciou sua carreira política na região de Ribeirão Preto – SP, com o apadrinhamento do coronel Joaquim Da Cunha Diniz Junqueira, para que seja estudada a história ribeirão-pretana em todo o Brasil.

Fonte: Apolinário (2007).

Figura 15: Charge de Angelo Agostini “A grande degringolada”, de 1885

Trata-se de exemplificar com um dos presidentes daquele período (especialmente paulistas ou mineiros) para evidenciar que faziam parte de uma rede de poder nacional operada a partir das relações de poder locais. Isso poderia ensejar a sugestão para que professores e alunos pesquisem o tipo de participação de sua cidade (ou seu Estado, no mínimo) no jogo político nacional naquele período. Nesse sentido, o

mais próximo que chega o livro em questão ocorre em uma legenda abaixo do referido *box*, com a explicação (para nós, pouco favorecedora da formação para a cidadania): “O presidente Washington Luís, nascido no Rio de Janeiro, fez sua carreira política no estado de São Paulo, onde se candidatou, pelo PRP, à presidência da república.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 50) uma informação apresentada de uma forma que parece, sob nossa ótica, uma espécie de curiosidade (sem grande importância) da biografia de um membro da elite, que não demanda análise, contextualização ou problematização, em consonância com o conjunto da obra, com os objetivos da unidade (figura 8), mas que não valoriza qualquer articulação entre história local e história nacional, nem entre passado e presente.

5.4 Atividades de Ampliação – Conceitos históricos: O coronelismo.

A seção denominada “Atividades de ampliação” é inserida no livro didático “Projeto Araribá” a cada dois ou três temas apresentados. Optamos por fazer a descrição analítica da atividade que destaca precisamente o conceito histórico basilar de nossa investigação, o “coronelismo”.

O coronel é apresentado como um homem dotado de poder pela posse de suas terras (latifúndios) e pela influência que exercia sobre seus empregados. O texto associa essa liderança à manutenção das desigualdades sociais que prosseguiram na área rural após a chegada da república e adentrou o início do século XX. Explicita que foi o sistema republicano (ao implantar as eleições) que possibilitou a interferência direta desses latifundiários na política institucional local, já que controlavam os votos de seus empregados. Enfatiza, também, que tal controle era facilitado pela carência material dos trabalhadores rurais.

Nesse sentido, os autores do referido material didático buscaram explicar a dinâmica que regia a relação entre o coronel e seus empregados, mas o fizeram sem nenhuma menção às nuances ou aos matizes regionais, como se evidencia no excerto:

Ao estabelecer o voto universal masculino e admitir o voto aberto, a Primeira República entregou aos coronéis o comando da política dos municípios. Oferecendo empregos, realizando obras públicas, distribuindo roupas e alimentos, o coronel conquistava o voto do eleitorado. Quando as “boas obras” não eram suficientes, o coronel recorria à força dos capangas. Assim

funcionava o voto de cabresto, base da força dos coronéis. (APOLINÁRIO, 2007, p. 55, grifo nosso).

A fotografia de um coronel pernambucano com sua esposa (figura 16) que acompanha o texto da referida atividade reforça a descrição de como seria (nacionalmente) a relação entre o coronel e seu respectivo eleitorado local, mas o faz tendo como referência os Estados (talvez não todos) do Nordeste brasileiro. A imagem é acompanhada da legenda: “O coronel José Alencar de Carvalho e sua esposa em Pernambuco, final do século XIX.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 55).

Fonte: Apolinário (2007).

Figura 16: Coronel pernambucano José Alencar de Carvalho

Ocorre que, conforme salientamos, apoiados em diversos autores como Leal (1997) e Carone (1972), o coronelismo (e suas práticas inerentes, como o voto de cabresto) não escapou às particularidades das dinâmicas locais que marcavam as relações de poder. Não se pode afirmar que o voto de cabresto, por exemplo, foi igual

em todo o Brasil, porque as relações (de poder) não eram totalmente padronizadas nacionalmente, e esse aspecto, que pode parecer capricho impertinente, pode ser considerado como uma entrada para investigar-se, de forma mais concreta, a história do *lugar* onde vivemos. Continuamos a discutir, portanto, diferentes concepções historiográficas e também de Ensino de História.

“A geografia do coronelismo, segundo Carone (1972), apresentava elementos característicos com nuances diferentes nos Estados mais adiantados e naqueles em que os problemas de comunicação e de autoridade eram mais difíceis [...]” (BOTELHO, 2006, p. 33), mais marcados pela personalidade e pela prevalência dos interesses particulares. Para Carone (1972), há uma relação direta entre o desenvolvimento econômico e as relações de poder.

[...] Nos Estados econômica e politicamente mais frágeis, as liberdades são maiores e o individualismo impera mais abertamente. É por isso que os casos de lutas e querelas nestes Estados são mais abundantes. O que não quer dizer que o mesmo não se dê nos primeiros: [os estados mais estruturados econômica e politicamente] o que acontece é que as lutas passam frequentemente do plano pessoal ao político e partidário. (CARONE, 1972, p. 258).

Quando o texto do livro didático “Projeto Araribá” afirma que a “[...] dependência do eleitorado em relação aos coronéis só se explicava pela situação de miséria em que vivia a maior parte da população rural [...]” (APOLINÁRIO, 2007, p. 55), entendemos que está parcialmente em consonância com a historiografia nacional, porque, em seguida, apresenta um discurso que contribui, sob nossa ótica, para uma construção parcial do que seria o arquétipo daqueles trabalhadores, conforme segue:

A dependência do eleitorado em relação aos coronéis só se explicava pela situação de miséria em que vivia a maior parte da população rural. Semianalfabeto, sem assistência médica, alheio às notícias do mundo, completamente abandonado pelo Estado, o trabalhador rural tinha o coronel como um benfeitor, um esteio contra os males desse mundo.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 55).

De fato, aqueles indivíduos viviam uma relação de dependência com os seus padrões (genericamente os coronéis). Essa informação pode ser tomada como suficiente em si ou pode ser ampliada, no sentido de explicitar outras facetas desse trabalhador semianalfabeto, desassistido pelo Estado, isolado e dependente. Aqueles indivíduos ordinários (CERTEAU, 2008), não raramente, eram também pessoas politizadas, que tinham um passado ligado ao movimento migratório maciço de europeus para o Brasil

naquele período. Defendemos que seja explicitada a mentalidade complexa daqueles homens e mulheres que serviram de mão de obra¹⁰³ no “Oeste Paulista”, na lavoura da oligarquia mais influente no jogo político nacional, que, apesar de serem semianalfabetos, protagonizaram movimentos de resistência, inclusive greves, influenciados pelas ideias anarquistas (ROSA, 1997), pensamento político que chegou ao Brasil trazido por esses ordinários (CERTEAU, 2008), os imigrantes europeus, cuja insignificância corresponde mais a um equívoco historiográfico.

Por fim, o texto e a fotografia (figura 16) são seguidos por um glossário que apresenta o conceito “Primeira República” e o verbete “esteio”. Para nós, são informações factuais e necessárias para introduzir as reflexões mais pertinentes à formação para a cidadania, que não se efetivam. Após o glossário, há duas questões para, supostamente, provocar as referidas discussões. As questões são:

1. Responda em seu caderno.
 - a) Quem era o coronel?
 - b) Por que o coronelismo é típico da república?
 - c) O que era o voto de cabresto?
 - d) Explique por que a força dos coronéis era maior nas áreas rurais.
2. O coronelismo é coisa do passado? Há personagens da atual política brasileira que podem ser considerados “coronéis”? Dê exemplos e converse com os colegas sobre o assunto. (APOLINÁRIO, 2007, p. 55).

As questões acima explicitadas são acompanhadas pela ilustração (figura 17) que faz menção ao voto de cabresto. A imagem é acompanhada da legenda: “Ilustração satirizando a prática do voto de cabresto, cerca de 1927.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 55).

Sob nossa ótica, a segunda questão é de grande pertinência, pois aponta para problematizações tão adequadas aos objetivos da formação cidadã que deveria ocupar mais espaço e atenção na seção (Atividade de Ampliação) ora analisada. Entendemos que essa segunda questão faz um contraponto ao texto, que se estende demasiadamente na apresentação de aspectos factuais do conteúdo.

O fato é que apenas na última questão surge algum indício do esforço dos autores do material didático no sentido de proporem concretamente a ampliação da discussão envolvendo o *cotidiano*. Só no crepúsculo do extenso estudo de Primeira República é que ressurge a proposta feita na apresentação do livro didático, quando os autores usaram a metáfora do “detetive” na tentativa, talvez, de instigar o aluno a elaborar perguntas e a levantar hipóteses sobre o tempo presente.

¹⁰³ Que só aparece uma única vez, na figura 13, sem maiores explicações.

Quanto às perguntas apresentadas no item 1, elas não exigem qualquer investigação de “detetive” ou uma pesquisa minimamente elaborada, basta copiar quase mecanicamente (requer poucos ajustes, como dos tempos verbais) as sentenças que respondem as questões, sem haver qualquer necessidade de compreender, criticar ou problematizar o conteúdo. Apenas e, então, somente na questão 2 os autores sugerem a articulação com a dinâmica política atual, mas não há mais tempo e espaço. Por isso, ele afirma imperativamente para conversar com os colegas em busca de uma possível análise daquilo que o livro didático não priorizou, contradizendo suas promessas introdutórias de que o aluno teria, com as atividades, a oportunidade de investigar as fontes históricas ou interpretá-las como um historiador.

Fonte: Apolinário (2007).

Figura 17: Ilustração satirizando a prática do voto de cabresto

5.5 Elementos pós-textuais

O primeiro item desse seguimento é “Referências bibliográficas”, entre as quais há dois historiadores que estão entre as referências que tomamos para definir o conceito histórico “coronelismo”. Os autores em questão são José Murilo de Carvalho e Victor Nunes Leal. É oportuno salientar que a obra de Leal (1997) citada por nós e pelo livro

didático é a referência de fundação do conceito chave (coronelismo), conforme Carvalho (1997), o outro autor. Há, ainda, uma terceira autora em comum entre as referências que adotamos (sobre mandonismo) e as do livro didático¹⁰⁴: Maria Isaura Pereira de Queiroz, que também contribuiu com importante produção sobre as relações de poder na Primeira República. Por isso, inferimos que a concepção de coronelismo que tomamos deve convergir (mesmo que minimamente) com aquela adotada pelo livro didático em análise.

Em seguida, há o “Guia e recursos didáticos”¹⁰⁵ (que tratamos por guia do professor), no qual há autores (nas referências bibliográficas) como Circe Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca e Marco Antonio Silva, autores referenciados nacionalmente na área do Ensino de História e que estão entre as referências de nossa pesquisa. Ainda são referenciados os PCNs de História e historiadores, como Carlo Ginzburg.

Nas sugestões de leituras, repete-se o caráter de atualidade acadêmica em face aos autores indicados (tanto da História, quanto do Ensino de História), mas sempre autores reconhecidos nacional e internacionalmente, não havendo espaço para autores e obras regionais. De Ensino de História, repetem-se Circe Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca e Marco Antonio Silva, além da inclusão de Maria Auxiliadora Schmidt, entre outros. Nas indicações de leitura referentes aos temas da unidade 2, estão novamente José Murilo de Carvalho, Victor Nunes Leal e Maria Isaura Pereira de Queiroz.

É oportuno lembrar a discussão trazida por Jeferson Rodrigo da Silva ao analisar a mesma coleção. Ele informou que o Guia de livros didáticos de 2008 do PNLD (uma edição anterior ao que tomamos em nossa investigação) explicitava que o manual do professor carecia de indicações bibliográficas do campo pedagógico, apesar de atualizado em relação aos conteúdos históricos. “Aparentemente, esta avaliação desconsiderou, em certa medida, os vários autores citados na obra, que não eram da área da pedagogia, mas pertenciam à área de ensino de História.” (SILVA, 2010, p. 10). De fato, as referências bibliográficas (do livro didático e do guia do professor) indicam atualidade do seu referencial historiográfico e de Ensino de História, no sentido de objetivar propiciar a formação de uma *consciência histórica*, de favorecer que os indivíduos sejam mais competentes para ampliar suas experiências cotidianas à luz das experiências do passado histórico, ou simplesmente de interpretar e orientar-se na vida prática (RÜSEN, 2007), ou, ainda, como afirmou Bittencourt (2011), aspirar à

¹⁰⁴ QUEIROZ, M. I. P. de. **História do cangaço**. São Paulo: Global, 1986.

¹⁰⁵ Para uso exclusivo do professor.

“formação política” ou “formação intelectual”, que seria a finalidade do Ensino de História, reflexões explicitadas em uma de suas obras que serviram de referência para o livro didático, para o manual do professor e para a presente investigação, conforme o excerto:

[...] a finalidade de uma *formação política* atribuída ao ensino de História está articulada a outra significativa finalidade: a da *formação intelectual*. A formação intelectual pelo ensino da disciplina ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um “pensamento crítico”, no qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de *observar e descrever, estabelecer relações entre presente – passado – presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças* entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado. (BITTENCOURT, 2011, p. 122, grifos da autora).

Ainda que constem dentre as referências do livro didático “Projeto Araribá” – História autoras destacadas na área do Ensino de História, como Circe Bittencourt e Maria Auxiliadora Schmidt, ao veicular os temas relacionados ao período da Primeira República (especialmente o coronelismo) o material, sob nossa ótica, privilegia um Ensino de História que não prioriza a articulação do passado com o presente. Está mais próximo a uma concepção de Ensino de História que “[...] nada mais tem a fazer do que assumir, inalterados, os conteúdos e formas produzidos pela história como ciência [...] mentalidade [...] conhecida, na linguagem atual, como ‘didática da cópia’ [...]” (RÜSEN, 2007, p. 89), ou, também, transposição didática, implicando, como explica Schmidt (2009, p. 18), o sequestro da cognição histórica que restringe os “[...] processos de subjetivação, pelos quais o sujeito se representa e age como um sujeito crítico, confrontado com uma determinada sociedade e sistema de produção e dominação.”

5.6 Aspectos principais.

O modo como é apresentada a Primeira República no livro didático “Projeto Araribá - História” indica que ele é baseado em uma concepção historiográfica que obedece à perspectiva linear evolutiva, que parte da história europeia para explicar a brasileira (do *macro* para o *micro*), do passado para a atualidade. Uma evidência disso é que há somente uma única questão que propõe uma problematização inequívoca do tempo presente. Ela não se encontra no “Tema 2 – A proclamação da república no

Brasil”, mas na seção “Atividades de ampliação”, uma seção especial que, segundo a lógica de diagramação do material, é inserida para retomar ou ampliar assuntos tratados nos dois ou três temas (ou capítulos) antecedentes. No caso específico, a seção “Atividades de ampliação” trata do conceito “coronelismo” na perspectiva do passado (inclusive expondo imagens com caráter ilustrativo, figuras 16 e 17), para, somente na última questão, propor a articulação com o presente: “O coronelismo é coisa do passado? Há personagens da atual política brasileira que podem ser considerados ‘coronéis’? Dê exemplos e converse com os colegas sobre o assunto.” (APOLINÁRIO, 2007, 55).

Além de não priorizar a articulação do passado com o presente e, conseqüentemente, não valorizar a atualidade, o *cotidiano*, o livro didático tampouco valorizou a *localidade*, na medida em que não fez menção às nuances ou aos matizes locais. Quando muito citou a oligarquia dos cafeicultores paulistas, o Partido Republicano e seu acordo de revezamento com a oligarquia mineira no governo federal (política do café com leite), mas com um discurso sempre permeado por uma ideia de homogeneidade nacional, já que em momento algum explicitou que a geografia do coronelismo é marcada pelas nuances (ao menos econômicas) entre os Estados mais e os menos desenvolvidos econômica e politicamente (CARONE, 1972).

Quanto ao uso das imagens, o livro limita-se à dimensão ilustrativa, uma limitação cuja superação, conforme Carvalho (2009, p. 100), fica a cargo do professor, pois é ele “[...] que dá o tom, como numa banda de música, que, ao iniciar uma canção, é o maestro que, com sua batuta, dá início à execução [...]”. Por outro lado, a mesma pesquisadora constatou que,

[...] no ensino fundamental da escola investigada, o professor ainda não desenvolve uma análise iconográfica detalhada, aprofundada nas aulas de História. Este problema pode ser decorrente da formação acadêmica de alguns professores de História, como bem nos apontaram nossos entrevistados. Mas também podemos sugerir como explicação a precariedade de infraestrutura ou, até mesmo, a má distribuição de tempo escolar entre as disciplinas e a pouca valorização da disciplina História na organização curricular [...] (CARVALHO, 2009, p. 100).

Essas questões relacionadas aos usos do livro didático de história, segundo Carvalho (2009), são ainda pouco conhecidas no Brasil; demandam mais investigações que considerem as vozes dos alunos e professores, os principais usuários desses materiais.

No caso das imagens sobre o período da Primeira República, elas não são exploradas do ponto de vista de fontes históricas que possam ensejar a investigação das contradições e disputas que marcaram a instalação do novo regime, como demonstra Carvalho (1990), autor que se encontra entre as referências do livro didático analisado. A escolha de tentar ensinar história buscando ocultar as contradições do conhecimento e do processo histórico revela uma concepção de conhecimento e ensino tradicionais (comenianas), fato que coaduna com as constatações da pesquisa de Centeno (2010, p. 34), segundo a qual

[...] verificou-se que a função do manual Projeto Araribá História segue as recomendações comenianas à medida que substitui todas as demais fontes e recursos educativos, constatado no fato de que resume as lições em textos não muito longos, orienta passo a passo o trabalho do professor, incorpora pouquíssimos documentos na seção destinada à análise de fontes históricas. As fontes alternativas que o manual indica estão no guia reservado ao professor e parecem ter uma posição secundária no processo. Por esse motivo, nele estão depositadas e sintetizadas todas as fontes necessárias, transformando-o no único instrumento adotado.

Para não nos alongar, salientamos que, além de as imagens serem usadas apenas para a ilustração, apenas duas dentre seis (no decorrer do tema analisado, figura 14) possibilitariam evidenciar o *cotidiano* e o protagonismo de indivíduos ordinários (Certeau, 2008). Das duas imagens, a que mais é adequada para esse fim mostra um postal com uma cena de imigrantes europeus trabalhando na colheita de café, personagens descritos de forma preconceituosa e rasa, como “[...] Semianalfabeto, sem assistência médica, alheio às notícias do mundo [...] tinha o coronel como um benfeitor, um esteio contra os males desse mundo.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 55). Entendemos que essa versão precisa ser melhor problematizada; do contrário, propaga uma superficialidade que contribui para a manutenção da História dos grandes heróis, pois ignora que

[...] Esses imigrantes, vindos de um país distante, desconhecadores da língua portuguesa e muitas vezes sem recursos, eram submetidos ao jugo dos fazendeiros, que coíbiavam ao máximo qualquer forma de organização que pudesse ameaçar seus interesses econômicos. Entretanto, as péssimas condições de trabalho e a influência anarquista presente no meio italiano favoreceram a ocorrência de alguns movimentos de resistência entre os trabalhadores rurais. (ROSA, 1997, p. 27).

6 O CORONELISMO NO LIVRO DIDÁTICO “HISTÓRIA EM DOCUMENTO: IMAGEM E TEXTO”

A exemplo da descrição analítica que fizemos dos materiais didáticos anteriormente mencionados, passaremos à apresentação do último livro didático, dividida também em três seções: os elementos pré-textuais, elementos textuais e elementos pós-textuais.

Esclarecemos que nossa descrição analítica pautar-se-á pela versão do livro que inclui, ao final, o Manual do Professor, pois o conteúdo do Livro do Aluno é rigorosamente igual ao primeiro, exceto à menção na capa da aprovação no PNLD (figuras 18), que está somente no Livro do Aluno, e uma mensagem (em formato de carta) dirigida ao aluno localizada no verso da capa, cujo teor recomenda-lhe cuidados para que o livro seja bem conservado, devolvido no final do ano letivo e usado por outros alunos no ano seguinte.

6.1 Elementos pré-textuais.

Com base na proposta de Bittencourt (2011) para a análise de livros didáticos, iniciamos a descrição analítica do livro didático “História em Documento” pelas capas do Manual do Professor e do Livro do Aluno, tão idênticas que optamos por concentrar a análise na versão feita para o professor (figura 18). A editora optou por não ostentar na capa do Manual do Professor a aprovação da coleção no PNLD (como fez o “Projeto Araribá”), mas explicitou essa informação na capa do livro didático do aluno. Embora o Manual do Professor não faça menção ao PNLD em sua capa, ainda assim apresenta o informe “Edição renovada”, que remete tanto quanto à preocupação (da editora) de dar à obra um caráter de atualização. O que importa, sob nossa ótica, é ser possível encontrarmos indícios (de diferentes formas) que demonstram que, invariavelmente, as editoras, pautam-se pela lógica de “[...] esmerar-se em apresentar o livro como um produto ‘novo’, seguidor das últimas inovações pedagógicas ou das propostas curriculares mais atuais [...]” (BITTENCOURT, 2011, p. 312). Não por acaso, é

Fonte: Rodrigues (2009).

Figura 18: Capa do livro didático “História em Documento” - professor

“[...] comum encontrar na capa dos livros as indicações sobre eles ‘estarem de acordo’ com tal ou qual proposta curricular – nos tempos mais recentes, com os PCN. Tais afirmações da editora nem sempre se confirmam no interior da obra.” (BITTENCOURT, 2011, p. 312).

Essa última hipótese será objeto de nossa descrição analítica.

Outro elemento que chama a atenção na capa é a fotografia do monumento em homenagem ao trabalhador, localizado em Varsóvia, Polônia, erguido em mutirão durante a reconstrução da cidade após a Segunda Guerra.

Essa mesma fotografia aparece novamente (e de forma destacada) na folha de rosto e no seu verso. Nessa última aparição, a fotografia é acompanhada do texto que segue:

Monumento em homenagem ao trabalhador erguido em mutirão pelo povo da Varsóvia na reconstrução da cidade após a Segunda Guerra Mundial (Varsóvia, Polônia, 1940/50). A força viril da figura, o traje despojado, a fisionomia severa, o fundo liso de pedra e a moldura retilínea impõem dignidade à imagem do trabalhador. As características da escultura, típicas da arte da época, evocam as qualidades de caráter que o jovem de 14 – 15 anos busca no mundo adulto: retidão, honestidade, coerência e verdade. Em razão dessa busca, ele desconfia de valores, duvida de intenções e se torna um crítico impiedoso das contradições sociais. O aluno do 9º ano quer que a História lhe revele a “verdade” por trás dos fatos. (RODRIGUES, 2009, p. 2).

O texto destacado acima contribui para percebermos algumas referências, intenções e preocupações da autora ao selecionar e expor a fotografia. Uma intenção a ser destacada está ligada à preocupação que podemos chamar de adequação pedagógica, pois ela observa as demandas próprias da faixa etária dos principais leitores da obra (os alunos), de tal modo que remonta aos referenciais teóricos das áreas do conhecimento análogas à Pedagogia e até à Psicologia. Essa preocupação com perfil psicológico e cognitivo dos alunos do 6º ao 9º anos é assumida (explicitamente e mais de uma vez) por Rodrigues (2009, p. 5, Manual do Professor), segundo a qual a coleção pretende respeitar o aluno “[...] como um ‘ser humano em construção’, sujeito a mudanças de humor, de interesse, de sensibilidade e de formas de interação social.”

Por outro lado, ao apresentar a escultura e o contexto de sua produção, a autora parece ter os mesmos objetivos dos historiadores da escola metódica franco germânica do século XIX (CAIRE-JABINET, 2003), que objetivava reconstruir com exatidão (com base nos documentos) os fatos do passado e ao eliminar qualquer dúvida promover a união da nação em torno da exaltação aos heróis, o que repercute nos

objetivos das práticas escolares, na produção por meio de monumentos ligados a memória, entre outras manifestações ligadas a História. É oportuno salientar que o monumento selecionado por Rodrigues (2009) é de um operário e a forma como ela o apresenta (no texto) dá ênfase ao discurso de classe o que nos remete ao materialismo histórico, mesmo que distorcido pelos contextos sociais, políticos e ideológicos (CARDOSO; BRIGNOLI, 1990), o chamado marxismo vulgar (HOBSBAWN, 2000) entendemos que a autora adotou um referencial teórico que podemos chamar de marxismo positivista¹⁰⁶.

É verdade que nos parece também evidente a intenção da autora de contribuir para que o professor vislumbre a possibilidade de construir o conhecimento histórico a partir do *cotidiano* de classes marginalizadas (da sociedade e da historiografia), uma vez que o texto que acompanha a fotografia faz menção ao trabalho coletivo (mutirão) protagonizado pelo povo varsoviano, que vive em um *lugar* marginalizado (o que se estende ao leste europeu em geral) com o objetivo de homenagear aos trabalhadores que vivenciaram as dificuldades da Segunda Guerra Mundial. Entretanto, sob nossa ótica, apresenta um resultado, no mínimo, sofrível e inclinada ao que consideramos um marxismo (vulgar) positivista.

No que se refere à autoria, o livro didático “História em Documento” se difere da coleção “Projeto Araribá”, de autoria coletiva, pois tem identificado com clareza uma única autora. No currículo de Joelza Rodrigues, destacam-se sua formação em História e sua atuação profissional como professora no Ensino Básico. Formou-se Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH-USP, e Mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP.

A autora não disponibiliza seu currículo na Plataforma Lattes, conforme consultamos em 06 de outubro de 2013, o que nos levou a consultar outras fontes¹⁰⁷. Foi professora por vinte anos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio na rede particular paulista de ensino, além de ser autora de livros didáticos desde 1994.

A professora e autora pesquisou o uso de imagens no Ensino de História, como indicam os títulos (provisório e final, respectivamente) de sua dissertação de mestrado:

¹⁰⁶ Ressaltamos que tanto a Escola Metódica (positivista) como o Materialismo Histórico (marxismo) se orientam por uma noção de história linear e evolucionista. (CAIRE-JABINET, 2003, CARDOSO; BRIGNOLI, 1990 e HOBSBAWN, 2000).

¹⁰⁷ Consultamos o livro didático, objeto de nossa análise, bem como sua edição anterior (2006), sua edição posterior (2012) e o vídeo de divulgação produzido pela editora FTD, disponível em: <http://www2.ftd.com.br/hotsite/PNLD/2010/view/livro.cfm?col_cod=122&materia=His&disc_cod=20>. Acesso em 06 de outubro de 2013.

“A imagem da história da fotografia no livro didático de História do Brasil”, em 2003, e depois “Memória fora do foco. A Fotografia no livro didático de História do Brasil”, em 2004¹⁰⁸. Apresentamos tais informações para explicitar que a autora do livro didático “História em documento” tem experiência densa do *cotidiano* de sala de aula do Ensino Básico, bem como significativa trajetória com uma linha de pesquisa que se relaciona à produção de materiais didáticos.

Após a folha de rosto, há uma mensagem de agradecimentos da autora que, sob nossa ótica, sugere de que sua trajetória docente tem marcas advindas do *cotidiano* escolar, conforme segue:

AGRADECIMENTOS

Aos meus *alunos presenciais*, hoje tão distantes, mas nunca esquecidos. Suas perguntas e incansável curiosidade me motivaram a estudar sempre mais. Suas dúvidas e dificuldades me desafiaram a quebrar paradigmas e a buscar outras metodologias.

Aos meus *leitores e alunos virtuais*, cujas mensagens carinhosas me estimularam a dar continuidade a este trabalho. Seus comentários alargaram meu olhar sobre o ensino e a aprendizagem de História.

Aos meus *colegas professores*, por suas valiosas sugestões. Seus relatos de experiência em sala de aula abriram caminho para novas pesquisas e outros trabalhos. (RODRIGUES, 2009, p. 3, grifos da autora).

Em seguida, a autora faz a apresentação do livro, dirigindo-se diretamente ao aluno, chamando a atenção para os motivos que justificariam o estudo da História no contexto do século XXI, conforme o trecho que destacamos:

Vivemos em uma época marcada pela rapidez nas inovações tecnológicas e na transmissão das informações. As notícias veiculadas hoje pela televisão logo serão esquecidas pelo noticiário nos dias seguintes. Em pouco tempo, o novo torna-se antiquado.

Pensando nisso, pode parecer inusitado estudar povos antigos, sociedades que já desapareceram. Você também pode se perguntar: para que aulas de História se a Internet pode me fornecer informações sobre o passado? (RODRIGUES, 2009, p. 4).

No mesmo texto, Rodrigues (2009, p. 4) explicita a diferença entre informação e conhecimento, esclarecendo que qualquer informação está sujeita a interpretação, por meio do exemplo:

[...] você pesquisa na Internet os preços do petróleo entre 1970 e 1980 e

¹⁰⁸ Conforme o currículo Lattes da Professora Doutora Circe Maria Fernandes Bittencourt, que participou das duas bancas examinadoras da dissertação de Joelza Rodrigues, em 2003 e 2004. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/tycho/curriculoLattesMostrar?codpes=88259#Participacaoembancasdetrabalho>>. Acesso em 06 de outubro de 2013.

descobre que houve uma alta brutal a partir de 1973. Por que ocorreu esse aumento de preço? O que ele significou? Em que afetou a economia brasileira? O que fez o governo?

Na sequência, a autora explica que o estudo da História possibilita a organização dessas informações, sua hierarquização, interpretação e crítica, e que esse processo equivale a transformar a informação em conhecimento. Ela afirma para o aluno que as aulas têm, nesse sentido, a valiosa função de propiciar “[...] a discussão, o debate e a troca de experiências, que ajudarão na produção do saber histórico.” (RODRIGUES, 2009, p. 4).

Depois, a autora defende que seu material deseja valorizar a formação do pensamento crítico e analítico para, na sequência, apresentar a estrutura, a concepção do livro e a lógica de sua diagramação, conforme o trecho:

Este livro foi escrito com o desejo de contribuir para a formação de seu pensamento analítico e crítico. Cada tema foi tratado em um módulo, no qual há um texto que sintetiza o conteúdo, acompanhado de uma farta e variada documentação escrita e visual que fornece informações complementares e esclarecedoras. (RODRIGUES, 2009, p. 4 - 5).

Ainda no texto de apresentação dirigido ao aluno, Rodrigues (2009, p. 5) assume a *interdisciplinaridade* como uma forma de articulação de saberes que “[...] supõe o domínio de linguagens diferentes [...]”, que parece consonante com as concepções de Bittencourt (2011), Fonseca (2009) e Ciampi et al. (2009), já explicitadas acima. Segundo Rodrigues (2009, p. 5), é o caráter interdisciplinar do conhecimento que faz com que:

[...] o estudo de História deve articular política, economia, relações sociais, cultura, religião, geografia, ecologia, arte, matemática, biologia e outros campos do saber. Os capítulos desta coleção buscam evidenciar essa inter - relação. (RODRIGUES, 2009, p. 5).

O texto é finalizado retomando a distinção entre informação e conhecimento e a sua importância no século XXI. Incentiva o estudo da História por meio de outras fontes (que o livro didático sugere a cada tema), alegando que o conhecimento (inclusive o histórico) está em constante construção, como se nota:

[...] os temas aqui tratados não esgotam a História. Mesmo porque a História muda. Há sempre novas interpretações, novos documentos, novos pesquisadores. Os temas desta coleção apresentam um panorama geral sobre

alguns assuntos que merecem ser aprofundados e complementados. Para isso, ao final de cada capítulo, você encontrará sugestões de livros, revistas e endereços eletrônicos.

Lembre-se de que a aprendizagem é contínua, não para nunca, e transformar a informação em conhecimento é a mais importante habilidade que você, estudante do terceiro milênio, deve desenvolver. (RODRIGUES, 2009, p. 5).

As últimas páginas dos elementos pré-textuais do livro trazem o sumário, no qual estão os temas das quatro unidades, seus respectivos capítulos e subcapítulos (figuras 19 e 20), e a seção intitulada por “Conheça seu livro”, na qual apresenta, por meio de imagens e textos curtos, a estrutura do livro, suas diferentes seções, características e objetivos (figuras 21 e 22).

A Unidade 1, intitulada “A eclosão de movimentos sociais (1900 – 1920)”, inicia-se apresentando (em página espelhada) uma fotografia do quadro “Quarto Estado”, óleo sobre tela de Giuseppe Pellizza da Volpedo, 1901 (figura 23).

Junto com a fotografia, são explicitados os temas que serão estudados ao longo da unidade (“A estrutura política da República Velha”; “Os movimentos sociais no Brasil”; “A Revolução Mexicana”; “A Revolução Comunista na Rússia”, e; “O movimento operário no Brasil”). A imagem alude aos movimentos operários urbanos que, após eclodirem na Europa, teriam inspirado movimentos similares no Brasil do século XX, e que, de alguma forma, remeteriam à Revolução Russa de 1917, assuntos agrupados nessa unidade.

6.2 Elementos textuais.

Na página seguinte do livro didático, tem início o capítulo 1, cujo título é “Brasil: Quem governava na Primeira República?”. O tema é introduzido com um trecho do romance de Érico Veríssimo, “O Retrato” (figura 24), que narra uma cena emblemática dos processos eleitorais no período da Primeira República, marcados por fraudes, como exemplificado na narrativa, em que um eleitor (bisonho) comparece à zona eleitoral, identifica-se com o nome de um eleitor falecido, provocando o protesto de um fiscal da oposição (Rodrigo), mas que foi ignorado pelo presidente da mesa da seção eleitoral, o qual era situacionista, como sugere implicitamente o texto.

UNIDADE I		UNIDADE I	
A eclosão de movimentos sociais (1900-1920)		792	
112	Brasil: Quem governava na Primeira República?	Que mundo surgiu após a Grande Guerra?	
Texto de abertura: <i>O retrato, Érico Veríssimo</i>		Texto de abertura: <i>Babbitt, Sinclair Lewis</i>	
I - O conturbado início da República		I - A intolerante democracia americana	
II - A República das Oligarquias		II - A década da prosperidade	
III - O poder local dos coronéis		III - Uma prosperidade vulnerável	
Desafios		IV - A crise de 1929	
Saiba Mais: <i>Novos tempos, outros problemas e soluções</i>		V - Os efeitos da crise	
Outras Leituras		Desafio	
224	Brasil: Que movimentos sociais abalaram as oligarquias?	Saiba Mais: <i>Década de 1920: o consumismo, a propaganda e a mulher</i>	
Texto de abertura: <i>Profecias de Antônio Conselheiro, Maxado Nordestino</i>		Outras Leituras	
I - Pela força das armas ou da fé		8108	
II - A Guerra de Canudos		Brasil: Que mudanças ocorreram na década de 1920?	
III - Guerra do Contestado		Texto de abertura: <i>São Paulo nesse tempo, Jorge Americano</i>	
IV - A Revolta da Vacina		I - O Brasil moderno	
V - A Revolta da Chibata		II - A reação dos tenentes às oligarquias	
Desafio		III - Levantes tenentistas	
Saiba Mais: <i>Notícias do passado no presente</i>		IV - A Coluna Prestes: o tenentismo em marcha	
Outras Leituras		Desafios	
340	Que ações populares sacudiram o mundo no início do século XX?	Saiba Mais: <i>A revisão da História</i>	
Texto de abertura: <i>México rebelde, John Reed</i>		Outras Leituras	
I - México: prosperidade e miséria		9122	
II - A revolução dos sem-terra mexicanos		Como foi possível a ascensão de ditaduras totalitárias?	
III - África: lutas contra o domínio europeu		Texto de abertura: <i>Terror e misérias do III Reich, Bertolt Brecht</i>	
IV - Índia a caminho da independência		I - A Itália fascista	
Desafio		II - A Alemanha nazista	
Outras Leituras		III - O culto ao Estado	
452	Por que a Revolução Russa chocou o mundo capitalista?	IV - A era stalinista na URSS	
Texto de abertura: <i>Dez dias que abalaram o mundo, John Reed</i>		V - O Estado totalitário	
I - As bases teóricas da revolução		Desafios	
II - Império Russo em crise		Saiba Mais: <i>Nazifascismo: uma ameaça ainda presente</i>	
III - Queda do czarismo		Outras Leituras	
IV - A construção do comunismo		10140	
Desafios		Brasil: O que significou a Era Vargas para a vida nacional?	
Outras Leituras		Texto de abertura: <i>Memórias do cárcere, Graciliano Ramos</i>	
564	Brasil: Que grupos sociais contestaram o capitalismo?	I - A Revolução de 1930	
Texto de abertura: <i>Anarquistas, graças a Deus, Zélia Gattai</i>		II - A caminho do autoritarismo	
I - Vida e trabalho nas cidades		III - O Estado Novo	
II - Movimento operário (1890-1920)		IV - Industrialização e trabalhismo	
III - A grande onda grevista de 1917-1919		Desafios	
Desafios		Outras Leituras	
Saiba Mais: <i>Trabalho infantil: o problema, hoje</i>		11154	
Outras leituras		Como o mundo chegou à Segunda Guerra Mundial?	
DOSSIÊ76		Texto de abertura: <i>O diário de Anne Frank</i>	
O sonho de uma sociedade nova		I - Expansionismo militarista	
UNIDADE II		II - A eclosão da guerra (setembro de 1939)	
O mundo em guerra (1920-1945)		III - Desdobramentos da guerra	
680	Por que a guerra de 1914-1918 foi chamada de Grande Guerra?		

Fonte: Rodrigues (2009).

Figura 19: Sumário do livro didático “História em Documento” (primeira página)

IV - A derrota do Eixo	
V - Efeitos da guerra no Brasil	
Desafios	
Saiba Mais: <i>A guerra total</i>	
Outras Leituras	
DOSSIÊ	172
O homem está condenado a ser violento?	
UNIDADE III	
<i>O mundo dividido pela Guerra Fria (1945-1989)</i>	
12	176
O que significou a divisão do mundo na Guerra Fria?	
Texto de abertura: 1984. George Orwell	
I - O mundo dividido	
II - A Guerra Fria	
III - A Guerra Fria na Europa e na Ásia	
IV - A Guerra Fria na África e no Oriente Médio	
V - A Guerra Fria na América Latina	
Desafios	
Outras Leituras	
13	192
Como a Guerra Fria se refletiu no Brasil?	
Texto de abertura: <i>O bem-amado</i> . Dias Gomes	
I - Governos Dutra e Vargas	
II - Juscelino Kubitschek	
III - Uma sociedade atuante	
IV - Jânio Quadros e João Goulart	
V - O golpe militar de 1964	
Desafio	
Outras Leituras	
14	208
Que ideais motivaram os jovens nos "anos dourados"?	
Texto de abertura: <i>O palavrão e o belicismo</i> . Waldemar Zusman	
I - A Era de Ouro do capitalismo	
II - Mulheres e negros lutam por seus direitos	
III - Geração explosiva	
Desafio	
Outras Leituras	
15	218
Brasil: O que foram os anos de chumbo?	
Texto de abertura: <i>Feliz ano velho</i> . Marcelo Rubens Paiva	
I - A ditadura militar (1964-1984)	
II - Nadando contra a corrente	
III - O preço do crescimento econômico	
IV - "Pra frente, Brasil!"	
Desafio	
Saiba Mais: <i>Regime de 64 sonhou com capitalismo sem riscos</i>	
Outras leituras	
16	234
Como o mundo reagiu às crises de 1973 e 1979?	
Texto de abertura: <i>Cinco tiros abrem novos negócios</i> . Paulo Francis	
I - Anos 70: um mundo em mudança	
II - Os limites da prosperidade	
III - Diferentes faces de uma crise	
IV - O Brasil e seus vizinhos durante a crise	
Desafios	
Outras Leituras	
17	246
Brasil: que democracia foi construída?	
Texto de abertura: <i>Rojões, samba, Hino Nacional: é o desabafo</i> . Ricardo Kotscho	
I - O vai-e-vem da abertura de Geisel	
II - A abertura à força de Figueiredo	
III - A campanha das Diretas-Já (1984)	
IV - O velho e o novo na Nova República	
V - Governos Collor e Itamar	
Desafio	
Outras Leituras	
DOSSIÊ	260
Dr. Fantástico: uma sátira à Guerra Fria	
UNIDADE IV	
<i>O mundo globalizado (a partir de 1989)</i>	
18	264
Como acabou a Guerra Fria?	
Texto de abertura: <i>Alemanha Oriental abre fronteiras para o Ocidente</i> . José Arbex Jr	
I - Estados Unidos reacendem a Guerra Fria	
II - Bloco soviético: sinais de mudança	
III - A implosão da URSS e a nova velha China	
IV - União Europeia: um superbloco econômico	
V - Choques de interesses no mundo islâmico	
VI - O fundamentalismo pós-Guerra Fria	
Desafios	
Saiba Mais: <i>Uma guerra nuclear ainda é possível?</i>	
Outras Leituras	
19	282
Que país é este?	
Texto de abertura: <i>Brasil. A História contada por quem viu</i> . Danielle Florido de Carvalho	
I - Fernando Henrique Cardoso (1995-1999)	
II - Segundo mandato de FHC (1999-2003)	
III - Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007)	
IV - Segundo mandato de Lula (2007-2011): primeiros anos	
V - A sociedade brasileira atual	
VI - Comunicações, educação e meio ambiente	
Desafio	
Saiba Mais: <i>Os oito objetivos de desenvolvimento do milênio</i>	
20	300
O que desejamos para o século XXI?	
Texto de abertura: <i>Discurso final de O Grande Ditador</i> . Charlie Chaplin	
I - África: conflitos, riquezas e miséria	
II - América do Sul: a onda de esquerda	
III - Globalização e neoliberalismo	
IV - A crise econômica e a eleição de Barack Obama	
V - Aquecimento global	
Desafios	
Saiba Mais: <i>Globalização e cultura</i>	
Outras Leituras	
DOSSIÊ	318
Por uma globalização responsável	
BIBLIOGRAFIA	320

Fonte: Rodrigues (2009).

Figura 20: Sumário do livro didático "História em Documento" (segunda página)

CONHEÇA SEU LIVRO

Esta coleção é formada por quatro volumes: da Pré-História ao final do Império Romano; da formação do feudalismo à falência do sistema colonial brasileiro; da crise do Antigo Regime à transição republicana no Brasil; toda a conjuntura internacional do início do século XXI.

O conteúdo desta coleção de História integrada está organizado em Unidades, subdivididas em capítulos, os quais, por sua vez, contêm os módulos. Estes estão expostos em duplas de páginas: a da esquerda apresenta o texto-base e a da direita, documentos visuais e escritos, assim considerados todo tipo de produção humana destinada às mais diversas finalidades.

Para proporcionar uma melhor localização no espaço e no tempo, ao longo dos capítulos estão incluídos mapas históricos relativos ao período estudado, e cada Unidade é finalizada com uma linha do tempo.

ABERTURA DE UNIDADE

ABERTURA DO CAPÍTULO

Fonte: Rodrigues (2009).

Figura 21: Conheça seu livro (primeira página)

Fonte: Rodrigues (2009).

Figura 22: Conheça seu livro (segunda página)

Fonte: Rodrigues (2009).

Figura 23: Fotografia do quadro “O Quarto Estado”, óleo sobre tela de Giuseppe Pellizza da Volpedo, 1901

O romance é acompanhado por uma ilustração (figura 24) da cena constrangedora e desalentadora que o livro permite inferir ser comum nos pleitos daquele período da história brasileira. Há ainda o cuidado de apresentar, junto ao texto, um vocabulário com 8 verbetes (destacados na cor amarela ao longo do texto para remissão), o que facilita, a nosso ver, a compreensão da narrativa. Essa página espelhada (figura 24) tem caráter introdutório, e os elementos principais¹⁰⁹ de sua composição pretendem responder a questão que dá título ao capítulo (quem governava na Primeira República?), e também se a república significou participação democrática dos eleitores brasileiros, conforme o excerto que introduz a leitura do texto, logo abaixo do título (figura 24):

A monarquia foi derrubada por ser centralizadora, autoritária e excluir a grande maioria do povo brasileiro da participação política. A República implantada em 1889 garantiria a instalação de um governo plenamente democrático? O trecho abaixo, extraído do romance de um escritor gaúcho, nos dá algumas pistas. (RODRIGUES, 2009, p. 12).

Para nós, é evidente que a autora quis introduzir o capítulo apresentando a implantação da república, segundo uma perspectiva histórica que entende o novo regime como uma busca de avançar em direção à democracia, mas que não pode livrar imediatamente o país de sua herança baseada no mandonismo e no escravismo, ou seja, passou a haver eleições, porém marcadas pelas fraudes (um cidadão que vota em nome de outro já falecido) e pela violência (o fiscal Rodrigo, da oposição, que exerce sua função com um revólver na cintura), responsáveis por garantir a manutenção dos privilégios de certa elite.

A forma como está introduzido o tema (com o título do capítulo em forma de pergunta seguida de uma resposta possível), sob nossa ótica, favorece ao professor perceber que o assunto é muito amplo e pode ser problematizado com outros exemplos, outras fontes e outros recursos. Pode-se, por exemplo, enveredar para reflexões que remetam às contradições dos processos históricos e políticos de conquistas dos direitos do cidadão, de aperfeiçoamento da democracia, inclusive com o foco na atualidade e no local onde vivemos. Segundo Rodrigues (2009, p. 7, Manual do Professor), a escolha de colocar os títulos dos capítulos em forma de pergunta justifica-se porque “[...] uma pergunta benfeita desperta a curiosidade, lança desafios ou problematiza um tema. Uma

¹⁰⁹ Trecho do romance de Érico Veríssimo (O retrato), a ilustração da cena narrada de Rodval Matias e o vocabulário com oito termos presentes no texto.

CAPÍTULO 1

BRASIL: QUEM GOVERNAVA NA PRIMEIRA REPÚBLICA?

A monarquia foi derrubada por ser centralizadora, autoritária e excluir a grande maioria do povo brasileiro da participação política. A República implantada em 1889 garantiria a instalação de um governo plenamente democrático? O trecho abaixo, extraído do romance de um escritor gaúcho, nos dá algumas pistas.

"Rodrigo havia sido indicado pela oposição para fiscal duma das mesas eleitorais. Pôs o revólver na cintura, uma caixa de balas no bolso e encaminhou-se para seu posto, no nobre salão do Centro Republicano. A chamada dos eleitores começou às sete da manhã. Plantados junto da porta, os **capangas** do Trindade ofereciam cédulas com o nome dos candidatos oficiais a todos os eleitores que entravam. Estes, em sua quase totalidade, tomavam docilmente dos papeluchos e depositavam-nos na urna, depois de assinar a autêntica. Os que se recusavam a isso tinham os nomes **acintosamente** anotados. (...)

Rodrigo estava deprimido. Deveser o calor — concluiu tirando o casaco e desabotoando o colete. Passou o lenço pelo rosto e pensou em que tinha de passar o dia inteiro ali naquela sala desagradável (...).

O **mesário** que fazia a chamada gritou:

— Ernesto Tavares Nunes.

Apareceu um homenzinho baixo, de ar **bisonho**.

— Protesto, senhor presidente! — bradou Rodrigo.

— Por quê?

— Esse sujeito é um impostor. Ernesto Tavares Nunes já morreu.

O **presidente** dirigiu-se ao eleitor.

— Como é o seu nome?

O homem olhou primeiro para Rodrigo, hesitante, depois para a cédula que um capanga lhe havia posto nas mãos, e finalmente balbuciou, visivelmente embaraçado:

— Ernesto Tavares Nunes.

Rodrigo pôs-se de pé.

— Apelo para os membros da mesa e para os senhores aqui presentes que sabem tão bem quanto eu que Ernesto Tavares Nunes está morto e enterrado.

Fez-se um silêncio.

— Vamos ao cemitério — convidou Rodrigo — e eu lhes mostrarei o túmulo desse cidadão.

O presidente da mesa coçou a cabeça com a ponta da caneta.

— Dr. Rodrigo, nós não temos tempo pra essas coisas, e mesmo a lei não nos autoriza...

— Ora, quem quer falar em lei! Vamos ao registro de óbitos, então.

— O homem vai votar e o senhor depois **lavra** o seu protesto.

— A velha história! Meu protesto não será levado em conta!

É a indecência de sempre!

— Assine o seu nome aqui — disse o presidente ao eleitor.

— Continuem a **farsa**! — gritou Rodrigo. Sentou-se indignado, pegou um lápis e começou a escrever numa folha de papel todos os palavrões que sentia impetos de atirar na cara do presidente da mesa e dos fiscais **hermistas**."

Érico Veríssimo. O Retrato (1951), v. II, da trilogia O tempo e o vento. São Paulo: Circulo do Livro, s.d., p. 259-60.

Vocabulário

capanga: indivíduo que serve um poderoso como guarda-costas.

acintosamente: de maneira proposital e provocativa.

mesário: pessoa que, durante as eleições, fica à mesa onde está a urna eleitoral controlando o depósito dos votos e a lista dos eleitores.

bisonho: acanhado, tímido.

presidente: no texto, refere-se ao responsável pelo processo eleitoral do lugar.

lavrar: no texto, tem o sentido de registrar.

farsa: no texto, tem o sentido de mentira.

hermistas: partidários de Hermes da Fonseca, candidato do governo vitorioso na eleição para presidente da República em 1910.

Fonte: Rodrigues (2009).

Figura 24: Trecho de "O Retrato", de Érico Veríssimo (1951), acompanhado da ilustração de Rodval Matias

frase afirmativa e breve, ao contrário, pode limitar e fechar um tema [...]”. Entretanto, entendemos cabível relativizar tal afirmação porque não basta a apresentação de perguntas, se elas induzirem a respostas óbvias e previamente determinadas, pois não favorecem a reflexão. Eis mais uma questão que diz respeito à leitura, o que não pretendemos tomar como objeto específico de nossa investigação.

Caso seja período pré ou pós-eleitoral, por exemplo, no qual os alunos tenham sido ou estejam sendo “bombardeados” por propaganda eleitoral via grande mídia, é provável que estejam mais curiosos em relação ao tema. Nesse caso, é possível propor-lhes problematizações para relacionar os critérios de escolha de candidatos que seus pais e outros adultos adotam com aqueles critérios típicos do período da Primeira República. Enfim, entendemos que essa introdução pavimenta um caminho amplo de possibilidades para o protagonismo docente e discente, que, segundo cada contexto particular, pode criar maneiras para estudar o conteúdo curricular coronelismo, ao mesmo tempo antigo e atual, local e nacional. Sobre a introdução de um grande tema em forma de pergunta, entendemos adequado da forma como está, sobretudo quando são questões amplas (Quem governava na Primeira República? A República garantiu a instalação de um governo plenamente democrático?), que não induz a princípio, a respostas apressadas, demandam pesquisa e possibilitam a construção de diferentes respostas. Também foi adequada à apresentação de uma resposta possível, que não é estanque e definitiva, favorece a construção de outras respostas, ensejam outras investigações que sejam emergentes em outros lugares e contextos particulares. Tais escolhas estão em conformidade com o discurso (explicitado no Manual do Professor) de uma concepção de História como um conhecimento em constante construção.

Após essa introdução ao tema (exposta em página espelhada, conforme figura 24), o conteúdo é desenvolvido em três módulos distintos (“I O conturbado início da República”; “II A República das Oligarquias”, e; “III O poder local dos coronéis”). Cada módulo apresenta-se também em página espelhada (ou dupla), sendo que a primeira página de cada módulo¹¹⁰ contém o texto principal, além de textos laterais que complementam o texto principal. Na segunda página, encontram-se documentos, imagens, atividades e vocabulário (figuras 21 e 22).

O primeiro módulo (O conturbado início da República) explicita (sucintamente)

¹¹⁰ Cada módulo é concebido para ser desenvolvido em uma aula de aproximadamente 50 minutos.

no seu texto principal o processo de implantação da República, apontando os grupos que apoiaram inicialmente a mudança (militares, cafeicultores paulistas e classes médias urbanas), mas que, nos meses seguintes ao estabelecimento do novo regime, dividiram-se devido às suas diferenças de ideias e interesses. Apresenta uma breve cronologia dos principais fatos de 1889 a 1895 (os primeiros anos da República), tais como a instalação da Constituinte (1890), a renúncia de Deodoro da Fonseca (1891) e a eleição de Prudente de Moraes (1894).

Explica, ainda que brevemente, o contexto que culminou com a renúncia do presidente Deodoro, composto pela crise do Encilhamento (1890), que provocou um grande descontentamento com o governo, e que também foi marcado por medidas autoritárias, como o fechamento do Congresso e o decreto de estado de sítio, ambas em 1891, ano da renúncia. O vice-presidente assumiu e controlou a situação de instabilidade política com o uso da força, que, segundo o texto, agradou a parcelas da elite econômica, das classes médias urbanas, mas não evitou a eclosão de movimentos contestatórios, que não conseguiram depor Floriano e resultaram em 10.000 mortos.

O parágrafo que finaliza o texto informa que o presidente seguinte (Prudente de Moraes) enfrentou novos movimentos e revoltas, e cita a Revolta da Armada, a Revolução Federalista e a Revolta de Canudos. Conclui afirmando que os grandes fazendeiros estavam assustados com aquele violento clima de movimentos revoltosos, e que, nesse contexto, prevalecia a ideia de que era “[...] preciso encontrar uma fórmula política para restabelecer a ‘ordem’ no país.” (RODRIGUES, 2009, p. 14). Toda essa exposição feita pela autora demonstra em qual conjuntura política o coronelismo foi instituído, ideia não explicitada no texto, o que, sob nossa ótica, precisa ser feito pelo professor para que os alunos não percam de vista o fio condutor do tema estudado.

Na segunda página do módulo, há dois documentos. O primeiro apresenta a charge “Deodoro e os inimigos do governo”, de Ângelo Agostini (figura 25), publicada em 1890, na Revista Ilustrada, acompanhada do trecho que segue:

[...] O Marechal Deodoro, sobre um barril de pólvora, joga água nos pavios acesos (neles, pode-se ler: pulhices¹¹¹, mexericos, intrigas e despeito). Quem foi Deodoro? O que a caricatura nos revela sobre esse momento político da República brasileira? Qual foi o desfecho dessa situação? (RODRIGUES, 2009, p. 15).

¹¹¹ Termo destacado na cor amarela para ser explicado no Vocabulário (remissivo), e que significa patifaria, mentira, infame.

Fonte: Rodrigues (2009).

Figura 25: Deodoro sobre o barril de pólvora

Sob nossa ótica, tais perguntas têm respectivas respostas óbvias, que podem ajudar a iniciar uma identificação do documento, mas não propõem possibilidades contundentes de reflexão.

O segundo documento remete ao clima político do Rio de Janeiro durante o governo de Floriano Peixoto. É um trecho de “Triste fim de Policarpo Quaresma”, de Lima Barreto, que remete à Revolta da Armada como um episódio que demonstra que a “[...] República precisa ficar forte, consolidada... Esta terra necessita de governo que se faça respeitar [...]” (RODRIGUES, 2009, p. 15). O trecho faz alusão também ao clima tenso e policialesco que se vivia no Rio de Janeiro, pois

[...] bastava a mínima crítica ao governo para se perder o emprego, a liberdade – quem sabe? –, a vida também [...] Em nome do marechal Floriano, qualquer oficial ou mesmo cidadão sem função pública alguma

prendia e aí de quem caía na prisão, lá ficava esquecido [...] (RODRIGUES, 2009, p. 15).

O texto de autoria de Lima Barreto é seguido pelas questões, segundo nossa compreensão também desfavoráveis a problematização do documento:

A que episódio os oficiais se referiam nos dois primeiros parágrafos? Por que eles andavam armados pelo parque? Segundo os três últimos parágrafos, qual era o clima político e social no Rio de Janeiro durante o governo de Floriano? Que revoltas ocorreram nessa época? (RODRIGUES, 2009, p. 15).

Por fim, o módulo é encerrado com o Vocabulário (que apresenta 5 conceitos/verbetes) e com as questões de atividades que seguem:” [...] Por que os anos iniciais da República (1889-1894) foram de instabilidade e crise? [...] Imagine a primeira página de um jornal brasileiro dos anos de 1891 e de 1894. Que notícias cada um traria?” (RODRIGUES, 2009, p. 15).

Nesse primeiro módulo, a autora busca claramente expor o conteúdo (O conturbado início da República), o que está evidente, sob nossa ótica, nas perguntas e textos que acompanham a charge (figura 25) na qual Deodoro está sobre um barril de pólvora, ilustrando a tensão política e social do período, ou no trecho da obra “Triste fim de Policarpo Quaresma”. Seja pela charge (figura 25), seja pelo trecho da obra de Lima Barreto, as questões levantadas focalizam o contexto do período conhecido como República da Espada; ainda assim, a autora procurou por meio dos dois documentos (charge e trecho de obra literária) valorizar, mesmo que episodicamente aspectos do *cotidiano* vivido no início da Primeira República, como no trecho de “Triste fim de Policarpo Quaresma”:

[...] O trem atracava na estação. Veio chegando manso, vagaroso [...] Estava repleto, muitas fardas de oficiais; a avaliar por ali o Rio devia ter uma guarnição de cem mil homens. Os militares palravam¹¹² alegres, e civis vinham calados e abatidos, e mesmo apavorados. Se falavam, era cochichando, olhando com preocupação para os bancos de trás. [...] (RODRIGUES, 2009, p. 15).

Por outro lado, poderia ter apresentado questões mais problematizadoras para não apenas expor um conteúdo, mas favorecer processos reflexivos. Entendemos que o trecho acima é descritivo e que pretende (mesmo que com dificuldade) aproximar o leitor (aluno) do *cotidiano* da época. Esse esforço para apresentar o *cotidiano* do

¹¹² O significado do verbo palrar (falar muito, tagarelar) foi explicitado no vocabulário, o que demonstra novamente a preocupação com a adequação didática.

período estudado fica evidente também quando, no final do módulo, após toda a exposição (com texto, charge, perguntas que procuram guiar a interpretação do conteúdo apresentado), são apresentadas duas atividades, sendo que a segunda propõe: “[...] Imagine a primeira página de um jornal brasileiro dos anos de 1891 e de 1894. Que notícias cada um traria?” (RODRIGUES, 2009, p. 15). Conforme o Manual do Professor, a resposta deve ser livre, mas se espera que haja referência a fatos como o Encilhamento, a decretação do estado de sítio, a renúncia de Deodoro, a Revolta da Armada e a Revolução Federalista, o que sob nossa ótica, revela certa valorização da memorização e do conteudismo. Propor a ideia de imaginar um jornal da época revela, de um lado, o esforço para pôr em evidência o *cotidiano* da época; por outro lado, apenas imaginar o jornal pode ser pouco para que se possa considerar tal proposta uma atividade de fato.

O segundo módulo (“A República das Oligarquias”) inicia-se explicitando, no seu texto principal, algumas características da Constituição de 1891, como seu perfil republicano e federalista. Enfatiza alguns conceitos considerados importantes, seja por meio de questões expostas em notas laterais (como a que se refere às duas formas possíveis de república, a presidencialista e a monárquica), ou destacando, em cor amarela, para remeter ao vocabulário, os verbetes “federativa”, federalismo” e “oligarquia”.

O texto principal delineia alguns elementos que compuseram o contexto que possibilitou a construção da rede de poder baseada nos coronéis, conforme segue:

O federalismo atendia ao desejo dos cafeicultores paulistas, que apoiaram a queda da monarquia. Permitia administrar o estado e dispor dos recursos públicos livremente, sem a intervenção do governo federal. Beneficiava também os grandes fazendeiros dos outros estados. Assim, o controle da vida econômica e política de cada estado ficou nas mãos de um punhado de latifundiários. Portanto, quem mandava na República eram as oligarquias estaduais. (RODRIGUES, 2009, p. 16).

Em seguida, o texto explicita que a oligarquia paulista (por ser a mais rica) e a mineira (a segunda mais rica e a primeira em números de deputados na Câmara Federal) destacavam-se. Afirma que o poder de ambas extrapolava a esfera estadual e chegava a exercer o controle do governo federal, a supremacia que ficou conhecida como “política do café com leite”. Explica, também, que a “política dos governadores” consistia na não intervenção do governo federal na condução da política desenvolvida (internamente) pelos governos estaduais como prêmio à sua lealdade, que era favorecida também com

cargos públicos federais, ministérios e verbas para execução de obras.

Na segunda página do módulo, existem três documentos. O primeiro é a caricatura que foi capa da revista *Careta* em 1925 (figura 26), acompanhada pelo texto intitulado “A manipulação eleitoral”, seguido de algumas questões que buscam direcionar (algumas mais outras menos) o leitor para a interpretação da imagem, como pode-se notar:

A capa da revista *Careta* de 1925 trazia essa caricatura de Storni: dois “coronéis” vigiam a cadeira da presidência que está vazia mas distante do alcance dos demais interessados. [Em seguida se colocam as questões] O que está escrito nos chapéus e nas camisas dos personagens? Que denúncia faz o caricaturista? Que nome recebeu essa política? Veja a data da publicação da revista: desde quando essa política acontecia na História da República? (RODRIGUES, 2009, p. 17).

Fonte: Rodrigues (2009).

Figura 26: Caricatura de Alfredo Storni, capa da revista “Careta”, de 1925

As perguntas propostas parecem-nos revelar a intenção de auxiliar ou conduzir o leitor para que no máximo compreenda a lógica da “política café com leite”. Essa

intenção, pouco propositiva de reflexão é ratificada no Manual do Professor, segundo o qual a imagem (figura 26)

[...] transmite a ideia de que a política estadual estava nas mãos de uma elite poderosa ou mesmo de fazendeiros ricos, situação que era favorecida pelo federalismo. Chamou-se de “política das oligarquias” a esse tipo de política. (RODRIGUES, 2009, p. 18, Manual do Professor).

Entendemos que a opção pela ilustração permite apenas a compreensão do conteúdo. A construção de interpretações reflexivas exige uma exploração da imagem enquanto fonte não se confirma plenamente, embora haja a proposição de observar detalhes existentes na imagem (como os nomes nos chapéus e nas camisas dos personagens), o que contribui para o início da construção de olhar necessário ao tratamento de fontes históricas, a autora deixa evidente a existência de uma contradição. Ao mesmo tempo propõe o uso dos documentos primários, mas o sugere com base na ideia de que é a apresentação deles por si que garante uma formação crítica. Conforme a autora:

Foram priorizados os documentos primários por falarem diretamente ao aluno/pesquisador, o que possibilita a recuperação das experiências de diversos sujeitos sociais sem a intermediação da leitura elaborada do historiador. [...] (RODRIGUES, 2009, p. 6, Manual do Professor).

Entendemos que os documentos não podem “falar diretamente”. As informações que apresentam são resultado de uma produção feita em certo contexto específico, e sempre são sujeitos à interpretação que, por sua vez, são construídas em outros contextos, com intenções determinadas e articuladas a um conjunto de referências teóricas (CERTEAU, 1988).

O segundo documento (A Constituição de 1891) apresenta o seguinte trecho de seis artigos da Constituição de 1891:

Art. 1º - A Nação brasileira adota como forma de governo, sob o regime representativo, a República Federativa proclamada a 15 de novembro de 1889, e constitui-se, por uma união perpétua e indissolúvel das suas antigas províncias, em Estados Unidos do Brasil.

Art. 2º - Cada uma das antigas províncias formará um Estado e o antigo município neutro constituirá o Distrito Federal, continuando a ser a capital da União (...).

Art. 5º - Incumbe a cada Estado prover, a expensas próprias [ideia destacada na cor amarela para remeter a explicação apresentada no vocabulário], as necessidades do seu governo e administração; a União, porém, prestará socorro aos Estados que, em caso de calamidade pública, o solicitarem.

Art. 6º - O governo federal não poderá intervir em negócios peculiares aos

Estados salvo:

1. Para repelir invasão estrangeira, ou de um Estado em outro.
2. Para manter a forma republicana federativa.
3. Para restabelecer a ordem e a tranquilidade nos Estados, à requisição dos respectivos governos.
4. Para assegurar a execução das leis e sentenças federais.

Art. 7º - É da competência exclusiva da União decretar:

1. Impostos sobre a importação de procedência estrangeira.
2. Direitos de entrada, saída e estada de navios (...).
3. Taxas de selo (...).
4. Taxas dos correios e telégrafos federais.

Art. 9º - É da competência exclusiva dos Estados decretar impostos:

1. Sobre a exportação de mercadorias de sua própria produção.
2. Sobre imóveis rurais e urbanos.
3. Sobre transmissão de propriedades.
4. Sobre indústrias e profissões. (RODRIGUES, 2009, p. 17, grifo da autora).

Para que os trechos dos artigos da Carta Magna sirvam ao aprendizado histórico dos alunos, a autora propõe questões que não favorecem qualquer problematização, conforme segue:

O que quer dizer “regime representativo” (art. 1º)? Quais são os artigos que confirmam a adoção do federalismo? De onde vinham os rendimentos dos Estados para suas necessidades? Na sua opinião, que Estados tinham condições de arrecadar maior volume de impostos? Por quê? (RODRIGUES, 2009, p. 17).

No Manual do Professor, há as respectivas respostas:

[...] Regime representativo é aquele em que os cidadãos estão representados no Legislativo por deputados e vereadores eleitos. O federalismo é confirmado pelos artigos 1º, 2º, 5º, 6º e 9º. Os rendimentos dos estados vinham dos impostos sobre importação, dos fretes aduaneiros, taxas de selo e dos correios e telégrafos (artigo 7º). Os estados com maior população e maior movimento alfandegário, como Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, arrecadavam maior volume de impostos e, portanto, dispunham de mais dinheiro para suas despesas. (RODRIGUES, 2009, p. 18, Manual do Professor).

A resposta à primeira pergunta enfatiza o importante conceito de regime representativo. A resposta seguinte evidencia algumas das características do federalismo (explicitadas nos artigos 1º, 2º, 5º, 6º e 9º da Constituição de 1891), como o alcance e os limites da independência entre os Estados e deles com a União. Na resposta à terceira questão (sobre as fontes de arrecadação dos Estados), nota-se um erro, pois está no 9º parágrafo da Constituição sobre quais atividades os Estados têm competência legal para arrecadar impostos. O parágrafo 7º, que foi tomado na resposta, trata, na verdade, do

mesmo tema, mas se referindo à União. Essa inversão certamente causa transtornos; entretanto é oportuno afirmar que o erro poderia ser mais grave se, ao invés de estar só no Manual do Professor, estivesse no livro didático do aluno. Por fim, as duas últimas perguntas (sobre quais são os Estados que mais arrecadavam impostos e o motivo para essa disparidade) remetem timidamente ao aspecto que chamamos acima de matizes regionais do coronelismo, advindos, especialmente, segundo Carone (1972), das desigualdades econômicas. Porém, tanto as perguntas como as respostas não indicam nenhuma possibilidade de problematização.

Nossa posição é que esse conjunto de perguntas (e respostas) sobre a Constituição de 1891 indica que a intenção da autora se limita a garantir a compreensão de conceitos como regime representativo e federalismo, que os Estados da federação disputavam espaços de influência política e econômica, e que, nessas disputas, São Paulo e Minas Gerais levavam vantagem. Como estão apresentados esses conceitos e conteúdos carecem de maior contextualização por meio da articulação com o *cotidiano* e a *localidade* do aluno, ou, para ser fiel às palavras da autora e evidenciar as contradições de seu discurso, propor questões (para analisar os documentos) que possibilitem ao aluno perceber “[...] que o documento não é o espelho fiel de uma realidade, mas a representação de partes dela.” (RODRIGUES, 2009, p. 6, Manual do Professor), ou ainda:

[...] questões que orientam a leitura e o olhar crítico do aluno, ajudando-o a interrogar o documento, extrair informações, perceber as intenções e contradições de seus autores. Muitas questões são problematizadoras e permitem respostas diferentes, evidenciando ao aluno as múltiplas possibilidades do conhecimento histórico. (RODRIGUES, 2009, p. 7, Manual do Professor).

Para a autora do livro didático em análise as questões que acompanham os documentos “[...] orientam o olhar investigativo do aluno, ajudando-o a ler a imagem e entender seu simbolismo, a compreender e relacionar o documento com o texto principal do módulo [...]” (RODRIGUES, 2009, p. 6, Manual do Professor). Entendemos que o discurso da autora confirma o que analisamos do conteúdo até aqui, ou seja, revela que para ela os documentos são uma ilustração do texto principal do módulo e que sua concepção de investigação (prevista como objetivo para ser atingido pelo aluno) equivale a compreender o conteúdo exposto no livro didático sob a mesma ótica do respectivo autor.

O terceiro e último documento (figura 27) do segundo módulo remete à temática do Patrimônio Histórico, destacando uma fotografia da Bolsa do Café, onde funciona atualmente o Museu do Café, no centro da cidade de Santos – SP.

Fonte: Rodrigues (2009).

Figura 27: Documento 3 com a fotografia da Bolsa Oficial do Café, Santos – SP

Como se pode notar, a fotografia é acompanhada de uma sugestão de atividade de pesquisa e pela legenda informando que aquele espaço tem importância histórica ligada ao período da Primeira República, e que isso é reconhecido na atualidade, pois, naquele prédio, está instalado o Museu do Café. Consideramos que a temática patrimonial carece de mais explicações que demonstrem a importância social da construção e preservação da memória. A atividade proposta por Rodrigues (2009) está sob nossa ótica muito generalista. Por exemplo, em Ribeirão Preto – SP, um professor poderia, a partir de uma proposta mais concreta organizar, com o apoio da equipe gestora da escola e dos pais dos alunos, uma visita aos Museus do Café e o Histórico (localizados no mesmo endereço). O mais importante é que o livro didático explicitasse em sua proposta que a visita não tem o objetivo de ilustrar o período do café, mas

construir repostas possíveis para perguntas relacionadas ao modo como se desenvolveram as relações sociais e políticas naquele período. Melhor ainda, após visitarem aquele espaço que já foi a casa-sede de uma das fazendas do maior cafeicultor do mundo (Coronel Francisco Schmidt), poderiam elaborar novas perguntas, instigados pela curiosidade de quem conheceu uma face do passado e do presente de sua cidade. São princípios genéricos, pois servem para visitas a qualquer lugar de memória, de qualquer *localidade*.

É verdade que a possibilidade que em Ribeirão Preto – SP parece auspiciosa pode não fazer sentido em outros lugares, mas todo lugar tem passado histórico, e a história de qualquer *lugar* ocorreu no contexto nacional, que, no período da Primeira República, era pautado pelo coronelismo, pelo mandonismo, pela articulação entre as decisões tomadas no Rio de Janeiro e nos mais diferentes municípios. É difícil de imaginar que alguma *localidade* brasileira que fosse habitada no início do século XX não tenha nenhuma relação histórica com a rede de poder nacional da Primeira República. Caso haja, certamente são exceções. Ainda sendo exceções quanto ao passado, atualmente vivem (a seu modo) no contexto político nacional, que, por sua vez, carrega, sob nossa ótica, alguns costumes políticos de longa duração, que remetem ao coronelismo.

O que defendemos é que o coronelismo deixou marcas nos espaços da grande maioria dos municípios brasileiros, e que seja um museu, uma praça com coreto central, ou uma igreja, eles são testemunhas de um período histórico (não só da Primeira República), e que o Ensino de História não pode ignorá-las, mas, diante do possível, explorá-las, e que a sugestão do livro didático talvez possa ser o ponto de partida para que o professor, no seu contexto particular, considere tais possibilidades.

O segundo módulo é finalizado com o Vocabulário (com 4 conceitos/verbetes) e duas questões para atividade: “[...] Por que o federalismo fortaleceu o poder das oligarquias? [...] Qual era a relação entre a política do café com leite e a política dos governadores?” (RODRIGUES, 2009, p. 17). As duas atividades previstas para serem realizadas em casa, sob nossa ótica, são exercícios de compreensão do conteúdo, o que é confirmado pelo caráter das respostas explicitadas no Manual do Professor:

1) Porque dava amplos poderes às elites estaduais, garantindo-lhes o controle da vida política, econômica e financeira do estado, praticamente sem interferência do governo federal.

2) As oligarquias estaduais apoiavam a política do café com leite, isto é, o controle da política federal pelas oligarquias paulista e mineira. Em

contrapartida, estas não interferiam na política dos estados, respeitando o pacto da política dos governadores. (RODRIGUES, 2009, p. 18, Manual do Professor).

Não há nesses exercícios qualquer articulação (passado – presente) desse quadro político nacional do início do século XX com outros mais atuais, entre outras possibilidades que talvez sejam apresentadas nas seções que finalizam o capítulo (“Desafios e Saiba Mais”).

Para completar o conteúdo, o terceiro módulo (“O poder local dos coronéis”) dedica-se aos desdobramentos locais dessa rede de poder nacional. Apresenta, no texto principal (figura 28), uma síntese coerente com seu título. Explicita o tipo de poder que os coronéis exerciam localmente e que o faziam em consonância com o governo federal, o que garantiu a permanência do domínio político nacional pelos mesmos grupos. As estratégias que garantiram a manutenção desse poder (no plano federal e local) incluíam fraudes eleitorais, que impediam a ascensão política dos opositores (nos planos locais, estaduais e nacional).

Toda essa lógica das fraudes eleitorais é apresentada com certo detalhamento, o que pode ser percebido nas seis notas que se encontram na lateral direita da primeira página do terceiro módulo e que auxiliam a completar o texto principal. A primeira nota explica que o termo “coronel” era um título da Guarda Nacional que, ao longo do tempo, perdeu a conotação militar e ganhou sentido social e político. A segunda remete ao trecho: “O eleitor era pressionado de diversas formas, desde o suborno com favores e presentes até a ameaça física [...]” (RODRIGUES, 2009, p. 18), ao que a nota esclarece que o coronel contava com jagunços armados e dispostos a executar suas ordens.

O texto principal explica que o eleitor, durante a Primeira República, estava exposto pelo voto aberto, mas faz uma observação na terceira nota, que consideramos muito adequada por sugerir com clareza uma possibilidade concreta de articulação do conteúdo histórico com a atualidade política, conforme segue: “Nem sempre o voto aberto é ruim. Nas votações internas da Câmara e do Senado, por exemplo, o voto aberto permite ao cidadão saber como atuam seus representantes.” (RODRIGUES, 2009, p. 18).

A quarta nota explica que “o clientelismo envolvia uma cadeia de dependências: eleitor – coronel – governador – oligarquias - presidente da República.” (RODRIGUES, 2009, p. 18). A quinta nota complementa a explicação de que as eleições eram costumeiramente fraudadas, levando em conta que: “[...] em muitas cidades do interior o

número de votos era maior do que o de eleitores inscritos.” (RODRIGUES, 2009, p. 18), o que remete ao romance “O Retrato”, na abertura do capítulo.

Durante toda a República Velha – de 1889 a 1930 – as mesmas oligarquias mantiveram o domínio político no país. Isso só foi possível porque a oposição foi mantida longe do poder. Para tanto, o governo contava com a ajuda dos coronéis¹, os grandes proprietários de terra que controlavam a vida dos municípios.

Figura respeitada e temida no interior do país, o coronel tinha à sua volta numerosos dependentes: empregados, trabalhadores da vizinhança e moradores da cidade (pequenos comerciantes, delegado, padre etc.). Era ele quem conseguia emprego, nomeações, proteção contra a ação da justiça e contra inimigos. Em troca, o coronel exigia da “sua gente” fidelidade total, especialmente nas eleições, quando todos deveriam votar nos candidatos indicados por ele.

O eleitor era pressionado de diversas formas, desde o suborno com favores e presentes até a ameaça física². Como o voto era aberto, sabia-se no ato da votação qual era a escolha do eleitor³. Tornava-se quase impossível contrariar a vontade do coronel. O chamado voto de cabresto (voto forçado) e o clientelismo (as relações de dependência e troca de favores entre o coronel e os eleitores) garantiam a vitória eleitoral das oligarquias e a sua manutenção no poder.

Quanto maior o número de votos obtidos para a oligarquia, maior era o prestígio do coronel junto ao governo estadual, que em troca concedia-lhe favores e liberava verbas para o município⁴. O controle de um grande “curral eleitoral” era a base do poder político dos coronéis e, para muitos, a única força que possuíam, já que nem todo coronel era rico. Se o eleitorado fosse pequeno, usavam-se artifícios para aumentá-lo: obrigavam-se os eleitores a votar em duas ou mais seções, contavam-se os votos de pessoas falecidas, davam-se títulos a menores de 21 anos e a analfabetos etc.⁵.

No caso de um candidato “indesejável” ser eleito, havia ainda outro recurso para eliminá-lo: a Comissão de Verificação dos Poderes⁶, que tinha a função de apurar a veracidade do resultado das eleições e podia impedir a posse de um candidato eleito, em caso de fraude ou irregularidade. Durante a República Velha, a comissão foi usada para a “degola” (impedimento) dos candidatos eleitos da oposição. Só eram reconhecidos e empossados os candidatos oficiais.

Fonte: Rodrigues (2009).

Figura 28: Primeira página do módulo 3, “O poder local dos coronéis”

Finalmente, a sexta nota acrescenta que a prática da “degola” era possibilitada pela composição da Comissão de Verificação dos Poderes, que “[...] era formada por cinco deputados ligados ao governo federal.” (RODRIGUES, 2009, p. 18). De modo geral, entendemos que o texto apresenta, de forma sucinta e adequada, as informações (de caráter conceitual) mais importantes para que se compreenda (minimamente) a lógica que sustentava a rede dos coronéis.

A segunda página do Módulo 3 apresenta três documentos, o Vocabulário, com dois conceitos/verbetes, e duas questões a título de atividades. O primeiro documento é uma fotografia (figura 29) do coronel Donnel, do Piauí, com sua família.

Fonte: Fundação Oswaldo Cruz e Casa de Oswaldo Cruz¹¹³.

Figura 29: Fotografia do coronel Donnel, do Piauí com sua família em 1912

A fotografia é acompanhada do trecho: “O coronel Donnel e sua família posam

¹¹³ Devido à melhor resolução da fotografia disponível no sítio da Fundação Oswaldo Cruz e Casa de Oswaldo Cruz, optamos por substituir a imagem que digitalizamos do livro didático. Disponível em: <<http://arch.coc.fiocruz.br/index.php/coronel-o-donnel-e-familia-paragua-pi-junho-de-1912-fonte-fundaca-oswaldo-cruz-casa-de-oswaldo-cruz-ciencia-caminho-da-roca-imagens-das-expedicoes-cientificas-do-instituto-oswaldo-cruz-ao-interior-do-brasil-entre-1911-e-1913-rio-de-janeiro-fiocruz-casa-d;isad>>. Acesso em 30 de março de 2014.

para o fotógrafo em frente à sua residência em Parnaguá, sertão do Piauí, em 1912. [...]” (RODRIGUES, 2009, p. 19). Em seguida, seguem as questões para problematização: “[...] Que impressão a fotografia nos dá sobre a posição econômica e social do coronel? Qual a importância do coronel na vida política da República Velha?” (RODRIGUES, 2009, p. 19). Para tais perguntas, o Manual do Professor sugere a resposta:

O coronel era um fazendeiro poderoso, dono de grandes extensões de terras, mas não necessariamente um homem rico, como bem mostra a fotografia. Todos parecem vestir suas melhores roupas para posar para o fotógrafo. Contudo a casa mostra-se bem deteriorada, sinal de que os bens, há muito tempo herdados, já perderam sua antiga grandeza e esplendor. A importância do coronel está no controle que ele exercia sobre a política local, interferindo na vida dos municípios principalmente nas eleições, que garantiam os votos necessários para manter as oligarquias no poder dos estados. (RODRIGUES, 2009, p. 18, Manual do Professor).

O tipo de pergunta e resposta que Joelza Rodrigues sugere para balizar a análise da fotografia do coronel piauiense com sua família, além de usar termos como “Republica Velha”, segundo nosso entendimento, possibilita muito timidamente uma análise que ultrapasse a mera ilustração. Não vislumbra como poderia a observação (quicá a decodificação) de informações culturais explicitadas em objetos da cultura material, como a indumentária à europeia (certamente as melhores roupas da família), a casa ao fundo (aparentemente de arquitetura simples) e suas condições precárias de conservação. Nas palavras de Kossoy e Schwarcz (2012, p. 27 – 28, grifos dos autores),

[...] As informações codificadas de ordem cultural se referem direta e indiretamente ao tema representado. Podem ser explícitas: específicas ao objeto de representação, isto é, contêm elementos simbólicos da cultura material visíveis na arquitetura, no vestuário, nos objetos do cotidiano etc. E podem ser implícitas: relativas à história e ao contexto que envolvem o tema registrado; trazem em si indícios que nos levam a contextualizar o assunto registrado em função de fatos passados, sejam os inerentes ao tema, sejam os que independem da representação (informações de conjuntura que circunscrevem o momento da produção do registro). Decifrar esses códigos nos leva a saber de detalhes corriqueiros de maior ou menor importância, acerca do retrato de alguém ou de uma rua, detalhes que se vinculam ao cotidiano do objeto fotografado.

A fotografia em questão possibilita o acesso a outros fragmentos do seu tempo histórico, de sua “realidade interior” (KOSSOY; SCHWARCZ, 2012) que não estão explicitamente propostas no livro didático. É possível uma análise mais profunda, mas para recuperar a finalidade e o significado de uma fotografia é preciso ter “[...] informações objetivas e conhecimento acumulados em sua abordagem cultural acerca

dos elementos icônicos registrados; outros olham para a mesma imagem e nada veem.” (KOSSOY; SCHWARCZ, 2012, p. 28). Essa necessidade de formação adequada para tratar fotografias, ou mesmo para se apropriar de materiais didáticos nos remete às reflexões de Carvalho (2009) e Fonseca (2008) sobre a tensão que existe entre os desejos dos professores de inovar suas práticas (a partir do que é proposto em livros didáticos) e as condições desfavoráveis (das escolas) para a concretização dessas intenções, o que gera insegurança para o professor. Carvalho (2009, p. 103) sugere como suporte para resolver o problema a melhoria (incluindo maiores investimentos) da formação docente:

[...] no sentido de orientar os futuros profissionais como trabalhar com o livro didático, assim como outros materiais pedagógicos, possa diminuir essa tensão, dando mais segurança ao professor, permitindo também que menos comumente ele se torne refém desses artefatos.

Além de uma formação (inicial e continuada) Fonseca (2008) que orientou o trabalho de Carvalho (2009, p. 244) todas as propostas de inovação (incluindo a nossa) do ensino de história,

[...] devem vir acompanhadas de uma melhoria significativa nas condições de trabalho e de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada do professor. Como sabemos, a formação se dá ao longo da história de vida dos sujeitos, nos diversos tempos e espaços e, sobretudo, na ação, na experiência do trabalho docente. [...]

Considerando essas contribuições afirmamos que seria adequado o material propor questões que chamassem a atenção para a forma como se posiciona o coronel na foto: ao centro, sentado (bem como sua esposa), o único que ostensivamente não olha para a câmera, talvez querendo comunicar sua autoridade de homem que não se submete, nem mesmo à câmera. Esse estilo autoral de fotografar indivíduos ocupantes de posições de autoridade remete ao período do segundo Império, o que pode ser verificado nos trabalhos realizados pelos fotógrafos que, segundo Kossoy e Schwarcz (2012, p. 16), tornaram-se quase oficiais da Casa Imperial (Buvelot e Prat), em que se nota “[...] a pose cuidadosamente talhada do monarca que, em vários de seus retratos, aparece com a mão por dentro do jaquetão, numa alusão, um pouco embaraçosa, a Napoleão Bonaparte e ao gesto que o consagrou.” O coronel Donnel não repetiu esse gesto, porém, a forma ativa como posta o olhar (como que para o horizonte) semelhante a postura ativa de D. Pedro II em diversas fotos, e que inclusive é figura fundamental

para a compreensão da fotografia no Brasil, pois,

[...] além de colecionar fotos, tornou-se fotógrafo [...] um usuário contumaz da máquina fotográfica (se dando ao luxo de inclusive “brincar” com a técnica [...]) e teve papel crucial no desenvolvimento e aceitação da fotografia no país; isso num momento em que a elite aderiu a ela como marca e símbolo de status. [...] (KOSSOY; SCHWARCZ, 2012, p. 17).

É muito pertinente a trajetória da fotografia no Brasil e seu valor simbólico atrelado, primeiramente, ao poder monárquico, ao ponto de ter servido para “[...] multiplicar a presença da monarquia pelo território brasileiro” (KOSSOY; SCHWARCZ, 2012, p. 16), e depois como símbolo de toda a elite política. Certamente, a foto do coronel piauiense com sua família guarda também vínculos implícitos com esse contexto sociocultural maior, sua “realidade interior”, até porque há uma

[...] relação fundante da fotografia: fragmentação (recorte espacial)/congelamento (paralisação temporal). Um fragmento fotográfico que pode nos levar a descobrir dados e fatos cruciais no seu interior – sua *realidade interior* – em que a cena se expande no nosso imaginário e se mostra em toda a sua plenitude, *no passado*; mais para além de sua face externa, há o aparente do documento, que é, entretanto, ponto de partida de toda investigação. [...] (KOSSOY; SCHWARCZ, 2012, p. 28, grifos dos autores).

Também por isso afirmamos que a forma como é apresentada a fotografia (figura 29), juntamente com as perguntas e respostas sugeridas no material de Rodrigues (2009), contribuem timidamente para que a imagem ultrapasse o caráter meramente ilustrativo. Poderia sugerir com maior contundência, um tratamento documental que objetivasse compreender a historicidade daqueles indivíduos poderosos, suas contradições, sua riqueza e altivez combinada com a submissão (em maior ou menor medida) a uma rede de poder, ao mesmo tempo benfeitores e violentos.

O segundo documento é a imagem (figura 30) de um cartaz da campanha eleitoral de 1928 do Partido Democrático – PD, de oposição ao Partido Republicano Paulista – PRP. É acompanhado pelo trecho: “Um candidato às eleições cavalga um eleitor conduzindo-o até a urna pelo cabresto. Propaganda eleitoral do Partido Democrático prometia ‘acabar com essa vergonha’ [...]” (RODRIGUES, 2009, p. 19). Em seguida, seguem as questões para a suposta problematização do documento: “[...] A que ela se referia? Que chances a oposição tinha em cumprir sua promessa? Veja a data e a procedência do cartaz: desde quando a situação denunciada pela caricatura

acontecia? Ela ocorria somente em São Paulo? Explique.” (RODRIGUES, 2009, p. 19).

A resposta explicitada no Manual do Professor é que a caricatura:

[...] Referia-se ao voto de cabresto, no qual o eleitor (no desenho, com orelhas de burro) vota em quem o coronel (o personagem de casaca) manda. A oposição praticamente não tinha chance de vencer as eleições, pois os votos eram controlados pelas oligarquias, que também cometiam muitas fraudes. Essa situação ocorria em todo o país, onde os coronéis controlavam a vida dos municípios. (RODRIGUES, 2009, p. 18, Manual do Professor).

Há aspectos dessa imagem (figura 30) que o professor pode explorar se optar por ampliar os significados (previsíveis) sugeridos por Rodrigues (2009), como a insatisfação e as críticas que eram feitas à República no que se refere à sua capacidade de promover a diminuição das desigualdades sociopolíticas. Sobre essa insatisfação, podemos confirmá-la na obra de José Murilo de Carvalho, que demonstra que, desde os primeiros anos após a sua implantação, a república foi representada como um regime novo, mas com traços velhos, como fizeram diversos chargistas em diferentes periódicos da época, entre eles:

Fonte: Rodrigues (2009).

Figura 30: Cartaz do Partido Democrático

“[...] K. Lixto, em o *Fon-Fon* de 13 de novembro de 1913, também retrata uma República precocemente envelhecida e decadente, para a surpresa da velha Monarquia. [figura 31] [...] Vasco Lima, em *O Gato* de 22 de março de 1913, apresenta uma [...] República-mãe, protetora, alimentadora [...] com os seios exageradamente vastos [figura 32], mas adiante da estranheza do marechal Hermes, o artista justifica o detalhe dizendo: “É a nudez crua da verdade. A República dá de mamar a tanta gente!”. Em vez de mãe, a República é ama-de-leite, a vaca leiteira, que tem de alimentar políticos e funcionários que vivem dela e não para ela. (CARVALHO, 1990, p. 88).

Fonte: CARVALHO, 1990.

Figura 31: Charge de K. Lixto, na Fon-Fon!, de 13/11/1913¹¹⁴

O terceiro documento é o excerto de “Gabriela cravo e canela”, de Jorge Amado (1958):

O coronel Ramiro Bastos contemplava tudo aquilo como se fosse propriedade

¹¹⁴ Em sua versão original, a charge é acompanhada (no rodapé) do seguinte diálogo:
A Monarquia: – Não é por falar mal, mas, com franqueza... eu esperava outra coisa.
A República: – Eu também!

sua. E assim o era um pouco, pois ele e os seus governavam Ilhéus desde muitos anos.

Era um velho seco, resistente à cidade. Seus olhos pequenos conservavam um brilho de comando, de homem acostumado a dar ordens. Sendo um dos grandes fazendeiros da região, fizera-se chefe político respeitado e temido. O poder viera às suas mãos durante as lutas pela posse de terra. [...] Fora duas vezes intendente, em *eleições a bico de pena*¹¹⁵, mas nada mudava em realidade, pois quem continuava a mandar era mesmo o coronel Ramiro [...]. Amigos incondicionais ou parentes seus revezavam-se no cargo, não moviam uma palha sem sua aprovação. Seu filho, médico de crianças e deputado estadual, deixara fama de bom administrador. (RODRIGUES, 2009, p. 19, grifo da autora).

Fonte: CARVALHO, 1990.

Figura 32: Charge “Isto não é República” de Vasco Lima, em O Gato, de 22/03/1913¹¹⁶

¹¹⁵ A expressão “eleições a bico de pena” é destacada (com a cor amarela) para remeter ao “Vocabulário”, de onde consta seu significado: “eleições fraudulentas; alusão à caneta de pena usada para alterar os resultados nas atas eleitorais.”

¹¹⁶ Em sua versão original, a charge é acompanhada (no rodapé) do diálogo:
- Acha-a com os seios muito desenvolvidos?... Que quer, Marechal!
É a nudez crua da verdade. A República dá de mamar a tanta gente!...

Em seguida, se apresentam as questões para uma possível problematização do documento: “Como é a figura do coronel descrita pelo escritor Jorge Amado? Que características do coronelismo esse documento revela?” (RODRIGUES, 2009, p. 19).

No Manual do Professor, Rodrigues (2009, p. 18, Manual do Professor) apresenta a resposta:

O coronel Ramiro Bastos, retratado por Jorge Amado, é um rico proprietário de terras, chefe político respeitado e temido que controlava a vida do município “como se fosse propriedade sua”. O documento mostra três características do coronelismo: o mandonismo (“homem acostumado a dar ordens”), o clientelismo e o nepotismo (“Amigos incondicionais ou parentes seus revezavam-se no cargo, não moviam uma palha sem sua aprovação”).

As perguntas propostas para analisar o documento (romance de Jorge Amado) e a resposta sugerida no Manual do Professor indicam, sob nossa ótica, indicam que Rodrigues (2009) pretende garantir que seus leitores apenas atinjam uma relativa compreensão do conteúdo. Entretanto, o teor da análise proposta pela autora não problematiza a fonte, por exemplo, sobre a relação entre Literatura e História, ou seja, o quanto a literatura pode informar do contexto histórico e social no qual foi produzida. De fato, isso talvez fosse muito pretensioso frente ao compromisso assumido pela autora de formatar cada módulo para que seja desenvolvido no decorrer de uma hora-aula. Ainda assim, salientamos a contradição no discurso da autora ao não explicitar tal possibilidade de análise do documento, após ter afirmado (na apresentação da obra ao aluno) que:

[...] O aprendizado em História deve também contribuir para que você desenvolva algumas habilidades fundamentais que auxiliarão em seus estudos. Saber interpretar criticamente um documento escrito ou fotografia, [...] são algumas das habilidades que você vai exercitar nesta coleção, [...] (RODRIGUES, 2009, p. 5).

A pergunta que fazemos, então, é: como aprender a interpretar criticamente o documento escrito em questão sem considerar sua natureza literária e as relações em Literatura e História? Além do mais, a autora afirmou, no Manual do Professor, que

[...] o presente volume traz documentos de múltiplas fontes, o que permite ao aluno aprender diferentes linguagens, reconhecendo seu caráter documental e histórico [...] e lançam questões ao aluno, exercitando sua leitura crítica e seu olhar investigativo sobre o documento. (RODRIGUES, 2009, p. 15, Manual

do Professor).

Certamente, o professor deve estar atento a tais questões, afinal não há, nem esperamos que haja, livro didático perfeito (BITTENCOURT, 2011).

O terceiro módulo é encerrado com as questões (atividades): “[...] Qual era o papel dos coronéis na República das oligarquias? [...] Faça um desenho mostrando a relação e a dependência política entre governo federal, estadual (oligarquias) e coronéis.” (RODRIGUES, 2009, p. 19). Tais questões também estão relativamente coerentes com o objetivo de compreender o título/tema do módulo 3, “O poder local dos coronéis”, embora apresente limitações a serem problematizadas como o termo “oligarquia”.

Seguindo sua estrutura de diagramação há, em seguida, a seção “Desafios”, que apresenta duas atividades para serem desenvolvidas em grupo durante a aula. A primeira propõe a análise de uma obra literária e sua condição de documento histórico. Segue a proposta:

O autor do texto de abertura deste capítulo é o escritor gaúcho Érico Veríssimo (1905 – 1975). Em sua trilogia *O tempo e o vento*, composta pelas obras *O continente* (1949), *O Retrato* (1951) e o *Arquipélago* (1961), ele recria a história do Rio Grande do Sul a partir da família Terra Cambará, da cidade de Santa Fé, desde as guerras de fronteiras no final do século XIX até 1945. O trecho usado na abertura do capítulo foi extraído de *O Retrato* e refere-se a episódios ocorridos entre 1909 e 1915.

Junto com seu grupo, releia o texto de abertura deste capítulo e responda às questões abaixo:

- a) Identifique no trecho exemplos de clientelismo, coronelismo e voto de cabresto.
- b) Por que Rodrigo foi armado com um revólver para o posto de votação?
- c) A quem o presidente da mesa parece favorecer com sua atitude?
- d) Sobre o autor: ele poderia ter sido testemunha dos acontecimentos que narrou?
- e) Levante hipóteses: que fontes históricas o autor poderia usar para escrever sua obra literária?
- f) O trecho usado na abertura pode ser considerado um documento histórico? Justifique. (RODRIGUES, 2009, p. 20).

Entendemos que é adequada a proposta de os alunos retomarem o trecho do romance que abriu o capítulo, que, no início do estudo, objetivava “[...] motivar a livre apreciação do aluno, possibilitando ao professor identificar o conhecimento prévio da classe” (RODRIGUES, 2009, p. 9, Manual do Professor), e que, no final do estudo (na seção “Desafios”), possa buscar concatenar os conceitos e conteúdos trabalhados com o *cotidiano*. Desse modo, é apropriado que se articule o tempo passado com o presente,

pois retomar o texto inicial apenas para compreendê-lo no seu contexto temporal de outrora, sem justificar a escolha de estudá-lo no tempo e no lugar no qual vivemos, tende a tornar-se, de certa forma, uma atividade repetitiva para o aluno, algo como o estudo do passado pelo passado. É a própria autora que afirma: “O texto da abertura do capítulo é um convite ao estudo do tema [...] Sua função é despertar o interesse e a imaginação do aluno, aproximando-o do contexto histórico a ser estudado [...]” (RODRIGUES, 2009, p. 9, Manual do Professor). Nossa divergência é que tal articulação fica reservada para o final sendo que poderia pautar a apresentação do conteúdo desde o início.

A segunda atividade também foca a atualidade. Propõe a análise de notícias veiculadas em jornais entre os anos de 1999 e 2009, à luz de conceitos imprescindíveis, como “coronelismo”, “clientelismo” e “nepotismo”. Sob nossa ótica, é uma proposta interessante, porém a tendência é que seja menos atrativa para o aluno por ter que compreender primeiro o passado com certa profundidade para só mais adiante ser autorizado a investigar questões do tempo presente. Certamente, é mais instigante iniciar o estudo do tema perguntando quem governa o Brasil atualmente e com quais mecanismos mantém-se o controle do poder na atualidade para, depois, ao investigar as razões históricas, remeter-se ao contexto da Primeira República, ou seja, o caminho contrário daquele proposto pelo livro que começa o capítulo com o título “Brasil: Quem governava na Primeira República?”.

Nossa sugestão (referente a iniciar o estudo problematizando o tempo presente) pode ser viável mesmo se for adotado esse livro didático, considerando que é uma questão de apropriação, segundo a qual o professor pode alterar por onde e como começar o estudo, desde que as condições de trabalho (incluindo a formação inicial e continuada) sejam favoráveis conforme adverte Fonseca (2009). Por exemplo, o professor pode iniciar propondo aos alunos questões atuais sobre a lógica de favorecimento, com notícias de jornal, revistas, ou *internet* trazidas pelo professor e, em seguida, propor-lhes uma investigação sobre esse tipo de prática sociopolítica em outros períodos e como os historiadores analisaram-nas: por exemplo, como se davam práticas típicas da política partidária atual na Primeira República? Poderíamos, inclusive, iniciar com as notícias de jornal que estão na seção “Desafios”, na atividade 2, que segue:

APLICANDO CONCEITOS EM NOTÍCIAS DE JORNAL (trabalho em grupo, na classe)
As notícias abaixo foram extraídas de jornais recentes. Junto com seu grupo,

leia com atenção as notícias observando o seguinte:

- A data de publicação da notícia;
- qual é o fato noticiado e a que esfera política se refere (municipal, estadual ou federal);
- qual é a sua importância e o significado político para os cidadãos;
- como os conceitos de coronelismo, clientelismo e nepotismo [termo destacado na cor amarela remetendo ao vocabulário] foram empregados.

Em seguida, refletindo sobre a política na Primeira República e sobre as notícias selecionadas, discuta com seu grupo as questões abaixo e elabore um pequeno texto para cada uma delas.

- a) De que maneira o clientelismo e o nepotismo ainda se mantêm nos dias atuais?
- b) Na opinião do grupo, por que isso ainda acontece?
- c) Analisando as notícias dos itens C e E, comente o avanço na consciência política do povo brasileiro.
- d) Que sugestões vocês dariam para eliminar ou ao menos reduzir essas distorções políticas?

Lembre-se: não interessa saber o nome dos políticos e de seus partidos (por isso eles foram omitidos), mas sim o que está sendo denunciado no texto. (RODRIGUES, 2009, p. 20).

A primeira notícia (veiculada no jornal Folha de São Paulo de 10/04/2007) tem por título “Assembleia de SP já tem 11 casos de nepotismo” e o seguinte texto:

Novos deputados, velhos hábitos.

Empossados há 26 dias, parlamentares da Assembleia Legislativa de São Paulo já recorrem ao polêmico expediente da contratação de parentes e cargos de confiança, com salários que variam de R\$ 3110 a R\$ 12900 mensais. Oito dos 94 deputados já nomearam 11 parentes. Eles afirmam que as contratações foram baseadas na confiança e na competência do contratado. (RODRIGUES, 2009, p. 20).

A segunda notícia (veiculada no jornal Folha de São Paulo de 20/08/2008) tem por título “STF proíbe nepotismo nos Três Poderes. Medida deve vigorar em dez dias” e o seguinte texto:

Brasília – O STF (Supremo Tribunal Federal) aprovou nesta quarta-feira a elaboração de uma súmula [...] que proíbe a contratação de parentes no Judiciário, Executivo e Legislativo da União, estados, Distrito Federal e municípios. O objetivo é aprovar amanhã o texto final desta súmula que tratará dos detalhes sobre as vedações, incluindo grau de parentesco.

Com a súmula, a decisão deve ser seguida em todo o país.

A decisão de elaborar uma súmula sobre o tema ocorreu logo depois do STF considerar constitucional uma resolução que trata da proibição do nepotismo no judiciário. (RODRIGUES, 2009, p. 20).

A terceira notícia (que consta do jornal Folha de São Paulo de 03/01/1999) tem por título “‘Coronelismo eletrônico’ sobrevive com concessões” e a seguinte redação:

Parte das novas concessões de rádio e televisão oferecidas em concorrência

pública pelo Ministério das Comunicações está sendo adquirida por grupos políticos, reforçando o “coronelismo eletrônico” do interior.

No Amapá, a família do senador [...] comprou cinco concessões para o Estado [...]: uma TV (em Macapá) e quatro concessões de rádio.

No Maranhão, o secretário da Assembleia Legislativa e ex-prefeito [...] arrematou quatro concessões de rádio e vai instalar emissoras em Codó, Viana, Vitória do Mearim e Urbano Santos, cidades importantes do mapa político do Maranhão.

[...] Em Minas Gerais, pelo menos três concessões de rádio – as de Salinas, Sacramento e Ouro Preto – foram adquiridas por grupos ligados a políticos.

[...] O grupo de que comprou a concessão de TV na cidade de Santos, em São Paulo, seria ligado ao prefeito [...] A empresa [...] se chama [...], as iniciais do nome do prefeito. O proprietário da empresa [...] nega vínculo com o prefeito e diz que escolheu a sigla por “coincidência”. (RODRIGUES, 2009, p. 21).

A quarta notícia (publicada no jornal O Estado de São Paulo de 02/07/2006) tem como título “Fora da lei, 1 em cada 10 deputados detém concessão de rádio ou TV” e assim está escrita:

[...] Uma representação em curso na Procuradoria da República no Distrito Federal (PR-DF) investiga a denúncia de que 1 em cada 10 deputados é proprietário direto (em nome próprio) de meios de comunicação, o que é proibido pela própria Constituição. A representação do Ministério Público poderá ter um efeito explosivo sobre o Congresso, já que dos 513 deputados nada menos do que 50 têm emissoras de rádio e televisão em seu próprio nome. O número pode crescer se forem contabilizados os deputados detentores das concessões em nome de terceiros, como parentes ou empregados. A prática é comum entre os parlamentares, que sem alarde ou indagação popular atropelam a Constituição. [...] No interior, aonde não chega a maioria dos grandes jornais, o poder do político dono de um meio de comunicação cresce demais. (RODRIGUES, 2009, p. 21).

E, por fim, a quinta notícia (presente no site Notícias Limão, do jornal O Estado de São Paulo em 04/02/1999) tem por título “TRE-RS mantém cassação de prefeito por compra de votos” e o seguinte texto:

O Tribunal Regional Eleitoral (TRE) do Rio Grande do Sul decidiu ontem, por unanimidade, não avaliar um recurso do prefeito [...], na região nordeste do Estado, contra a cassação do mandato dele por compra de votos determinada pela Justiça Eleitoral do Estado, mantendo, com isso o afastamento. [...] O prefeito [...] havia feito a promessa de emprego público na administração municipal a um eleitor em troca de voto. A Justiça Eleitoral anulou o registro da candidatura do prefeito e impôs uma multa de 5 mil Unidades Fiscais de Referência (Ufirs). (RODRIGUES, 2009, p. 21).

O final da seção “Desafios” apresenta o “Vocabulário” com o significado dos verbetes “nepotismo” e “súmula”.

As cinco notícias trazem informações pertinentes e atuais sobre a discussão da

cultura política, do coronelismo, do nepotismo, que remetem à Primeira República. Esse vínculo passado-presente dever estar claro para o aluno desde o início do estudo, segundo nosso entendimento. Quanto à ideia de Rodrigues (2009, p. 10, Manual do Professor) para a seção “Desafios”, de propor atividades que “[...] visam exercitar as diversas habilidades de raciocínio e por isso, são muito variadas [...]” entre as quais está a leitura de jornais, parece-nos estar coerentemente contemplada.

Em relação ao enunciado e às perguntas sugeridas (juntamente com as orientações explicitadas no Manual do Professor), parece-nos quererem enfatizar que fenômenos como o coronelismo, clientelismo e o nepotismo são históricos e atuais, têm caráter nacional e local, e também pretendem estimular os alunos a formular hipóteses que expliquem tais permanências históricas, mas também o que tem mudado e como avançarmos mais no sentido de ao menos mitigar tais distorções, conforme o Manual do Professor:

Atenção, professor: A atividade objetiva destacar as permanências de elementos da estrutura oligárquica na contemporaneidade, seja na esfera municipal, estadual ou federal. Nesse momento é importante que o aluno compreenda o conteúdo das notícias e que identifique aquelas permanências. (RODRIGUES, 2009, p. 18, Manual do Professor).

A última seção do capítulo, “Saiba mais”, segundo a lógica de diagramação do livro, deve propiciar a “[...] reflexão sobre a realidade do aluno à luz da experiência histórica.” (RODRIGUES, 2009, p. 9). Com o título de “Novos tempos, outros problemas e soluções”, a seção apresenta um texto que busca responder a três questões: “A política brasileira continua igual à da República Velha?” (RODRIGUES, 2009, p. 22), “Se o sistema político e eleitoral foi aprimorado, então por que ainda ocorrem tantos problemas, como os denunciados nas notícias de jornal?” (RODRIGUES, 2009, p. 22) e, por fim, “Então a eleição transformou-se em um jogo de “cartas marcadas”, isto é, só vencem os poderosos, mantendo-se as elites no poder, tal como ocorria na República Velha?” (RODRIGUES, 2009, p. 23). Além de se valer do termo “República Velha”, as perguntas e suas respectivas respostas embora sugiram certa intenção de articular passado-presente, sob nossa ótica se limitam a apresentar as concepções da autora sobre os temas propostos, uma espécie de editorial, no formato de perguntas e respostas. Nas palavras da autora, a seção “Saiba Mais” de cada capítulo está concebida:

[...] em linguagem adequada à compreensão do aluno e relaciona passado e

presente em abordagem interdisciplinar com ênfase para os temas transversais. Há uma grande variedade de temas, entre eles [...] o público e o privado [...] propaganda e consumismo, cidadania e ética política. (RODRIGUES, 2009, p. 10, Manual do Professor).

O texto que permite responder às três questões postas defende que a política brasileira passou por mudanças estruturais ao longo do século XX, como a urbanização, a diminuição significativa do analfabetismo, a modernização dos meios de comunicação e transporte, além das inovações da legislação eleitoral, que preveem maior participação.

O discurso adotado é o da defesa da Constituição Federal de 1988 como importante marco no processo de aperfeiçoamento legal e jurídico no sentido de coibir as antigas práticas clientelistas e tudo o que é nocivo às instituições políticas democráticas. Contudo, aponta o texto, “[...] apesar dessas medidas para melhorar o sistema eleitoral, outros problemas surgiram nos últimos anos [...]” (RODRIGUES, 2009, p. 22), tais como a sofisticação das campanhas eleitorais, por meio das agências de propaganda, institutos de pesquisa, instalação de inúmeros comitês de campanha, farto número de material impresso, veículos de som, aviões para o deslocamento rápido do candidato, a contratação de artistas populares para comícios e carreatas, encarecendo as campanhas e diminuindo em muito as chances de candidatos e partidos que dispõem de poucos recursos financeiros.

Entre as diversas novas ferramentas de campanha, o texto destaca os meios de comunicação que, por sua grande influência, possibilitam a manipulação do eleitorado, como a imprensa escrita, o rádio e a televisão. “[...] Basta lembrar a quantidade de jornalistas, repórteres, locutores e apresentadores que se lançam (ou são lançados) como candidatos e vencem as eleições [...]” (RODRIGUES, 2009, p. 22 - 23). Além disso, como se trata de concessões públicas, o texto chama a atenção para a rede de interesses e favores que se forma em torno das autoridades e aqueles que estão dispostos a pagar por uma concessão.

Por tudo isso, Rodrigues (2009) encerra suas reflexões afirmando que as eleições podem ser um jogo de “cartas marcadas” (tal qual durante a Primeira República), mas que há uma diferença fundamental no que se refere ao eleitor, conforme o trecho:

[...] Uma campanha eleitoral riquíssima, que utilize influentes meios de comunicação, tem um ponto frágil, capaz de desmoronar a mais bem-montada propaganda política: o eleitor consciente. O eleitor que sabe quem escolher, que confronta informações, que não se deixa iludir pela parafernália

[termo destacado na cor amarela remetendo ao vocabulário] usada na campanha, que está atento à história dos candidatos e observa seus aliados – enfim, o eleitor que valoriza o seu voto. (RODRIGUES, 2009, p. 23).

O fechamento do capítulo tomado pela presente pesquisa é feito com o “Vocabulário” (contendo três verbetes), e a indicação de leitura de cinco livros, cinco revistas e cinco sites da *internet*.

A seção “Saiba Mais” apresenta, de fato, reflexões sobre os problemas políticos atuais e pertinentes, como a influência do poder econômico no processo político eleitoral. Tais reflexões podem ser tomadas como parâmetro para o estudo e a compreensão do que ocorre nas diversas *localidades* brasileiras, inclusive na qual vivemos. São reflexões que podem dar início a um processo de investigação da história do *lugar*, a fim de compreender por que nossas práticas políticas atuais são essas e não outras. Entretanto, para extrapolar as opiniões e até prescrições da autora o professor precisa pautar-se por outras referências que não o livro didático, do contrário inviabiliza as possibilidades de aprendizagens previstas no próprio livro analisado, considerando inclusive a função do Ensino de História no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e o perfil psicológico do adolescente, enfatizada por Rodrigues (2009, p. 19, Manual do Professor) de forma um tanto genérica e principalmente prescritiva:

Dentro do tema transversal sobre ética, o texto compara o processo eleitoral da República Velha com o atual, destacando os avanços democráticos conquistados e as distorções a serem ainda corrigidas. Busca, dessa forma, dar um fechamento aos trabalhos propostos na seção Desafios. A leitura das notícias de jornais pode deixar no aluno a sensação de que a vida política nacional não mudou desde a República Velha – o que não só é falso do ponto de vista histórico como também perigoso para o adolescente, passando-lhe a ideia de fatalismo imobilizador que destrói a vontade de lutar por uma vida melhor e pela justiça. Além de estimular a consciência crítica do adolescente, é importante também mostrar-lhe caminhos e meios de realização ao seu alcance.

6.3 Elementos pós-textuais.

Conforme a diagramação da obra, a seção “Dossiê” encerra cada unidade do livro com um texto que retoma a reflexão proposta na abertura da unidade por meio de uma imagem. Nesse caso, a imagem é o quadro de Giuseppe Pellizza da Volpedo (*O Quarto Estado*, de 1901, figura 23), que remete aos movimentos trabalhistas do final do

século XIX. No final da unidade, há o texto intitulado “O sonho de uma sociedade nova”, que retoma a reflexão sobre esses movimentos trabalhistas. O texto é acompanhado, nas duas extremidades laterais, por dois recortes do quadro da abertura, como se fosse uma moldura para o texto (figura 33), onde são destacados, à esquerda, um homem, e à direita, uma mulher com um bebê no colo, ou seja, dois dos três personagens (da obra original) posicionados à frente da multidão de trabalhadores (figura 23).

O texto (“O sonho de uma sociedade nova”) parte da Revolução Francesa e do conjunto de ideias que ela promoveu e que se tornaram referência para as mudanças políticas e ideológicas ocorridas desde o século XIX, período marcado também pela Revolução Industrial (que possibilitou a surgimento de uma nova classe social, o proletariado) e por novas reivindicações e disputas ideológicas, destacadamente o marxismo, que serviu como base teórica para os movimentos sociais do século XX.

Após citar o exemplo da Revolução Russa (1917), o texto volta-se para os movimentos sociais no Brasil, conforme o excerto:

As ações populares não se limitaram ao movimento operário. Onde a população sofreu a miséria e a exploração de poderosos locais, outras formas de luta e resistência ocorreram, como ocorreu em Canudos e no Contestado, no Brasil, e como foi o caso da revolução de Zapata, no México. A questão da terra estava na raiz desses movimentos da população rural. Nas cidades, o descaso e o autoritarismo dos governantes também geraram levantes populares e motins militares, como a Revolta da Vacina e a Revolta da Chibata. (RODRIGUES, 2009, p. 77).

Sobre tais movimentos contestatórios desse período, no campo ou na cidade, é oportuno exemplificar que, no caso de Ribeirão Preto – SP, o professor de História, ao trabalhar com seus alunos a Primeira República, pode propor alguma atividade que permita conhecer e compreender o contexto em que se deram as greves de 1912 e 1913, que não foram as únicas, mas as duas mais expressivas, que tiveram a adesão de milhares de trabalhadores das fazendas de café, empregados de coronéis, que reivindicavam a “[...] melhoria de salários e de condições de trabalho, e terras para o cultivo de cereais.” (GARCIA¹¹⁷ apud ROSA, 1997, p. 29).

¹¹⁷ GARCIA, M. A. As greves de 1912 e 1913 nas fazendas de café de Ribeirão Preto. **Estudos de História**, 1995.

76

centro industrial dos Estados Unidos. O Congresso Socialista, realizado em 1899, em Paris, estabeleceu este dia como a data magna do trabalhador de todo o mundo. Mesmo não tendo sido instituído como feriado pelos governos, o Primeiro de Maio era comemorado por trabalhadores de muitos países que simplesmente paravam de trabalhar neste dia. No Brasil, a data foi consolidada como feriado nacional em 1925, por decreto assinado pelo presidente Artur Bernardes.

A Revolução Russa foi, para a classe trabalhadora da época, a concretização dos ideais marxistas e serviu de modelo aos revolucionários de todo século. As ações do movimento operário (greves, jornais, sindicatos, associações etc.) ganharam força entre o final do século XIX e início do XX.

As ações populares não se limitaram ao movimento operário. Onde a população sofreu a miséria e a exploração de poderosos locais, outras formas de luta e resistência ocorreram, como ocorreu em Capoto e no Contestado, no Brasil, e no caso da revolução de Zapata, no México. A questão da terra estava na raiz desses movimentos da população rural. Nas cidades, o decurso e o autoritarismo dos governantes também geraram levantes populares e motins militares, como a Revolta da Vacina e a Revolta da Chibata.

O quadro de Giuseppe Pellizza da Volpedo (1868-1907) reflete o clima de agitação social do início do século XX. O artista, nascido de uma família de pequenos agricultores do norte da Itália, compartilhava das ideias socialistas muito difundidas na Itália, entre os trabalhadores urbanos e rurais.

Suas leituras das obras marxistas inspiraram o tema e a composição da pintura. Volpodo idealizou a classe trabalhadora, consciente de seu papel histórico, marchando segura e destemidamente ao futuro luminoso. O enorme tamanho da tela (5,45 metros de comprimento x 3 metros de altura) contribui para reforçar essa mensagem.

O nome, "O Quarto Estado", é uma referência direta à Revolução Francesa. A revolução, liderada pela burguesia (o terceiro estado) derrubou a nobreza e o clero (o primeiro e o segundo estados). Para Voldpe, chegou então o momento da classe operária, "o quarto estado", derrubar a burguesia e tomar o poder em suas mãos.

Apresentada pela primeira vez em 1902, a tela não teve o sucesso esperado pelo artista. Mas, décadas depois, despertou o interesse de estudiosos e popularizou-se entre intelectuais e ativistas de esquerda. Foi, então, publicada inúmeras vezes em livros, jornais, revistas, panfletos e cartazes, sempre relacionada a movimentos políticos de trabalhadores.

É evidente que os livros didáticos, em geral, são marcados pela opção que tem prevalecido no mercado editorial de produzir livros didáticos para serem vendidos em escala nacional. Por essa razão, “[...] nem sempre há a preocupação por parte dos editores em retratar esta diversidade ou em oferecer e inscrever no PNLD obras de referência regional [...]” (SPOSITO, 2006, p. 23). Esse contexto mercadológico ajuda a explicar porque não são contempladas as especificidades locais ou regionais. Embora acreditemos que não haja livro didático perfeito, entendemos também que esses materiais podem sugerir para o professor atividades investigativas que objetivem focar o modo como fenômenos nacionais ocorreram e ocorrem em cada *localidade*.

Em Ribeirão Preto – SP, por exemplo, é muito auspicioso o estudo dos movimentos operários do início do século XX, pois permite compreender o contexto que culminou com a criação da União Geral dos Trabalhadores, em 6 de maio de 1925, um processo que remonta à acelerada urbanização do município, à proliferação de pequenas fábricas e do comércio e à presença de movimentos operários que ocorreram em Ribeirão Preto – SP nos primeiros anos da década de 1900, sob influência das greves paulistanas, conforme Rosa (1997, p. 33 – 34):

Em maio de 1907, movimentos grevistas explodiram novamente em São Paulo. A greve teve repercussão rápida em Ribeirão Preto, onde cerca de 300 trabalhadores de pequenas indústrias reuniram-se na Sociedade União Italiana, no dia 15 de maio, e decidiram entrar em greve no dia seguinte. [...] Logo no primeiro dia de greve, um dos líderes grevistas, o anarquista Alfredo Farina, responsável pela publicação dos jornais IL Messagero (1906) e Lo Scuducio (1907 – 1927), foi preso e mantido incomunicável. A Companhia Ferroviária Mogiana, umas das maiores empregadoras da cidade, temendo a expansão da greve, acatou a jornada de oito horas, evitando que seus funcionários interrompessem o trabalho. [...] Ribeirão Preto participava dos “últimos anos da onda de greves” que atingiu São Paulo, entre 1901 e 1908.

Nos últimos parágrafos, o texto da seção “Dossiê” dedica-se a descrever e justificar a eleição do quadro “O Quarto Estado” para ilustrar a unidade (na abertura e encerramento), conforme destacamos:

O quadro de Giuseppe Pellizza da Volpedo (1866-1907) reflete o clima de agitação social do início do século XX. O artista, nascido de uma família de pequenos agricultores do norte da Itália, compartilhava das ideias socialistas muito difundidas na Itália, entre os trabalhadores urbanos e rurais. Suas leituras das obras marxistas inspiraram o tema e a composição da pintura. Volpedo idealizou a classe trabalhadora, consciente de seu papel histórico, marchando segura e destemidamente ao futuro luminoso. O enorme tamanho da tela (5,45 metros de comprimento x 3 metros de altura) contribui

para reforçar essa mensagem.

O nome, “O Quadro Estado”, é uma referência direta à Revolução Francesa. A revolução, liderada pela burguesia (o terceiro estado), derrubara a nobreza e o clero (o primeiro e o segundo estados). Para Volpedo, chegara então o momento da classe operária, “o quarto estado”, derrubar a burguesia e tomar o poder em suas mãos.

Apresentada pela primeira vez em 1902, a tela não teve o sucesso esperado pelo artista. Mas, décadas depois, despertou o interesse de estudiosos e popularizou-se entre intelectuais e ativistas de esquerda. Foi, então, publicada inúmeras vezes em livros, jornais, revistas, panfletos e cartazes, sempre relacionada a movimentos políticos de trabalhadores. (RODRIGUES, 2009, p. 77).

Entendemos que, dessa forma, a seção “Dossiê” cumpre parcialmente o objetivo explicitado no Manual do Professor de retomar os significados da imagem de abertura da unidade fechando o conteúdo estudado de forma que tenha significado vinculado à atualidade. Segundo a autora a seção “Dossiê” “[...] é ao mesmo tempo um texto de reflexão e de complementação dos assuntos estudados. [...]” (RODRIGUES, 2009, p. 10, Manual do Professor). Sob nossa ótica, a seção em análise oferece um exemplo de como analisar os significados históricos que acompanham uma imagem (o quadro “O Quarto Estado”), mas não chega a propor algum tipo de atividade que permita o exercício do “[...] olhar investigativo do aluno, ajudando-o a ler a imagem e entender seu simbolismo [...]” (RODRIGUES, 2009, p. 6, Manual do Professor). É uma proposta mais de caráter informativo e ilustrativo do que formativo.

Por fim, a seção “Dossiê” apresenta a linha do tempo (figuras 33 e 34) daqueles que seriam os principais movimentos sociais que eclodiram entre 1889 e 1920 (no Brasil e no mundo). Tal linha parece-nos um recurso útil do ponto de vista informacional, posto que, se trata de um conjunto resumido de informações a serem consultadas para ajudar a organizar (temporalmente) o conteúdo estudado na unidade.

Passaremos à breve descrição analítica do Manual do Professor (chamado de “Orientações para o professor”), que, devido à sua extensão e densidade, será feita em um subcapítulo exclusivo a seguir.

Fonte: Rodrigues (2009).

Figura 34: Linha do tempo: A eclosão de movimentos sociais de 1889 a 1920

6.3.1 Orientações para o professor (Manual do Professor).

Após a exposição de todo o conteúdo do livro didático (dividido em 4 unidades), há, no manual do professor (anunciado na capa, figura 18), as “Orientações para o professor”.

A maior parte do Manual do Professor dedica-se à apresentação das repostas e/ou comentários de todas as atividades propostas, segundo os capítulos que compõem as 4 unidades. Todo esse conteúdo é antecedido pela exposição da “Proposta Pedagógica e Metodológica da Coleção”, da “Estrutura da Coleção”, do “Ensino e Aprendizagem de História no 9º Ano”, da “Metodologia Utilizada no 9º Ano” e da “Bibliografia”.

A autora explicita suas tendências teóricas quanto à História e aos processos de ensino e aprendizagem. Após citar Jean Piaget, afirma que a preocupação central da coleção é “[...] o perfil psicológico e cognitivo do aluno do 6º ao 9º anos, respeitando-o como um ‘ser humano em construção’, sujeito a mudanças de humor, de interesses, de sensibilidade e de formas de interação social.” (RODRIGUES, 2009, p. 5, Manual do Professor). Afirma entender a História não como o passado, mas como “[...] um olhar sobre o passado [...] uma construção que deve ser questionada [...]” e que “[...] buscou-se trabalhar a relação passado-presente e a ideia de simultaneidade interagindo com métodos e conteúdos de outras áreas do conhecimento que contemplem a interdisciplinaridade e a transversalidade. [...]” (RODRIGUES, 2009, p. 5, Manual do Professor). Justificou a opção pela história cronológica afirmando que as “[...] divisões estabelecidas pela história tradicional, apesar de criticada pelos historiadores nas últimas décadas, ainda são referência no Ocidente e sequer foram banidas do currículo acadêmico.”.

A autora ressalta, na página seguinte de sua obra, que há um conjunto de habilidades¹¹⁸ que as atividades do livro didático pretendem desenvolver. Nesse sentido é que as questões que acompanham os documentos objetivam orientar:

¹¹⁸ Dividido em três categorias: habilidades do pensamento; habilidades de trabalho com fontes, e; habilidades de expressão e comunicação.

[...] a leitura e o olhar crítico do aluno, ajudando-o a interrogar o documento, extrair informações, perceber as intenções e contradições de seus autores. Muitas questões são problematizadoras e permitem respostas diferentes, evidenciando ao aluno as múltiplas possibilidades do conhecimento histórico (RODRIGUES, 2009, p. 7, Manual do Professor).

Conforme já afirmamos anteriormente, entendemos que tais objetivos não se concretizaram. O mesmo vale para as afirmações de Rodrigues (2009) sobre o suposto estímulo à criatividade e à imaginação (especialmente por meio da literatura) por meio de atividades do livro didático visando o desenvolvimento da capacidade de “[...] analisar o papel da mídia, sua influência na opinião pública, na manipulação das notícias e na criação de fatos históricos.” (RODRIGUES, 2009, p. 8, Manual do Professor).

Sobre os alunos do 9º ano, a autora dedica duas laudas para traçar o perfil do adolescente como alguém que procura a verdade e que, frente às contradições das regras e dos valores sociais, frente aos apelos midiáticos de incentivo ao consumismo, esses indivíduos vivem uma espécie de crise. Apoiada em autores como Nazir Namad, Rodrigues (2009) sustenta que o adolescente sente-se cobrado para corresponder às expectativas dos pais e professores que depositam neles suas esperanças futuras. Segundo a autora é a busca por não ficar preso à armadilha de viver os sonhos dos adultos que contribui para que o adolescente desconfie dos valores e critérios dos adultos e, por isso,

[...] adota um impiedoso espírito de crítica. Tem prazer em pôr em dúvida opiniões e motivos dos outros, pois suspeita se basearem em razões escusas. Questiona, por vezes de forma agressiva e cínica, os ideais e as boas intenções dos adultos, que, para ele, escondem interesses, desvios ou falhas pessoais [...] recusa-se a ver o mundo pelos olhos dos adultos, como acontecia quando era criança [...] (RODRIGUES, 2009, p. 11, Manual do Professor).

Por tudo isso é que o adolescente busca, segundo a autora a verdade, no sentido de não quer mais segredos, supressões e distorções, ou seja, conhecer as contradições. Para Rodrigues (2009), esse perfil psicológico de descobertas que vive o adolescente propicia, no âmbito da disciplina de História, refletir sobre a concepção de verdade no sentido de que, diferentemente do que se pensava no século XIX, o historiador e/ou o professor de História não sabe o que aconteceu de fato no passado, pois,

[...] não existem verdades prontas e acabadas, mas versões e visões de mundo que são construídas pela sociedade e interpretadas pelo historiador [...] o

campo da História é infinito e não tem hierarquia (não há um acontecimento mais importante que outro) [...] O saber histórico é cumulativo e sempre reavaliado. (RODRIGUES, 2009, p. 12, Manual do Professor).

Sobre a metodologia de ensino dos conteúdos do 9º ano, Rodrigues (2009) destaca as dificuldades de estudar-se o tempo presente, referindo-se ao pouco distanciamento temporal dos fatos mais recentes, tornando dificultosa sua interpretação. Nesse sentido, ela propõe uma reflexão específica sobre o papel da mídia na criação de fatos tidos como históricos ou na adjetivação de certos eventos como tendo importância histórica. Propõe a leitura crítica das imagens, com destaque ao reconhecimento da linguagem metafórica de charges e caricaturas, e a questão autoral do fotógrafo, norteadora de sua produção. Rodrigues (2009, p. 14, Manual do Professor) afirma que “[...] a fotografia não é um documento ‘imparcial’ nem ‘realista’, mas uma representação da realidade. [...]”. Aborda também os limites e potencialidades de documentos como filmes, literatura e outras fontes.

Rodrigues encerra suas reflexões afirmando que as atividades propostas no livro didático permitem ao aluno identificar as permanências do passado no presente e, principalmente, examinar como elas articulam-se e criam novos elos na sociedade atual. Usa como exemplo, inclusive, a seção “Desafios”, do capítulo 1, que apresenta notícias recentes publicadas em jornais sobre clientelismo e nepotismo. Segundo ela, as atividades “[...] buscam mostrar caminhos e sugerir alternativas para o exercício da cidadania que o adolescente de 14-15 anos está prestes a alcançar em plenitude.” Porém o faz, sob nossa ótica apresentando um discurso com caráter prescritivo.

Nossa posição sobre essas reflexões do perfil psicológico do adolescente, sua busca pela verdade e as implicações disso na aprendizagem dos conteúdos históricos, as possibilidades e limites no uso de diferentes documentos e na articulação do passado com o presente, parece-nos pertinentes, embora insuficientes para que o professor possa iniciar reflexões, inclusive coletivamente, durante planejamentos e reuniões pedagógicas voltadas à formação continuada. Não são respostas satisfatórias para as “carências” (RÜSEN, 2007) do *cotidiano* escolar, mas entendemos ser inegável a importância de proposição de tais questões visando a construção de práticas escolares que propiciem a formação de uma *consciência histórica* (RÜSEN, 2007).

6.4 Aspectos principais.

No livro didático “História em Documento” encontramos indícios que segundo nossa compreensão (e à luz do referencial que adotamos) indicam uma orientação teórica que busca apresentar os fatos históricos com certa exatidão que lembra a escola historiográfica metódica e, ao mesmo tempo com uma perspectiva stalinista da história, algo como um marxismo (vulgar) positivista.

A experiência docente da autora no ensino básico, bem como sua formação acadêmica nos parecem lhe possibilitar articulações pertinentes entre saberes escolares e acadêmicos, o que verificamos em suas preocupações manifestas sobre as questões do desenvolvimento psicocognitivo dos alunos e a adequação pedagógica dos conteúdos.

A estratégia de apresentar perguntas, inclusive no título do capítulo, bem como, nas atividades (supostamente para favorecer reflexões e análises críticas dos documentos enquanto testemunhas parciais da história) foi significativamente frustrada, pois as questões são elaboradas para que o leitor chegue a respostas previamente determinadas, o que distancia a possibilidade de problematizar o *cotidiano* atual e de outrora. Portanto, a articulação presente-passado é proposta apenas nas seções de encerramento do capítulo (Desafios e Saiba Mais) e, ainda assim, se limitam sob nossa ótica ao caráter informativo, ilustrativo e prescritivo.

Está explicitada no livro didático a convicção de que os documentos podem “falar diretamente” a quem os estuda, e que, por conseguinte é desejável que o aluno tenha orientado o seu o “olhar investigativo”. É um discurso contraditório já que a autora da mesma obra afirma que as questões propostas nas atividades “[...] possibilitam, também, que o aluno perceba que o documento não é o espelho fiel de uma realidade, mas a representação de partes dela.” (RODRIGUES, 2009, p. 6, Manual do Professor). Entendemos que a autora ratifica a contradição de seu discurso quando afirma que as questões que acompanham os documentos “[...] orientam o olhar investigativo do aluno, ajudando-o a ler a imagem e entender seu simbolismo, a compreender e relacionar o documento com o texto principal do módulo [...]” (RODRIGUES, 2009, p. 6, Manual do Professor). Sob nossa ótica, está explícito que os documentos apresentados na obra são apenas para ilustrar o texto principal do módulo que por sua vez, tem caráter informativo e que a concepção de investigação que norteia o livro didático se limita a compreensão do conteúdo exposto, com pouca possibilidade de relativizar as prescrições da autora.

[...] ao longo da minha trajetória docente, este foi meu maior desafio: fazer história como uma disciplina fundamentalmente formativa, que nos ajude a compreender e intervir no mundo. [...] Na história vivida e compartilhada reinventamos nossos caminhos...

Selva Guimarães Fonseca

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisarmos o conteúdo (historiográfico e curricular) coronelismo nos três principais materiais adotados nas escolas das redes públicas (estadual e municipal) em Ribeirão Preto – SP consideramos que os manuais da rede estadual paulista (“São Paulo Faz Escola”), indicam que a concepção de História do programa curricular paulista valoriza a História do Brasil segundo a lógica da escala macro, sem dialogar com o micro; não sugere, portanto, a articulação da História Nacional com a Local. Desconsidera a importância epistemológica do “movimento totalizador” (AZANHA, 2011) ou de “totalização” (SANTOS, 1999). Por conseguinte, sua concepção de Ensino de História não favorece aos docentes e discentes o estudo histórico na perspectiva dos *homens ordinários* (CERTEAU, 2008), segundo seu *cotidiano* e sua *localidade*. Não entende, sob nossa ótica, a *interdisciplinaridade* como uma possibilidade de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Apresentam o conhecimento histórico como sendo acabado, definitivo e estanque, fato que não favorece a formação de uma *consciência histórica* (RÜSEN 2007) pertinente ao exercício da cidadania. Demanda importante para a educação na atualidade, mas também imposta pela natureza do conhecimento histórico, que se caracteriza por construções narrativas dotadas de transitoriedade (GINZBURG¹¹⁹, 2002 apud MIRANDA; ALVIM, 2013) que objetivam responder as questões que emergem do presente, ou, ainda, “[...] as carências fundamentais de orientação da prática humana da vida no tempo [...]” (MIRANDA; ALVIM, 2013, 388).

Uma das marcas mais evidentes dos “Cadernos” paulistas e de sua concepção de *interdisciplinaridade* é a centralidade na linguagem, já analisado por Ciampi et al. (2009), que chamaram a atenção para o equívoco de juntarem-se as diversas disciplinas em torno do estrito e estreito objetivo de desenvolver as habilidades da leitura e escrita, ignorando a amplidão do termo “linguagem”, e descartando as contribuições específicas das diferentes áreas do conhecimento para o seu pleno desenvolvimento (o que foi chamado de *grafocentrismo* por Ciampi et al., 2009). Tais materiais compõem um projeto político educacional maior, que deseja diminuir a autonomia docente,

¹¹⁹ GINZBURG, C. **Relações de força**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

viabilizada, como afirmam Boim (2010) e Ciampi et al. (2009), pelo controle exercido via SARESP, combinado com a bonificação por desempenho.

Os dois livros didáticos selecionados foram descritos e analisados a partir do contexto (contraditório e complexo) do PNLD, marcado pelas tensões entre governo, editores, autores, mercado editorial, professores, *mídia* e sociedade em geral.

O primeiro, “Projeto Araribá – História” apresenta evidências de uma concepção historiográfica eurocêntrica, pois trata (de forma simplista) a república no Brasil como uma cópia da França; a História do Brasil como uma extensão da europeia (segundo a perspectiva linear evolutiva que entende ser a aprendizagem do conhecimento histórico possível apenas do *macro* para o *micro*, do passado para a atualidade), valorizando o que seriam notáveis feitos de grandes heróis, deixando ao *cotidiano* e aos *homens ordinários* um papel secundário nas narrativas históricas.

Um exemplo disso é que, somente na última questão, numa seção que tem caráter complementar (um adendo), denominada “Atividades de ampliação” é proposta uma articulação pertinente entre o passado republicano brasileiro e o presente vivido: “O coronelismo é coisa do passado? Há personagens da atual política brasileira que podem ser considerados ‘coronéis’? Dê exemplos e converse com os colegas sobre o assunto.” (APOLINÁRIO, 2007, 55). O livro não prioriza a articulação do passado com o presente e, conseqüentemente, não valoriza a atualidade, o *cotidiano* e a *localidade*. Quando muito, cita a “oligarquia” (o que sugere ignorar as discussões sobre os limites desse conceito que mencionamos anteriormente) dos cafeicultores paulistas, o Partido Republicano e seu acordo de revezamento com a “oligarquia” mineira no governo federal (política do “café com leite”), mas com um discurso sempre permeado por uma ideia de homogeneidade nacional, já que em momento algum explicita que a “geografia do coronelismo” é marcada pelas nuances (ao menos econômicas) entre os Estados mais e os menos desenvolvidos econômica e politicamente (CARONE, 1972).

O uso das imagens também indica tais tendências historiográficas e de Ensino de História. O livro da editora Moderna limita-se à dimensão ilustrativa das imagens, pois estas não são exploradas, do ponto de vista de fontes histórica. Se fossem, poderiam ensinar a investigação das contradições e disputas que marcaram a instalação do novo regime, como demonstra Carvalho (1990), autor que se encontra nas referências do próprio livro. A escolha de tentar ensinar História, buscando ocultar as contradições do conhecimento e do processo histórico, revela uma concepção de ensino tradicional (comeniana), confirmando as constatações de Centeno (2010), que também investigou

livros didáticos da mesma coleção. É o caso da imagem que mostra trabalhadores na lavoura de café (uma das poucas que colocam em evidência *homens* e mulheres *ordinários*), mas que apenas ilustra a existência de pessoas que aparecem com protagonismo secundário na História, um grupo social homogêneo “[...] Semianalfabeto, sem assistência médica, alheio às notícias do mundo [...] tinha o coronel como um benfeitor, um esteio contra os males desse mundo.” (APOLINÁRIO, 2007, p. 55). Como se nunca tivesse havido indivíduos *ordinários* capazes de organizar movimentos de resistência baseados nas ideias anarquistas, como se “analfabeto” fosse sinônimo de “despolitizado”.

Outro aspecto da obra didática da editora Moderna, constatada por Silva (2010, p.11) é que para justificar a adoção de textos curtos e sua centralidade na “[...] competência leitora, os editores citaram resultados do PISA afirmando que essa proposta tinha o intuito de reverter a situação atual da educação no Brasil [...]”. Para Centeno (2010), a explicação para os textos não muito longos está na filiação (implícita) ao referencial comeniano, que resulta na substituição das demais fontes e recursos educativos, para supostamente viabilizar a aquisição da habilidade leitora.

Essa concepção de que textos curtos (e simplistas) são mais eficazes para “transmitir” conteúdos e para viabilizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita parecem-nos as mesmas que Ciampi et al. (2009) constataram no material do “São Paulo Faz Escola” (o *grafocentrismo*), e denotam o desejo de desvalorizar a autonomia docente e discente.

Apesar das posições que expusemos acima consideramos que um professor pode usar um livro didático qualquer e destacar criticamente seu conteúdo e a forma de sua abordagem. Salientamos que tal tarefa nos parece possível, porém extremamente árdua. Envolve uma desconstrução de concepções com fortes raízes histórico-culturais; depende da formação inicial e continuada do docente, de apoio institucional, e demais condições de trabalho.

O livro didático “História em Documento: imagem e texto”, como sugere seu título e subtítulo, propõe inicialmente que o Ensino de História tenha como referencial teórico e metodológico os da própria ciência histórica. Entretanto, encontramos indícios de concepções historiográficas que remetem a uma perspectiva marxista positivista, pois ao mesmo tempo em que focaliza aspectos sociais apresenta um discurso de reconstrução dos fatos históricos e exaltar seus protagonistas, mesmo que sejam membros de classes sociais desfavorecidas.

O tratamento dado aos documentos se baseia na ideia de que eles podem “falar diretamente” ao aluno, que então se aproximaria da experiência de um pesquisador. O caminho proposto para que tal experiência ocorra seria possibilitado por perguntas que acompanham cada documento. Sob nossa ótica, porém, as questões são elaboradas para que o leitor chegue a respostas previamente determinadas, o que distancia a possibilidade de problematizar o *cotidiano* atual e de outrora. Portanto, a interpretação e problematização histórica a partir dos documentos são substituídas pela ilustração dos argumentos apresentados no livro, de caráter informativo e muitas vezes até prescritivo.

A superação dessas limitações dos manuais didáticos analisados em sala de aula é possível, mas dependem no mínimo de um professor bem formado e com condições favoráveis de trabalho. Mesmo que hajam materiais adequados tais requisitos continuaram sendo necessários. Mas, entendemos que são importantes os materiais didáticos que apresentem efetivamente propostas favoráveis a construção de um conhecimento histórico vivo (RÜSEN, 2007).

Entendemos ser possível e viável iniciar o estudo de uma temática histórica pelas contradições e questões do presente, cujas respostas possíveis são favorecidas pela “visitação” ao conhecimento do passado. Por outro lado, essa questão de por onde começar a articulação entre passado e presente é, segundo nossa compreensão, posterior à opção de fazer a articulação em si, pois o professor pode alterá-la a depender do seu contexto. É adequado e cabe ao livro didático viabilizar a articulação entre o conhecimento historiográfico (passado) com as carências do tempo presente, o que não constatamos em nenhuma das obras selecionadas, embora “História em Documento” tenha esboçado fazê-lo no final do capítulo analisado.

Em relação às reflexões sobre a política que o coronelismo possibilita o livro didático da editora FTD não as explorou, embora tenha apresentado no final do capítulo seções (Desafios e Saiba Mais) algumas possibilidades reflexivas limitou-se a informar (conteudismo) e a prescrever, não propôs concretamente nenhuma atividade para a reflexão. No primeiro caso, as atividades apresentam notícias de jornal que informam práticas típicas da lógica política coronelista, como o clientelismo e o nepotismo são acompanhadas de perguntas que colocam em foco o paradoxo de serem fenômenos nacionais e locais, históricos e atuais. As atividades propostas chamam a atenção para a permanência de tais costumes políticos e convidam, ainda que de forma pouco específica e pontual à formulação de hipóteses que expliquem tais permanências

históricas, mas também o que tem mudado e como avançarmos mais no sentido de, ao menos, mitigar tais distorções da estrutura política democrática.

A seção “Saiba Mais” apresenta afirmações sobre os problemas políticos atuais, como a influência do poder econômico no processo político eleitoral, mas nos parece que se limita ao discurso informativo e prescritivo. Por outro lado essas reflexões podem dar início a um processo de investigação da História do lugar, a fim de compreender porque nossas práticas políticas atuais são essas e não outras. O problema em nossa opinião é que dependerá muito do professor aventar tais possibilidades e ainda que ele deva ser o maestro que rege as atividades realizadas nas aulas (CARVALHO, 2009) ele precisa de parceiros, de apoio e os livros didáticos deveriam ser mais adequados para atender as demandas e objetivos previstos para o Ensino de História.

Ao comparar os dois principais livros didáticos adotados na rede municipal de Ribeirão Preto – SP, emergem para nós algumas questões. A primeira refere-se à escolha feita com a participação ativa dos professores da rede, que resultou na adoção da coleção “Projeto Araribá – História” em aproximadamente 90% das escolas, e a coleção “História em Documento” em aproximadamente 7%. As perguntas que daí emergem são inúmeras, como: quais são os critérios que norteiam os docentes nesse processo de escolha? Qual a influência que os materiais de divulgação das editoras exercem nessas escolhas? Quem elabora, e com quais intenções (linguagem e argumentos), esses materiais de divulgação? Seriam os departamentos de *marketing*? Enfim, ficam nossas primeiras sugestões para novas investigações. Há, ainda, pelo menos outra grande questão que queremos levantar, concernente à questão autoral. Qual a influência qualitativa da autoria que fica a cargo de uma equipe quando comparada a um(a) único(a) autor(a)?

Sob nossa ótica, o livro didático “História em Documento” pareceu menos distante do que entendemos como o ensino de uma História viva. Nossa hipótese é que diante da complexo contexto da produção de livros didáticos uma das variáveis que pode ser melhorada é a formação e experiência profissional dos autores. No caso de Joelza Rodrigues sua experiência e formação possibilitam (a princípio) uma melhor articulação dos saberes específicos da acadêmica com os saberes da prática docente, ou seja, aqueles que se aprende no *cotidiano* escolar, estudados por diversos autores, entre eles Shulman¹²⁰ (apud LASTÓRIA, 2003), que os chamou de “raciocínio pedagógico”,

¹²⁰ SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n.1, p. 1-22, Feb. 1987.

e Tardif¹²¹ (apud LASTÓRIA, 2003), que comparou o trabalho docente ao de um músico ou de um ator no que diz respeito à improvisação feita a partir das rotinas e do domínio das referências teóricas que dão base à sua arte, o que significa não existir criação artística sem domínio da técnica específica do ofício.

A articulação entre os saberes acadêmicos e os do *cotidiano* é necessária para o ensino, mas também para o avanço científico, devido aos limites da razão, que no caso da cultura histórica, são herdados da ciência História, o que conforme Rüsen (2007, p. 133), remete à capacidade de inovação da cultura histórica e sua vivacidade, pois:

[...] depende desses mesmos potenciais de sentido, de que a formação histórica não é senhora. Quer isso dizer que a história só é viva enquanto absorver fontes de sentido meta-históricas? Deve competir a uma teoria da história, que trata da capacidade racional do pensamento histórico como processo cognitivo e como fator da vida prática, incluir o meta-histórico em seu olhar sobre os limites da razão.

O ensino dessa História viva é essencial para a formação da *consciência histórica* dos indivíduos para que sejam capazes de articularem o exercício coletivo e permanente da cidadania nos âmbitos institucionais. Uma concepção de cidadania que não se limita (de forma quase primitiva) a reagir apenas quando percebe grandes arbitrariedades do Estado, uma “cidadania em negativo” (Carvalho, 2013).

A história da construção da cidadania no Brasil, conforme analisou o autor José Murilo de Carvalho, indica-nos haver muito em que avançarmos, pois nosso percurso histórico foi marcado por uma cronologia e por uma lógica opostas a outras nações democráticas. Como os direitos sociais antecederam os direitos políticos, consolidou-se a ideia de que os direitos sociais são necessariamente concessões dadas por líderes carismáticos (messianismo) e quase nunca conquistas que resultaram de movimentos políticos populares organizados. Exemplo disso foi a maior expansão do direito ao voto (permissão aos analfabetos) que se deu em 1985, pleno período ditatorial, quando os órgãos de representação eram controlados pelo regime militar, “uma bizarrice”, segundo Carvalho (2013). Essa lógica contribuiu para a criação de uma cultura política marcada pelo patrimonialismo, protagonizado por um Estado visto como, por um lado, todo-poderoso (capaz de assistir a todos com empregos e toda a sorte de favores) e, por outro, o repressor e cobrador de impostos (uma cultura que fortalece demasiadamente o Poder Executivo, diminuindo a força da representação) supervalorizando o Estado, criando a

¹²¹ TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

“estadania” (Carvalho, 2013) que se contrapõe à cidadania. Abre espaço para o líder carismático, para o messianismo e para a impaciência da elite (política e econômica) e dos cidadãos em geral frente à lentidão dos processos decisórios democráticos, mais complexos, trabalhosos e lentos, retroalimentando o surgimento de líderes carismáticos.

Em nossa história, tivemos campanha para conquistarmos o direito ao voto direto para Presidente da República, mas nunca reagimos contrariamente ao fechamento do Congresso; não nos é clara a importância da representatividade por meio dos partidos políticos. Por isso, afirma Carvalho (2013), persiste o desprezo dos eleitores em relação aos políticos, que são votados por esses mesmos eleitores na esperança de receberem benefícios pessoais, uma “esquizofrenia política”, como afirma Carvalho (2013), herdada do coronelismo.

Por tudo isso, concordamos com o historiador da cidadania no Brasil, que considera frágil a democracia brasileira e, por isso, precisa de tempo para ser consolidada. É prioritário que o processo da aprendizagem democrática não seja interrompido com golpes, porque quanto mais duradoura for a sua sobrevivência, maior será a probabilidade de conseguirmos criar coletivamente (sociedade e governo) os mecanismos políticos de correção da democracia e de consolidação dos direitos civis e políticos (fundamentais para garantir os direitos sociais) um processo que na Inglaterra, por exemplo, demorou séculos.

Acreditamos que é o exercício continuado da democracia que permite a ampliação dos direitos civis e políticos e, assim, a consolidação de um círculo virtuoso que poderá atingir, em um horizonte temporal de *longa duração*, a mudança da cultura política. Concordamos com Carvalho (2013), que comparou a escravidão de outrora com a desigualdade social na atualidade no sentido de ser o “câncer” que impede a constituição de uma sociedade democrática. A desigualdade (juntamente com a ideia de valorização do direito ao consumo como sendo mais importante do que os direitos políticos e civis para dignificar os indivíduos) indica o quanto é urgente a formação para a cidadania. Diante dessas carências do tempo presente, cabe ao Ensino de História dar sua contribuição específica: a formação da *consciência histórica*, uma tarefa que só pode ser efetivada com a contribuição dos diferentes atores envolvidos, especialmente professores e alunos, afinal cidadania plena constrói-se debaixo para cima, e, porque não, com o apoio dos materiais didáticos que se prestem (o máximo possível) a tais objetivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39–50, jul. 2001.

APOLINÁRIO, M. R. (Ed.). **Projeto Araribá: história**: 9º. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 2011.

BENSA, A. Da micro-história a uma antropologia crítica. In: REVEL, J. (Org.). **Jogos de escalas**. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 39-76.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Tradução Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BEZERRA, H. G.; LUCA, T. R. de. Em busca da qualidade – PNLD História – 1996-2004. In: SPOSITO, M. E. B. (Org.). **Livros didáticos de Geografia e História**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27–53.

BITTENCOURT, C. M. F. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 11-27 (Repensando o Ensino).

_____. **Livro didático e saber escolar (1810 – 1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (História da Educação).

_____. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação).

BOIM, T. F. **O que e como ensinar**: proposta curricular, materiais didáticos e prática de ensino nas escolas públicas estaduais em São Paulo (2008-2009). 2010. 130 f. Dissertação submetida como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. 130 f.

BORBA, F. S. (Org.). **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. São Paulo:

Unesp, 2004.

BOTELHO, R. A. **Coronelismo e historiografia**: apontamentos sobre os “Clássicos” e a produção regional. Ribeirão Preto: CUBM, 2006.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 153 – 165, jul. 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: História. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CAIRE-JABINET, M. P. A história adulta: de Voltaire a Lavissee. In: **Introdução à historiografia**. Bauru: Edusc, 2003, p. 79 – 110.

CANAVEZE, R.; MORAIS, S. Eleitor não pode ‘virar freguês’, alerta vereador. **A Cidade**, Ribeirão Preto, Política, p. A4, 12 abr. 2009.

CANAVEZE, R. Vereador é esperança para realizar sonhos. **A Cidade**, Ribeirão Preto, Política, p. A3, 12 abr. 2009.

CARDOSO, C. F; BRIGNOLI, H. P. Concepção marxista da história, da década de 20 a nossos dias. In: **Os métodos da história**: introdução aos problemas, métodos e técnicas da história demográfica, econômica e social. Rio de Janeiro: Graal, 1990, p. 69 – 92.

CARONE, E. **A República Velha**: instituições e classes sociais. 2. ed. São Paulo: Corpo e Alma do Brasil, 1972.

CARVALHO, A. B. dos S. **Leituras e usos do livro didático de História**: relações professor-livro didático nos anos finais do Ensino Fundamental. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas**: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Mandonismo, coronelismo, clientelismo**: uma discussão conceitual. Rio de Janeiro, jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52581997000200003&script=sci_arttext>. Acesso em 25 jan. 2012.

_____. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CEM Anos d'A Cidade. **A Cidade**, Ribeirão Preto, 2005.

CENTENO, C. V. O manual didático Projeto Araribá História no município de Campo Grande, MS. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, p. 20-35, maio. 2010. Número Especial. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3596/3129>>. Acesso em: 26 jan. 2012.

CERTEAU, M. A operação histórica. In: LE GOFF, J; NORA, P. **História**: novos problemas. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1988, p. 17-48.

_____. **A invenção do cotidiano**: arte de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIAMPI, H. Os desafios da história local. In: MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES M. de S. (Orgs). **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 198 - 214.

CIAMPI, H. et al. O currículo bandeirante: a proposta curricular de história no estado de São Paulo, 2008. **Revista Brasileira de História**, v. 29, n.58, p. 361-382, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n58/a06v2958.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

CIONE, R. **História de Ribeirão Preto**. 2. ed. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1989.

DOIN, J. E. de M.; PAZIANI, R. R.; CUELLO, J. P. A saga de Ribeirão Preto na Belle Époque Caipira: modernidade e urbanização na Primeira República. **Diálogos**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 135-160, 2006.

DOIN, J. E. de M. et al. A Belle Époque caipira: problematizações e oportunidades interpretativas da modernidade e urbanização no Mundo do Café (1852-1930) - a proposta do Cemumc. **Revista Brasileira de História**. 2007, v. 27, n. 53, p. 91-122, 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v27n53/a05v5327.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

FARIA, R. S. **Ribeirão Preto, uma cidade em construção (1895-1930): o modelo discurso da higiene, beleza e disciplina**. Campinas: Unicamp, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/scultura/arqpublico/i14index.asp?pagina=/scultura/arqpublico/artigo/i14indice.htm>>. Acesso em: 22 set. 2008.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 10. ed. São Paulo: Globo, 1996. 2 v.

FONSECA, S. G. É possível alfabetizar sem “História”? Ou... Como ensinar História alfabetizando? In: FONSECA, S. G. (org.) **Ensino Fundamental: conteúdos, métodos e práticas**. Campinas: Alínea, 2009. p. 241 - 266.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Livro didático: dados estatísticos: PNLD 2013**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 3 mar. 2013.

GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J. B. G.; PINTO JÚNIOR, A. (Org.) **Paisagens contemporâneas sobre o livro didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória UNICAMP, 2013.

GASPARELLO, A. M. Livro didático e história do ensino de história: caminhos de pesquisa. In: GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J. B. G.; PINTO JÚNIOR, A. **Paisagens contemporâneas sobre o livro didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória UNICAMP, 2013. p. 19–34.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p.11-30, jan.\abr. 2004.

GIANASTACIO, V. O sufixo ismo na história das gramáticas da língua portuguesa e sua produtividade a partir do Dicionário de Língua Portuguesa Antônio Houaiss. In: SIMELP - SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1.; ENCONTRO ANUAL DO GRUPO DE PESQUISA “MORFOLOGIA HISTÓRICA DO PORTUGUÊS, 2., 2008, São Paulo. **Anais**. São Paulo, 2008. p. 1-18.

GIARD, L. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: arte de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 9 – 32.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GODOY, J. H. A. **Coronelismo em Ribeirão Preto de 1889 a 1937**. 2000. 325 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. 325 f.

GONÇALVES, M. de A. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES M. de S. (Orgs). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 175-186.

HOBBSBAWN, E. O que os historiadores devem a Karl Marx? In: **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 155 – 170.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário de Língua Portuguesa Houaiss**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JANOTTI, M. de L. M. **O coronelismo: uma política de compromissos**. 7. ed. São Paulo: ed. Brasiliense, 1989.

_____. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, C. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001. P. 42-53. (Coleção Repensando o Ensino).

KOSSOY, B.; SCHWARCZ, L. M. **Um olhar sobre o Brasil: a fotografia na construção da imagem da nação, 1833 – 2003**. Rio de Janeiro: Objetiva; Madrid: Fundación MAPFRE, 2012. (História do Brasil nação: 1808 – 2010).

LAGES, J. A. C. **Ribeirão Preto: da figueira à Barra do Retiro – o povoamento da região pelos entrantes mineiros na primeira metade do século XIX**. Ribeirão Preto:

VGA, 1996.

LAPA, J. R. do A. **A economia cafeeira**. 5. ed. São Paulo: ed. Brasiliense, 1993. (Tudo é História).

LASTÓRIA, A. C. **Aprendizagem profissional de professores do Ensino Fundamental**: o projeto atlas. São Carlos: UFSCar, 2003.

_____. A cartografia escolar e a concepção de Atlas escolar municipal. **Diálogos**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 111-125, 2007.

LASTÓRIA, A. C. (Org.) **Atlas Escolar Histórico, Geográfico e Ambiental de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2008. 1 CD-ROM.

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: ed. Nova Fronteira, 1997.

LOBATO, J. B. R. M. **A barca de Gleyre**. 10. ed. São Paulo: ed. Brasiliense, 1961.

MACIEL, G. N. **Livros didáticos de geografia e a concentração editorial nas vendas ao Programa Nacional Do Livro Didático** – PNLD/ Brasil. 2012. Disponível em: <<http://geoforoforo2.blogspot.com.br/2012/11/livros-didaticos-em-brasil-libros.html>>. Acesso em 16 set. 2012.

MAQUIAVAL, N. **O Príncipe**. São Paulo: Jardim dos Livros, 2007.

MATTIOLI, A. F. **O coronel e seu quintal**: Joaquim da Cunha Diniz e Ribeirão Preto durante a primeira República. Ribeirão Preto: Fundação Feira do Livro, 2012. (Coleção Nossa História, 8).

MIRANDA, S. R.; ALVIM, Y. C. Livros na batalha de ideias: a sedução da verdade no debate público em torno dos livros didáticos de história. In: GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J. B. G.; PINTO JÚNIOR, A. (Org.) **Paisagens contemporâneas sobre o livro didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória UNICAMP, 2013. p. 373–397.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123 - 144. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>>. Acesso em 16 set. 2012.

MOREIRA, J. H. S.; PEREIRA, J. S. Do conteúdo à recepção: o guia do livro didático de história (2005/2008). **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 67–84, ago. 2009.

MUNAKATA, K. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, A. M.; (Org.). **Ensino de história**: sujeitos, saberes e políticas. Rio de Janeiro: Mauad/FAGERP, 2007. p. 137-147.

NIKITIUK, S. M. L. A história local como instrumento de formação. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 10. 2002, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. Disponível em: <<http://www.rj.anpuh.org/Anais/2002/Comunicacoes/Nikitiuk%20Sonia%20M%20L.doc>>. Acesso em: 22 jul. 2008.

OLIVEIRA, M. M. D. de. O programa nacional do livro didático (PNLD) e a construção do saber escolar. In: GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J. B. G.; PINTO JÚNIOR, A. **Paisagens contemporâneas sobre o livro didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória UNICAMP, 2013, p. 357–372.

OTA, I. A. da S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 35, p. 211 – 221, 2009.

PERINELLI NETO, H.; LASTÓRIA, A. C.; MELLO, R. C. de. Um olhar perspectivo sobre a(s) cultura(s) caipira(s) brasileira(s): reflexões a propósito da experiência de uma cidade do interior paulista. **Caravelle**, Toulouse, n. 99, p. 35–55. 2012.

QUEIROZ, M. I. P. de. **O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios**. São Paulo: Alfa–Omega, 1976.

RIBEIRÃO PRETO. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial curricular básico do ensino fundamental de história**. Ribeirão Preto: [s.n.], 2011. Versão preliminar.

RODRIGUES, J. E. D. **História em documento**: imagem e texto. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção história em documento: imagem e texto).

ROSA, L. R. de O. **Comunistas em Ribeirão Preto (1922 – 1947)**. 1997. Dissertação Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 1997. Disponível em: <<http://www.arquivopublico.ribeiraopreto.sp.gov.br/scultura/arqpublico/i14index.php?pagina=/scultura/arqpublico/artigo/i14indice.htm>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

RÜSEN, J. **História viva**: teoria da história, formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SANTOS, J. F. de A.; LASTÓRIA, A. C. Estudo sobre o coronelismo nos manuais didáticos de história do Ensino Fundamental. In: Reunião Nacional da ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: UFGO, 2013. 1 CD-ROM.

SANTOS, M.. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**: história (Ensino Fundamental e Médio). São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do professor**: história, ensino fundamental – 8ª série. São Paulo: SEE, 2009. v. 1.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do professor**: história, ensino fundamental – 8ª série. São Paulo: SEE, 2013. v. 1.

SCHMIDT, M. A. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES M. de S. (Orgs). **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 187 – 198.

_____. Literacia histórica: um desafio para educação histórica no XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 09–22, ago. 2009.

SILVA, J. R. O livro didático de história como documento histórico: uma análise do Projeto Araribá. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 1-19, jan./jul. 2010.

SILVA, M. A.. Avaliar a avaliação: um caminho para aperfeiçoar o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação em Revista**, n.46, p. 399-405. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a18n46.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2012.

SPOSITO, M. E. B. A avaliação de livros didáticos no BRASIL – Por quê?. In: SPOSITO, M. E. B. (Org). **Livros didáticos de geografia e história**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 15 25.

WALKER, T.; BARBOSA, A. de S. **Dos coronéis à metrópole**: fios e tramas da sociedade e da política em Ribeirão Preto no século XX. Ribeirão Preto: Palavra Mágica, 2000.

caderno do
PROFESSOR

HISTÓRIA

ensino fundamental

8ª SÉRIE
volume 1 - 2009

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador
José Serra

Vice-Governador
Alberto Goldman

Secretária da Educação
Maria Helena Guimarães de Castro

Secretária-Adjunta
Iara Glória Areias Prado

Chefe de Gabinete
Fernando Padula

Coordenadora de Estudos e Normas
Pedagógicas
Valéria de Souza

Coordenador de Ensino da Região
Metropolitana da Grande São Paulo
José Benedito de Oliveira

Coordenadora de Ensino do Interior
Aparecida Edna de Matos

Presidente da Fundação para o
Desenvolvimento da Educação – FDE
Fábio Bonini Simões de Lima

EXECUÇÃO

Coordenação Geral
Maria Inês Fini

Concepção
Guiomar Namo de Mello
Lino de Macedo
Luis Carlos de Menezes
Maria Inês Fini
Ruy Berger

GESTÃO

Fundação Carlos Alberto Vanzolini

Presidente do Conselho Curador:
Antonio Rafael Namur Muscat

Presidente da Diretoria Executiva:
Mauro Zilbovicius

Diretor de Gestão de Tecnologias
aplicadas à Educação:
Guilherme Ary Plonski

Coordenadoras Executivas de Projetos:
Beatriz Scavazza e Angela Sprenger

COORDENAÇÃO TÉCNICA

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas
Pedagógicas

Coordenação do Desenvolvimento dos Conteúdos Programáticos e dos Cadernos dos Professores

Ghislaine Trigo Silveira

AUTORES

Ciências Humanas e suas Tecnologias

Filosofia: **Paulo Miceli, Luiza Christov, Adilton**
Luís Martins e Renê José Trentin Silveira

Geografia: **Angela Corrêa da Silva, Jaime**
Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina
Araújo, Regina Célia Bega dos Santos e
Sérgio Adas

História: **Paulo Miceli, Diego López Silva,**
Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli e
Raquel dos Santos Funari

Sociologia: **Heloisa Helena Teixeira de Souza**
Martins, Melissa de Mattos Pimenta e Stella
Christina Schrijnemaekers

Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Biologia: **Ghislaine Trigo Silveira, Felipe**
Bandoni de Oliveira, Lucilene Aparecida
Esperante Limp, Maria Augusta Querubim
Rodrigues Pereira, Olga Aguilar Santana, Rodrigo
Venturoso Mendes da Silveira e Solange Soares
de Camargo

Ciências: **Ghislaine Trigo Silveira, Cristina**
Leite, João Carlos Miguel Tomaz Micheletti Neto,
Julio César Foschini Lisbôa, Lucilene Aparecida
Esperante Limp, Maira Batistoni e Silva, Maria
Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Paulo
Rogério Miranda Correia, Renata Alves Ribeiro,
Ricardo Rechi Aguiar, Simone Jaconetti Ydi e
Yassuko Hosoume

Física: **Luis Carlos de Menezes, Sonia Salem,**
Estevam Rouxinol, Guilherme Brockington, Ivã
Gurgel, Luis Paulo de Carvalho Piassi, Marcelo de
Carvalho Bonetti, Mauricio Pietrocola Pinto de
Oliveira, Maxwell Roger da Purificação Siqueira e
Yassuko Hosoume

Química: **Denilse Morais Zambom, Fabio**
Luiz de Souza, Hebe Ribeiro da Cruz Peixoto,
Isis Valença de Sousa Santos, Luciane Hiromi
Akahoshi, Maria Eunice Ribeiro Marcondes,
Maria Fernanda Penteado Lamas e Yvone
Mussa Esperidião

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Arte: **Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Picosque,**
Jéssica Mami Makino, Mirian Celeste Martins e
Sayonara Pereira

Educação Física: **Adalberto dos Santos Souza,**
Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches
Neto, Mauro Betti e Sérgio Roberto Silveira

LEM – Inglês: **Adriana Ranelli Weigel Borges, Alzira**
da Silva Shimoura, Livia de Araújo Donnini Rodrigues,
Priscila Mayumi Hayama e Sueli Salles Fidalgo

Língua Portuguesa: **Alice Vieira, Débora Mallet**
Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar,
José Luís Marques López Landeira e João Henrique
Nogueira Mateos

Matemática

Matemática: **Nilson José Machado, Carlos**
Eduardo de Souza Campos Granja, José Luiz Pastore
Mello, Roberto Perides Moisés, Rogério Ferreira da
Fonseca, Ruy César Pietropaolo e Walter Spinelli

Caderno do Gestor

Lino de Macedo, Maria Eliza Fini e Zuleika de Felice
Murrie

Equipe de Produção

Coordenação Executiva: **Beatriz Scavazza**

Assessores: **Alex Barros, Antonio Carlos Carvalho,**
Beatriz Blay, Carla de Meira Leite, Eliane Yambanis,
Heloisa Amaral Dias de Oliveira, José Carlos
Augusto, Luiza Christov, Maria Eloisa Pires Tavares,
Paulo Eduardo Mendes, Paulo Roberto da Cunha,
Pepita Prata, Renata Elsa Stark, Solange Wagner
Locatelli e Vanessa Dias Moretti

Equipe Editorial

Coordenação Executiva: **Angela Sprenger**

Assessores: **Denise Blanes e Luis Márcio Barbosa**

Projeto Editorial: **Zuleika de Felice Murrie**

Edição e Produção Editorial: **Conexão Editorial,**
Buscato Informação Corporativa, Verba Editorial e
Ocny Design (projeto gráfico)

APOIO

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da
Educação

CTP, Impressão e Acabamento

Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo autoriza a reprodução do conteúdo do material de sua titularidade pelas demais secretarias de educação do país, desde que mantida a integridade da obra e dos créditos, ressaltando que direitos autorais protegidos* deverão ser diretamente negociados com seus próprios titulares, sob pena de infração aos artigos da Lei nº 9.610/98.

* Constituem "direitos autorais protegidos" todas e quaisquer obras de terceiros reproduzidas no material da SEE-SP que não estejam em domínio público nos termos do artigo 41 da Lei de Direitos Autorais.

Catalogação na Fonte: Centro de Referência em Educação Mario Covas

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação.
S239c Caderno do professor: história, ensino fundamental - 8ª série, volume 1 /
Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Diego López
Silva, Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli, Raquel dos Santos Funari,
Paulo Miceli. – São Paulo : SEE, 2009.

ISBN 978-85-7849-195-6

1. História 2. Ensino Fundamental 3. Estudo e ensino I. Fini, Maria Inês. II.
Silva, Diego López. III. Silva, Glaydson José da. IV. Bugelli, Mônica Lungov. V.
Funari, Raquel dos Santos. VI. Miceli, Paulo. VII. Título.

CDU: 373.3:93/99

Prezado(a) professor(a),

Dando continuidade ao trabalho iniciado em 2008 para atender a uma das prioridades da área de Educação neste governo – *o ensino de qualidade* –, encaminhamos a você o material preparado para o ano letivo de 2009.

As orientações aqui contidas incorporaram as sugestões e ajustes sugeridos pelos professores, advindos da experiência e implementação em sala de aula no ano passado.

Reafirmamos a importância de seu trabalho. O alcance desta meta é concretizado essencialmente na sala de aula, pelo professor e pelos alunos.

O Caderno do Professor foi elaborado por competentes especialistas na área de Educação. Com o conteúdo organizado por disciplina, oferece orientação para o desenvolvimento das situações de aprendizagem propostas.

Esperamos que você aproveite e implemente as propostas aqui contidas. Estaremos atentos e prontos para esclarecer dúvidas ou dificuldades, assim como para promover ajustes ou adaptações que aumentem a eficácia deste trabalho.

Aqui está nosso novo desafio. Com determinação e competência, certamente iremos vencê-lo.

Contamos com você!

Maria Helena Guimarães de Castro

Secretária da Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

São Paulo faz escola – Uma Proposta Curricular para o Estado	5
Ficha do Caderno	7
Orientação sobre os conteúdos do bimestre	8
Situações de Aprendizagem	10
Situação de Aprendizagem 1 – Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX	10
Situação de Aprendizagem 2 – A Primeira Guerra Mundial	20
Situação de Aprendizagem 3 – A Revolução Russa e o stalinismo	28
Situação de Aprendizagem 4 – A República no Brasil	37
Considerações finais	48

SÃO PAULO FAZ ESCOLA – UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ESTADO

Prezado(a) professor(a),

É com muita satisfação que apresento a todos a versão revista dos Cadernos do Professor, parte integrante da Proposta Curricular de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental – Ciclo II e do Ensino Médio do Estado de São Paulo. Esta nova versão também tem a sua autoria, uma vez que inclui suas sugestões e críticas, apresentadas durante a primeira fase de implantação da proposta.

Os Cadernos foram lidos, analisados e aplicados, e a nova versão tem agora a medida das práticas de nossas salas de aula. Sabemos que o material causou excelente impacto na Rede Estadual de Ensino como um todo. Não houve discriminação. Críticas e sugestões surgiram, mas em nenhum momento se considerou que os Cadernos não deveriam ser produzidos. Ao contrário, as indicações vieram no sentido de aperfeiçoá-los.

A Proposta Curricular não foi comunicada como dogma ou aceite sem restrição. Foi vivida nos Cadernos do Professor e compreendida como um texto repleto de significados, mas em construção. Isso provocou ajustes que incorporaram as práticas e consideraram os problemas da implantação, por meio de um intenso diálogo sobre o que estava sendo proposto.

Os Cadernos dialogaram com seu público-alvo e geraram indicações preciosas para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas e para a Secretaria, que gerencia esse processo.

Esta nova versão considera o “tempo de discussão”, fundamental à implantação da Proposta Curricular. Esse “tempo” foi compreendido como um momento único, gerador de novos significados e de mudanças de ideias e atitudes.

Os ajustes nos Cadernos levaram em conta o apoio a movimentos inovadores, no contexto das escolas, apostando na possibilidade de desenvolvimento da autonomia escolar, com indicações permanentes sobre a avaliação dos critérios de qualidade da aprendizagem e de seus resultados.

Sempre é oportuno lembrar que os Cadernos espelharam-se, de forma objetiva, na Proposta Curricular, referência comum a todas as escolas da Rede Estadual, revelando uma maneira inédita de relacionar teoria e prática e integrando as disciplinas e as séries em um projeto interdisciplinar por meio de um enfoque filosófico de Educação que definiu conteúdos, competências e habilidades, metodologias, avaliação e recursos didáticos.

Esta nova versão dá continuidade ao projeto político-educacional do Governo de São Paulo, para cumprir as 10 metas do Plano Estadual de Educação, e faz parte das ações propostas para a construção de uma escola melhor.

O uso dos Cadernos em sala de aula foi um sucesso! Estão de parabéns todos os que acreditaram na possibilidade de mudar os rumos da escola pública, transformando-a em um espaço, por excelência, de aprendizagem. O objetivo dos Cadernos sempre será apoiar os professores em suas práticas de sala de aula. Posso dizer que esse objetivo foi alcançado, porque os docentes da Rede Pública do Estado de São Paulo fizeram dos Cadernos um instrumento pedagógico com vida e resultados.

Conto mais uma vez com o entusiasmo e a dedicação de todos os professores, para que possamos marcar a História da Educação do Estado de São Paulo como sendo este um período em que buscamos e conseguimos, com sucesso, reverter o estigma que pesou sobre a escola pública nos últimos anos e oferecer educação básica de qualidade a todas as crianças e jovens de nossa Rede. Para nós, da Secretaria, já é possível antever esse sucesso, que também é de vocês.

Bom ano letivo de trabalho a todos!

Maria Inês Fini

Coordenadora Geral
Projeto São Paulo Faz Escola

FICHA DO CADERNO

Nome da disciplina: História

Área: Ciências Humanas e suas Tecnologias

Etapas da educação básica: Ensino Fundamental

Série: 8ª

Período letivo: 1º bimestre de 2009

Temas e conteúdos: Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX

A Primeira Guerra Mundial

A Revolução Russa e o stalinismo

A República no Brasil

ORIENTAÇÃO SOBRE OS CONTEÚDOS DO BIMESTRE

Caro(a) professor(a),

O objetivo deste Caderno é auxiliá-lo no desenvolvimento de temas importantes que caracterizaram o processo de expansão do capitalismo europeu, suas contradições e críticas, na passagem do século XIX para o século XX, além de facilitar a realização de suas atividades e avaliações, durante o 1º bimestre da 8ª série do Ensino Fundamental. As sugestões aqui contidas devem ser avaliadas por você e consideradas, sempre, em função da experiência adquirida em sua convivência com os alunos, nos ambientes em que são desenvolvidas suas atividades docentes. Assim, a intenção é estabelecer mecanismos de diálogo, a partir, também, de nossas experiências, adquiridas ao longo de anos do trabalho com o ensino de História.

Conhecimentos priorizados

Compreendemos que as transformações decorrentes do processo de expansão da industrialização nos países capitalistas europeus, na segunda metade do século XIX, são fundamentais para a caracterização do século XX, pois representaram mudanças profundas em termos econômicos, sociais, políticos e ideológicos e cujos reflexos ainda podem ser sentidos. Trata-se da consolidação da ordem burguesa capitalista, ao mesmo tempo em que, no Império Russo, instaurava-se um regime de caráter socialista e, no Brasil, consolidava-se a estrutura oligárquica em um capitalismo tardio.

Neste Caderno, trabalhamos quatro temas principais: o Imperialismo e o Neocolonialismo no século XIX, a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa e o Stalinismo e a República no Brasil. Optamos por integrar os temas da Revolução Russa e o Stalinismo,

para aproveitar melhor o tempo destinado às aulas de História, pois muitas vezes, para nós, professores, a ideia de cumprir ou não o planejamento é um fator de tensão.

Para cada tema, foi elaborada uma Situação de Aprendizagem principal, um conjunto de questões para a avaliação e propostas para recuperação, nas quais foram destacados alguns dos aspectos mais significativos das discussões historiográficas contemporâneas. Considere a possibilidade de realizar alterações, no sentido de adequar as propostas à sua experiência docente, ao seu atual grupo de alunos e às suas condições de trabalho.

Além disso, como você vai notar, grande parte das Situações de Aprendizagem aqui sugeridas assenta-se na realização de pesquisas pelos alunos, o que exige sua direta orientação. Sobre isso, é importante lembrar os alunos que pesquisar não é apenas copiar o verbete de uma enciclopédia, por exemplo, devemos partir para a atividade com objetivos claros e utilizar as fontes segundo esses critérios, eliminando as informações desnecessárias ou repetitivas. Você deve, sempre, incentivar a pesquisa em diferentes fontes de informações, havendo algumas indicações no item referente aos recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão dos temas trabalhados.

Habilidades e competências

As situações propostas estão baseadas nas orientações para a área de História, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente, no que se refere à inserção dos alunos na sua realidade social, valorizando o direito de cidadania.

nia dos indivíduos; ao reconhecimento de que o conhecimento histórico é um conhecimento interdisciplinar e ao estabelecimento de relações entre conteúdo e atitudes, que reconheçam os alunos como agentes na construção do processo histórico.

As competências e habilidades gerais a ser desenvolvidas nas Situações de Aprendizagem deste Caderno foram extraídas da matriz do Enem¹ e são as seguintes:

- I. dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
- II. construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- III. selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- IV. relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente;
- V. recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade,

respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Além dessas, nos quadros-resumo de cada Situação de Aprendizagem proposta são detalhadas as habilidades específicas que se pretende desenvolver na relação com os conteúdos priorizados.

Os textos estudados neste bimestre podem ser trabalhados por meio de Situações de Aprendizagem que visam ao “saber fazer”, nas quais os alunos recorram a seus esquemas de conhecimento para resolver situações-problema.

Metodologias e estratégias

Para tanto, enfatizamos a análise cartográfica comparada, a pesquisa e a sistematização de informações, a elaboração de pequenas biografias e a confecção de uma página de jornal.

Avaliação

Em relação às propostas de avaliação, além da correção do conteúdo, compreendemos que ela deva ser um diagnóstico completo do processo de ensino-aprendizagem e um estímulo aos alunos para que, eles próprios, possam analisar seu desempenho. A avaliação só se reveste de significado se ela for capaz de proporcionar o aprimoramento das atividades pedagógicas, tanto por parte do professor quanto do aluno, devendo ser um momento de reflexão para ambos e fazer parte do próprio processo de aprendizagem.

¹ Matriz de competências do Enem. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=39&Itemid=73>. Acesso em: 10 dez. 2008.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 IMPERIALISMO E NEOCOLONIALISMO NO SÉCULO XIX

Esta Situação de Aprendizagem tem como objetivo compreender a história da ocupação e exploração europeias no continente africano, antes e depois da Conferência de Berlim de 1885.

Com ela, você pode buscar, principalmente, encaminhar as reflexões dos alunos, para a percepção das relações passado-presente e das permanências e rupturas na dinâmica do processo histórico, e contribuir para que eles compreendam a importância do Imperialismo como componente essencial do processo de construção das desigualdades socioeconômicas entre o mundo das potências capitalistas e o mundo dos países pobres.

Isso pode ocorrer se, ao final da Situação de Aprendizagem, os alunos conseguirem perceber a relação entre a expansão do capitalismo e as diferentes formas de dominação estabelecidas pelas potências europeias, principalmente, nos continentes africano e asiático.

A Situação de Aprendizagem também visa a incentivar a prática da leitura e análise de mapas, fontes de informações e dados; seus alunos podem perceber que os mapas são suportes documentais diferenciados e que não devem servir apenas como ilustração do conteúdo, mas que eles também trazem in-

formações. Além disso, os alunos vão poder construir uma argumentação consistente, fundamentada nas conclusões obtidas.

Pré-requisitos curriculares

Antes de abordar o tema Imperialismo, você já deve ter caracterizado o processo de Revolução Industrial em suas múltiplas ocorrências.

A leitura cartográfica pode ser realizada antes das aulas sobre o Imperialismo, para que a observação e análise dos mapas seja parte do processo da construção do conceito.

Depois, serão abordados os conceitos fundamentais relativos ao tema, como: Segunda Revolução Industrial, Capitalismo Monopolista e Darwinismo Social, enquanto elementos que podem explicar o processo de apropriação do território africano, observado nos mapas.

Também é muito importante, durante a realização desta Situação de Aprendizagem e das aulas expositivas sobre o tema, que você sempre se preocupe em não apresentar o continente como um todo homogêneo, mas valorizar a diversidade de povos, línguas e culturas. Se possível, apresente também um mapa que revele isso.

Tempo previsto: 2 aulas.

Conteúdos e temas: Imperialismo, Neocolonialismo, Segunda Revolução Industrial, Capitalismo Financeiro, Capitalismo Monopolista, Darwinismo Social e Conferência de Berlim.

Competências e habilidades: desenvolver a capacidade de leitura cartográfica, (análise de mapas); de sistematização (seleção, organização e análise de dados) e da exposição escrita.

Estratégias: a análise dos mapas e a sistematização das informações obtidas.

Recursos: serão necessários dois mapas para a análise: o primeiro sobre as possessões europeias na África até a metade do século XIX e o segundo sobre a colonização da África após a Conferência de Berlim.

Avaliação: verificar a apreensão e síntese de conceitos e conteúdos pertinentes ao Imperialismo e a comparação e análise de mapas.

Estratégias: a análise dos mapas e a sistematização das informações obtidas.

Recursos: serão necessários dois mapas para a análise: o primeiro sobre as possessões europeias na África até a metade do século XIX e o segundo sobre a colonização da África após a Conferência de Berlim.

Avaliação: verificar a apreensão e síntese de conceitos e conteúdos pertinentes ao Imperialismo e a comparação e análise de mapas.

Recursos: serão necessários dois mapas para a análise: o primeiro sobre as possessões europeias na África até a metade do século XIX e o segundo sobre a colonização da África após a Conferência de Berlim.

Avaliação: verificar a apreensão e síntese de conceitos e conteúdos pertinentes ao Imperialismo e a comparação e análise de mapas.

Avaliação: verificar a apreensão e síntese de conceitos e conteúdos pertinentes ao Imperialismo e a comparação e análise de mapas.

Sondagem e sensibilização

África – Político

Atlas geográfico escolar. 4ª ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. p. 45.

Na proposição da Situação de Aprendizagem é desejável que você busque e valorize, por meio de questões muito simples, aqueles conhecimentos prévios que os alunos detêm sobre o tema. Com o auxílio de um mapa-múndi ou de um mapa do continente africano localize os países citados nas perguntas abaixo. Por exemplo:

- Que idioma é falado em Angola, um país africano? E em Moçambique?
- Na África do Sul, uma das línguas oficiais é o inglês, outra é o zulu. Alguém sabe por quê?
- No Senegal, fala-se o francês. Por quê?
- Quando falamos no continente africano, quais são as primeiras ideias que nos vêm à cabeça?
- Alguém consegue lembrar uma notícia recente sobre algum país africano?

As perguntas e as respostas devem servir como motivadoras para suscitar a curiosidade dos alunos. Permita que eles se expressem, inclusive propondo questões pertinentes ao tema, para as quais eles, eventualmente, não tenham respostas.

1ª aula

Após a Sondagem e sensibilização, apresente a proposta de trabalho aos alunos.

A primeira etapa compreendeu a Sondagem e sensibilização para a Situação de Aprendizagem. Na mesma aula, apresente os dois mapas à classe.

Você deve incentivar a observação, para uma leitura cartográfica eficiente. Ajude seus

alunos a verificar a posição do continente africano em relação à Europa e à Ásia, identifique com eles os mares e oceanos que banham as terras africanas e solicite que indiquem onde está posicionado o continente americano, que não aparece nos mapas. Sugira também que eles verifiquem a rosa-dos-ventos inserida em cada mapa e indague onde ficam a costa oriental e a ocidental, a porção meridional e a setentrional da África. Se possível, proponha que esta primeira análise seja feita com o professor de Geografia, que também pode comparar esses mapas com o mapa físico do continente africano e com o atual mapa político, se for pertinente em relação a seus objetivos.

Para a análise comparativa dos mapas históricos, você pode sugerir o seguinte roteiro para seus alunos:

- a) Qual é o título de cada um dos mapas?
- b) A que períodos cada um dos mapas históricos se refere?
- c) Que informações podemos obter com a análise das legendas?
- d) No próprio mapa, existem símbolos ou nomes que também trazem informações? Quais são?
- e) Comparando os dois mapas, que mudanças você pôde observar?
- f) Comparando os dois mapas, que permanências você pôde observar?

Os mapas são os seguintes:

A ocupação da África por volta de 1830

2.4 - A ocupação da África por volta de 1830.

Suserania otomana		Possessão britânica		Possessão espanhola
Possessão portuguesa		Possessão francesa	[Baseado em FAGE, 1978]	

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. 2 ed. rev. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 52.

África em 1902

2.9 - O mapa definido no ano de 1902 mostrando que, com exceção da Libéria e da Etiópia, o restante do continente estava sob domínio europeu.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. 2 ed. rev. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 68.

Pode ser interessante realizar a Situação de Aprendizagem por meio da discussão com toda a classe. Favoreça a participação de todos os alunos propondo questões coletivas, mas individualmente também, para conseguir a participação daqueles que têm maior dificuldade em se expor; solicite que esses alunos expliquem, completem ou mesmo corrijam o que outro afirmou. Depois de estabelecidas as conclusões oralmente, indicar que cada aluno realize a síntese, respondendo às questões, no caderno. Indique sempre que os alunos redijam respostas completas, ou seja, retomem a proposição na resposta, de maneira que cada uma delas tenha um significado completo, como um pequeno texto explicativo.

Avaliação da Situação de Aprendizagem

Avaliação de conteúdo

- a) Qual é o título de cada um dos mapas?

Mapa 1: A ocupação da África até o início do século XIX.

Mapa 2: A África no início do século XX.

- b) A que períodos cada um dos mapas históricos se refere?

Mapa 1: refere-se ao início do século XIX.

Mapa 2: refere-se ao início do século XX.

- c) Que informações podemos obter com a análise das legendas?

Mapa 1: a legenda indica possessões de não-africanos sobre áreas do continente.

Mapa 2: a legenda indica a partilha do continente africano entre potências europeias e a existência de poucos territórios independentes.

- d) No próprio mapa, existem símbolos ou nomes que também trazem informações? Quais são?

Mapa 1: sim, no mapa há nomes que identificam as regiões ocupadas.

Mapa 2: sim, no mapa há os nomes das colônias europeias na África.

- e) Comparando os dois mapas, que mudanças você pôde observar?

A mudança mais evidente está no fato de que, até o início do século XIX, os países europeus concentraram suas possessões nas faixas costeiras da África, mas, no início do século XX, praticamente todo o continente já havia sido partilhado entre os países europeus. Além disso, no segundo mapa, além de Inglaterra, França, Espanha e Portugal, também a Itália, a Alemanha e a Bélgica apoderaram-se de territórios na África.

- f) Comparando os dois mapas, que permanências você pôde observar?

Percebe-se, nos dois mapas, o interesse europeu na exploração do território africano.

Avaliação do processo de ensino-aprendizagem

O resultado da avaliação deve ser um diagnóstico completo do processo de ensino-aprendizagem e um estímulo aos alunos para que eles possam analisar o próprio desempenho. A avaliação só se reveste de significado se ela for capaz de proporcionar o aprimoramento das atividades pedagógicas, tanto por parte do professor quanto do aluno, devendo ser um momento de reflexão para ambos e fazer parte do próprio processo de aprendizagem.

Com base em suas observações, você pode verificar:

1. O aluno desenvolveu satisfatoriamente a habilidade de comparar e analisar os mapas?
2. A elaboração das respostas contemplou aspectos fundamentais do tema e seus conceitos, retratando as discussões realizadas coletivamente?
3. As respostas indicam que a habilidade de síntese foi desenvolvida?
4. O movimento metodológico proposto – análise de permanências e rupturas – foi compreendido e registrado nas respostas?

Para responder a essas questões, você pode elaborar uma planilha, contendo seus conceitos de avaliação.

Propostas de questões para avaliação

1. O poeta britânico Rudyard Kipling, em 1899, publicou um poema intitulado *O fardo do homem branco*, sobre a conquista dos Estados Unidos sobre as Filipinas. Apesar de seu poema alertar dos perigos e dos custos envolvidos na ação de conquista, tornava-a, ao mesmo tempo, um nobre empreendimento, sob o ponto de vista da “missão civilizatória da raça branca”. Leia a sua primeira estrofe:

“Tomai o fardo do Homem Branco
Envia teus melhores filhos
Vão, condenem seus filhos ao exílio
Para servirem aos seus cativos;
Para esperar, com arreios
Com agitadores e selváticos
Seus cativos, servos obstinados,
Metade demônio, metade criança.”

Disponível em: <http://pt.wikisource.org/wiki/O_fardo_do_homem_branco>. Acesso em: 15 out. 2008.

Conforme o que você já estudou sobre o Imperialismo, no que consistia a “missão civilizatória da raça branca”?

O aluno deve responder que, considerando-se superiores, os europeus e norte-americanos entendiam que era sua missão civilizar povos biológica e culturalmente inferiores, como os africanos e asiáticos. Esse foi o pretexto usado por eles para estender seu domínio econômico e político por todo o mundo.

2. Leia o artigo abaixo, que faz parte da Ata Geral da Conferência de Berlim, de 27 de fevereiro de 1885.

Capítulo II — Declaração concernente ao tráfico dos escravos

“Artigo 9. Em conformidade com os princípios dos direitos dos indivíduos tal como eles são reconhecidos pelas Potências signatárias, estando proibido o tráfico dos escravos, e devendo igualmente as operações que, por mar ou por terra, forneçam escravos para o tráfico ser consideradas como proibidas, as Potências que exercem ou que vierem a exercer direitos de soberania ou uma influência nos territórios que formam a bacia convencional do Congo declaram que esses territórios não poderão servir nem de mercado nem de via de trânsito para o tráfico dos escravos de qualquer raça. Cada uma das Potências se compromete a empregar todos os meios disponíveis para pôr fim a esse comércio e para punir aqueles que dele se ocupam.”

Acervo organizado pelo Prof. Luiz Arnaut (UFMG). Casa de História. Disponível em: <http://www.casadehistoria.com.br/africa_docs/conf_berlim.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2008.

Segundo esse artigo, qual foi a posição das potências que participaram da Conferência de Berlim no que se refere à escravidão? O que poderia explicar esse posicionamento?

No artigo 9 da Conferência de Berlim, o aluno deve identificar a defesa do fim do tráfico negro, baseada no princípio dos direitos dos indivíduos. Contudo, de acordo com os seus estudos sobre o Imperialismo, ele deve reconhecer o interesse das potências na manutenção da mão-de-obra africana no próprio continente, no qual, por meio das práticas neocolonialistas, eles estavam estabelecendo negócios.

3. As afirmações abaixo são referentes ao Imperialismo. Leia-as e assinale a alternativa correta.

I. A necessidade de novos mercados consumidores para seus produtos levou as potências industrializadas à expansão imperialista, durante o século XIX.

II. A expansão imperialista do século XIX ocorreu, basicamente, em virtude do esgotamento das minas de metais preciosos na Europa.

III. As potências industrializadas necessitavam de novas áreas nas quais pudessem aplicar o capital excedente gerado pela expansão capitalista, durante o século XIX.

Estão corretas as afirmações:

a) I, II e III.

b) I e II.

☒ c) I e III.

d) II e III.

e) nenhuma das afirmações é correta.

O aluno deve ser capaz de discernir, entre as proposições, aquelas que definem algumas das causas para a ocorrência da expansão imperialista, no século XIX.

4. Cecil John Rhodes (1853-1902) foi um homem de negócios inglês e o fundador da Rodésia, atual Zimbábue, na África. Ele sonhava construir uma estrada de ferro que faria a ligação entre o Cairo, no Egito, e a Cidade do Cabo, na África do Sul. A ele são atribuídas as seguintes frases:

“O mundo está quase todo parcelado, e o que dele resta está sendo dividido, conquistado e colonizado. Eu, se pudesse, anexaria os planetas. Penso sempre nisso. Entristece-me vê-los tão claramente e, ao mesmo tempo, tão distantes.”

Disponível em: <http://pt.wikiquote.org/wiki/Cecil_Rhodes>. Acesso em: 15 out. 2008.

Segundo suas ideias, e observando-se o período no qual Rhodes viveu, pode-se dizer que ele:

a) foi um dos pioneiros na “corrida espacial” inglesa.

b) foi um dos líderes da resistência africana ao capitalismo inglês.

c) foi um dos missionários protestantes no continente africano.

☒ d) foi um dos agentes do imperialismo inglês no continente africano.

e) foi um dos críticos do imperialismo inglês no continente africano.

O aluno deve ser capaz de perceber, por meio de informações da proposição, que o inglês

Cecil Rhodes participou do processo de expansão imperialista durante o século XIX.

Proposta de Situação de Recuperação

Depois da realização das atividades regulares – aulas, exercícios, a atividade proposta neste Caderno e a avaliação –, você poderá identificar entre seus alunos alguns que não tenham alcançado seus objetivos, tanto no que concerne à apreensão dos conteúdos quanto no desenvolvimento das habilidades e competências contempladas.

Nesse caso, podemos utilizar diferentes estratégias para obter resultados que indiquem progresso no processo de ensino-aprendizagem, inclusive para esses alunos que apresentem maiores dificuldades.

A compreensão do tema Imperialismo é essencial para a continuação dos estudos históricos, pois é pré-requisito para outros temas, como a Primeira Guerra Mundial e o processo de descolonização.

O mais importante é que o aluno consiga identificar as relações entre a Segunda Revolução Industrial e o processo de imperialismo na Ásia, na África e na América Latina, o que resultou em um dos focos de tensões que conduziu à Primeira Guerra Mundial.

Em relação às habilidades e competências, é recomendável que você consiga identificar as dificuldades e os progressos de seus alunos individualmente, cada qual realizando suas conquistas, a partir do próprio estágio antes do início da atividade, pois é evidente que haverá outros temas para o aperfeiçoamento de todas elas.

Proposta 1

Uma possibilidade para a retomada dos conteúdos referentes ao tema Imperialismo é a elaboração de um quadro comparativo entre o colonialismo da Idade Moderna e o neocolonialismo da Idade Contemporânea.

Você pode definir itens de comparação, como: período, áreas colonizadas, países colonizadores e causas da colonização. O quadro comparativo pode ser o seu instrumento de avaliação, pois organiza as informações e favorece a verificação da apreensão do conteúdo conceitual.

Proposta 2

Uma pesquisa sobre os diversos movimentos de resistência organizados pelos povos que sofreram a ação imperialista das potências industriais é outra possibilidade que pode favorecer o processo de recuperação; você pode optar pela produção individual ou, eventualmente, em duplas. Nessa pesquisa devem constar: o nome, a data, o local, as causas, a liderança, os principais acontecimentos e o desfecho da revolta.

Os movimentos revoltosos podem ser: A Guerra do Ópio, a Revolta dos Cipayos e a Revolta dos Boxers.

A pesquisa poderá ser o seu instrumento de avaliação da recuperação, porque além de verificar a apreensão do conteúdo e a construção e a aplicação dos conceitos relativos ao tema Imperialismo, as capacidades de selecionar, organizar e relacionar informações também poderão ser avaliadas na construção de uma argumentação consistente.

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

Livros

BRUIT, Héctor H. *O Imperialismo*. São Paulo: Atual, 2002. (Discutindo a História). O autor realiza um estudo sobre como se deu a partilha da África e da Ásia pelas potências europeias e sobre a independência das nações latinoamericanas no contexto do imperialismo.

CATANI, Afrânio M. *O que é Imperialismo?* São Paulo: Brasiliense, 1989. Síntese dos aspectos essenciais do processo imperialista, a partir da análise de obras clássicas sobre o tema.

CONRAD, J. *O coração das trevas*. Porto Alegre: L&PM Pockets, 1998. Obra literária publicada em 1902, narra a história de um europeu que viveu no Congo.

FERRO, Marc. *História das colonizações: das conquistas às independências. Século XIII a XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. Ensaio abrangente sobre os processos coloniais nas Idades Moderna e Contemporânea.

HERNANDEZ, Leila M. G. L. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005. Análise de questões relativas ao ensino de História da África nas escolas brasileiras.

MESGRAVIS, Laima. *A colonização da África e da Ásia: a expansão do imperialismo europeu no século XIX*. São Paulo: Atual, 1994.

(História Geral em Documentos). Por meio de documentos, como diários de missionários, fotos, tratados e cartas, a autora realiza um panorama da ocupação da África e da Ásia pelas potências europeias no século XIX.

Sites

Educaterra. Disponível em: <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/china_3.htm>. Acesso em: 24 set. 2008. Resumo didático sobre o interesse europeu na China.

Eduquenet. Disponível em: <<http://www.eduquenet.net/imperialismoasia.htm>>. Acesso em: 24 set. 2008. Site com informações sobre o imperialismo na Ásia.

Filmes

A guerra do ópio (Yapian zhanzheng). Direção: Xie Jin. China, 1997. 109 min. Relata a história deste evento, mostrando a superioridade tecnológica inglesa como um importante fator para a derrota chinesa.

Entre dois amores (Out of Africa). Direção: Sydney Pollack. EUA, 1985. 160 min. História ambientada nos anos de 1920, sobre europeus que foram viver no Congo.

Montanhas da lua (Mountains of the Moon). Direção: Bob Rafelson. EUA, 1990. 136 min. Conta a história de exploradores em busca da nascente do Rio Nilo, na África.

Passagem para a Índia (A Passage to India). Direção: David Lean. Inglaterra, 1984. 164 min. Relata o choque de culturas entre ingleses e indianos na época do Neocolonialismo.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2

A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL

Esta Situação de Aprendizagem visa à realização de uma pesquisa sobre os avanços tecnológicos da indústria bélica antes e durante a Grande Guerra, além da elaboração de um gráfico que representa as perdas humanas de algumas das principais potências envolvidas no conflito. Assim, não se trata de fazer apenas um elogio ao desenvolvimento tecnológico, mas sim de conduzir os alunos à reflexão de que esse conhecimento foi aplicado desrespeitando valores fundamentais para a humanidade, como a própria vida.

Todos os países envolvidos na Primeira Guerra Mundial utilizaram aparatos bélicos que refletiam o grande salto tecnológico resultante da Segunda Revolução Industrial. Meios de comunicação e de transporte, carros de combate, artilharia pesada, explosivos e armas químicas foram criados ou aperfeiçoados com o objetivo de matar o inimigo e produziram cerca de 9 milhões de mortos, em quatro anos de guerra.

Com esta Situação de Aprendizagem, você pode buscar, principalmente, encaminhar as reflexões dos alunos para a percepção das relações passado-presente e das permanências e rupturas na dinâmica do processo histórico, bem como contribuir para que eles compreendam a importância da Primeira Grande

Guerra como o evento que, segundo muitos historiadores, inaugurou o século XX e foi a “mãe de todas as guerras posteriores”.

A Situação de Aprendizagem também visa a incentivar a prática do trabalho em grupo, a realização de pesquisa em fontes diversas, a sistematização de informações, dados e conceitos e a elaboração de um gráfico a partir de uma tabela.

Pré-requisitos curriculares

Durante as aulas sobre a Primeira Guerra Mundial, você já deve ter abordado conceitos fundamentais referentes ao conflito, como: paz armada, imperialismo, nacionalismo, política de alianças, guerra de trincheiras, guerra de extermínio e Tratado de Versalhes. Assim, para a realização da atividade, deve ser assegurado que os alunos já conheçam os conceitos relativos à Primeira Grande Guerra e sejam capazes de identificar os elementos que compõem suas causas, características e consequências.

Além disso, é importante que os alunos consigam articular a Primeira Guerra Mundial ao contexto da Segunda Revolução Industrial, ao Capitalismo Monopolista e ao Imperialismo.

Tempo previsto: 2 aulas.

Conteúdos e temas: paz armada, corrida armamentista, guerra de trincheiras, guerra de extermínio, revolução tecno-científica e indústria bélica.

Competências e habilidades: trabalhar em equipe (posturas de colaboração, de solidariedade, de tolerância e de respeito a si próprios e aos outros); pesquisar (a autonomia na busca de dados e informações pertinentes ao tema definido e contato com diferentes fontes de informações); sistematizar (desenvolvimento da capacidade de leitura, seleção, organização, análise e esquematização de dados e elaboração de gráficos).

Estratégias: aulas expositivas, trabalho em grupo, realização da pesquisa, elaboração de cartaz e de gráfico, coleta e sistematização das informações.

Recursos: enciclopédias, almanaques e livros didáticos e paradidáticos, mídias eletrônicas e revistas voltadas para os temas históricos. Materiais como cartolina e canetas coloridas ou lápis de cor.

Avaliação: considerar o processo de pesquisa e os produtos finais como o gráfico e o cartaz.

Sondagem e sensibilização

Para dar início à Situação de Aprendizagem, você pode conversar com seus alunos sobre o tema guerra. Para tanto, informe a seus alunos que aqueles que viveram durante a Primeira Guerra Mundial ouviram o *slogan* “uma guerra para acabar com todas as guerras”, dito pelo então presidente dos Estados Unidos da América, Woodrow Wilson.

Vinte e um anos depois do término da Grande Guerra, em 1939, estourava a Segunda Guerra Mundial, e o então primeiro-ministro inglês Winston Churchill diria: “Essa guerra é, de fato, uma continuação da anterior”.

Em 26 de junho de 1945, no final da Segunda Guerra Mundial, a Carta da Organização das Nações Unidas foi assinada por 50 países; hoje eles somam mais de 190. Leia para seus alunos o primeiro artigo da Carta:

Artigo 1

Os propósitos das Nações Unidas são:

1. Manter a paz e a segurança internacionais e, para esse fim: tomar, coletivamente, medidas efetivas para evitar ameaças à paz e reprimir os atos de agressão ou outra qualquer ruptura da paz e chegar, por meios pacíficos e de conformidade com os princípios da justiça e do direito internacional, a um ajuste ou solução das controvérsias ou situações que possam levar a uma perturbação da paz;
2. Desenvolver relações amistosas entre as nações, baseadas no respeito ao princípio de igualdade de direitos e de autodeterminação dos povos, e tomar outras medidas apropriadas ao fortalecimento da paz universal;
3. Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião; e
4. Ser um centro destinado a harmonizar a ação das nações para a consecução desses objetivos comuns.

Unicrio. Disponível em: <http://rio.unic.org/index.php?option=com_content&task=view&id=260&Itemid=95>. Acesso em: 15 out. 2008.

Agora, faça algumas indagações para suscitar o debate:

1. O presidente dos Estados Unidos da América, Woodrow Wilson, acertou na sua previsão?
2. O primeiro-ministro inglês, Winston Churchill, teve razão ao associar a Segunda Guerra à Primeira?
3. Os países signatários da Carta da ONU estão conseguindo cumprir seus propósitos de manter a paz e a segurança internacionais?

4. O fato de não ter ocorrido uma Terceira-Guerra Mundial significa que o mundo está em paz?

Depois de ouvidas as ideias dos alunos, explique que seu objetivo, com a Situação de Aprendizagem, é compreender que a Primeira Guerra teve no desenvolvimento tecnológico uma de suas principais características e que, justamente por isso, a humanidade aumentou consideravelmente seu potencial de matar, o que provocou, durante todo o século XX e mesmo nesta primeira década do século XXI, resultados funestos.

Note-se que grande parte da tecnologia utilizada na Grande Guerra foi aperfeiçoada e ainda é utilizada atualmente; podemos considerar aquele o evento fundador da guerra contemporânea, na qual a grande estrela é a tecnologia.

Após esta discussão inicial, apresente a proposta de trabalho aos alunos: uma pesquisa sobre a tecnologia militar na Grande Guerra. Lembre que os alunos dessa faixa etária são especialmente curiosos em relação a inventos e inventores, tecnologia bélica e batalhas. Esta Situação de Aprendizagem visa a aproveitar esse interesse para a realização de uma análise crítica sobre o desenvolvimento tecnológico, seus aspectos positivos e negativos.

1ª aula

Você pode realizar a divisão da classe em trios, segundo o critério que considerar mais conveniente naquele momento.

Há algumas opções: permita que os alunos se agrupem de acordo com sua própria vontade ou estabeleça você mesmo os grupos de trabalho, seja por meio de critérios preestabelecidos, como agrupar os alunos com maior grau de dificuldade com aqueles que demonstram maior desenvoltura em relação à disciplina, para estimular a troca entre eles, ou ainda por sorteio.

Contudo, o número de grupos, ou mesmo de alunos por grupo, vai depender do número de alunos por classe. Se necessário, o professor pode repetir ou aglutinar temas.

Escreva os temas abaixo na lousa e distribua-os entre os grupos:

Tema 1: canhão de longo alcance

Tema 2: morteiro

Tema 3: fuzil

Tema 4: metralhadora

Tema 5: tanque de guerra

Tema 6: submarino

Tema 7: encouraçado ou couraçado

Tema 8: avião

Tema 9: balão dirigível

Tema 10: gases tóxicos

Tema 11: granada de mão

Tema 12: lança-chamas

Os grupos de trabalho devem realizar a pesquisa sobre os aparatos bélicos para conseguir informações, como: sua origem, características de funcionamento, utilização durante a Primeira Guerra e, inclusive, pelo menos uma imagem para ilustrar o texto. Escreva essas questões na lousa, para orientar o exercício da objetividade e da síntese na pesquisa.

Você deve incentivar a pesquisa em diferentes fontes de informações, havendo algumas indicações no item referente aos recursos para

ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema; sugira algumas das fontes listadas, mas insista que é muito proveitoso que a partir de palavras-chave – como Primeira Guerra Mundial, Grande Guerra, armas na Primeira Guerra, armamentos na Primeira Guerra, tecnologia na Primeira Guerra, ou mesmo o nome de cada um dos armamentos, entre outros – eles busquem, em bibliotecas e na internet, outras fontes de pesquisa. Alertos que uma boa pesquisa pressupõe variadas fontes e que as informações obtidas devem ser conferidas entre si e que muitas vezes não encontramos todas elas em um único lugar, sendo necessário uni-las e organizá-las.

Além disso, não deixe de mencionar que, apesar de a internet ser um poderoso instrumento para a obtenção de informações sobre

os mais variados temas, nem todos os *sites* são confiáveis. Como agir, então? Indique que eles procurem *sites* de instituições como universidades, centros de pesquisa e enciclopédias virtuais, tomando sempre a precaução de confrontar as informações entre si e só utilizar aquelas sobre as quais conseguirem a confirmação em mais de um local.

É interessante orientar os alunos para que considerem que a pesquisa e a organização das informações são tarefas comuns a todos, pois são habilidades fundamentais para o desenvolvimento das principais competências relativas à História.

Analise junto aos alunos os dados do quadro que virá a seguir e solicite que produzam um gráfico de barras, que também fará parte do cartaz:

Número de mortos na Primeira Guerra Mundial (1914-1918)				
Alemanha	Império Russo	França	Império Britânico	Turquia
1.773.700	1.700.000	1.357.800	908.371	325.000

Disponível em: <http://it.wikipedia.org/wiki/Prima_guerra_mondiale>. Acesso em: 15 out. 2008.

O gráfico pode ser produzido manualmente, em folhas quadriculadas, ou por meio de editores eletrônicos. Você pode auxiliá-los tomando como exemplo o gráfico que consta na grade de avaliação a seguir. Instrua os alunos para que no eixo Y conste o número de mortos e no eixo X, os países mencionados. Caso você perceba que seus alunos não estão familiarizados com a produção de gráficos, pode ser interessante solicitar a colaboração do professor de Matemática, aproveitando esta atividade para instrumentalizar os alunos no uso de uma das linguagens matemáticas, uma importante competência a ser considerada no processo de ensino e de aprendizagem.

Estabeleça uma data para que os alunos tragam sua pesquisa e o gráfico pronto para a sala de aula, para a montagem do cartaz.

2ª aula

Este é o momento da montagem dos cartazes. Estabeleça alguns critérios básicos para a sua composição visual:

- deve constar um título, no topo do cartaz;
- no canto inferior direito devem constar os nomes e números dos componentes do grupo;
- deve haver um texto explicativo e pelo menos uma ilustração no centro do cartaz; explique que o texto esquematizado, com informações curtas, é mais adequado para um cartaz;

- no canto inferior esquerdo, os alunos devem colar o gráfico de barras produzido a partir da tabela dada.

Evidentemente, como se trata de uma pesquisa, as informações podem ser muito variadas. Contudo, seguem alguns dados básicos a respeito de cada um dos materiais bélicos listados.

Tema 1: canhão de longo alcance

O canhão existe desde o século XIII, mas adquiriu, na Primeira Guerra, mais longo alcance e precisão; causou mais mortes do que qualquer outro armamento. Destacou-se o alemão “Grande Bertha”, capaz de bombardear o alvo a 120 quilômetros de distância; com ele, os alemães bombardearam Paris.

Tema 2: morteiro

O morteiro era uma espécie de canhão de curto alcance, que lançava projéteis com grandes ângulos de elevação. Foram desenvolvidos na Primeira Guerra Mundial, especialmente para ser usados nas trincheiras.

Tema 3: fuzil

O fuzil é uma arma de fogo portátil, de cano longo, que dispara projéteis giratórios; foi a arma de fogo padrão do exército norte-americano na Primeira Guerra Mundial, pois disparava com maior alcance e precisão.

Tema 4: metralhadora

Criada em 1890, nos Estados Unidos, é uma arma de fogo automática que em pouco tempo dispara numerosos projéteis; era colocada nos aviões, nos tanques de guerra e camuflada nas trincheiras.

Tema 5: tanque de guerra

Com projeto inglês, o tanque é considerado um dos fatores decisivos para a vitória da Entente na Primeira Guerra; é um veículo de combate blindado, dotado de armamentos, que desequilibrou a guerra de trincheiras.

Tema 6: submarino

No século XVIII, na guerra de independência dos Estados Unidos, foi construído o primeiro submarino com objetivos militares. Porém, no início do século XX, os alemães os tornaram muito mais eficientes: movidos a óleo diesel e com periscópios muito precisos. Na Primeira Guerra, eram utilizados para afundar os navios da Entente, que desenvolveu sonares para detectá-los e projéteis para ser lançados para atingi-los no fundo do mar.

Tema 7: encouraçado ou couraçado

Projeto inglês de 1906, o encouraçado era um navio de guerra de grande tonelagem, blindado e armado com artilharia pesada, principalmente canhões de longo alcance.

Tema 8: avião

A invenção de Santos Dumont foi utilizada no início da guerra, para orientar os tiros da artilharia, em missões de reconhecimento, tomada de fotografias e identificação de alvos. Depois, surgiram os aviões de perseguição, chamados aviões de caça, dotados de metralhadoras no “nariz”, que tinham as cabines abertas.

Tema 9: balão dirigível

Balão gigantesco, de até 150 metros de comprimento, foi usado principalmente pelos alemães e produzido pelo Conde Ferdinand

von Zeppelin; efetuou os primeiros ataques de bombardeios sobre Londres, entre 1915 e 1917. A altitude em que voavam não permitia que aviões aliados pudessem atingi-los. Porém, o desenvolvimento de projéteis de metralhadora revestidos de fósforo incendiário inviabilizou os zeppelin, que continham gás hidrogênio, altamente inflamável.

Tema 10: gases tóxicos

Os alemães inauguraram, em 1915, o uso de gases tóxicos, lançando sobre Ypres, na Bélgica, o gás cloro, asfixiante; depois, também foi utilizado o gás mostarda, que ataca as vias respiratórias e provoca bolhas e queimaduras na pele, além de cegueira temporária; se aspirado em grande quantidade, também provoca asfixia. Até o fim da guerra, os dois lados usaram gases tóxicos e foram desenvolvidas máscaras contra gases.

Tema 11: granada de mão

A granada de mão é um artefato com câmara interna que leva uma carga explosiva; um pino de segurança é retirado da granada antes que ela seja lançada, acionando um dispositivo que dispara uma espoleta. Foi uma das armas mais revolucionárias da Primeira Guerra Mundial, dando aos soldados a possibilidade de atingir um inimigo abrigado em trincheiras. A granada Mills foi introduzida em 1915, e 68 milhões de unidades foram produzidas na Primeira Guerra.

Tema 12: lança-chamas

É um aparelho projetado para lançar uma chama longa e controlável; foi utilizado primeiramente pelos alemães. O fogo é causado por uma reação química entre duas ou mais substâncias, normalmente o oxigênio do ar e algum tipo de combustível, como gasolina, por exemplo.

Avaliação da Situação de Aprendizagem

A avaliação deve ser capaz de proporcionar o aprimoramento das atividades pedagógicas, tanto por parte do professor quanto do aluno. Ela exige a observação das várias etapas do trabalho e da atuação dos alunos, não só individualmente, mas também em grupo.

Alguns aspectos em especial podem ser observados:

1. A pesquisa realizada contemplou diversas fontes e atendeu aos objetivos temáticos?
2. A habilidade de síntese foi contemplada na organização das informações pesquisadas?
3. A apresentação das informações no cartaz e a sua estética mostraram-se adequadas?
4. A produção do gráfico atendeu às expectativas de aprendizagem?
5. Houve a participação equilibrada entre os membros do grupo?

Para registrar suas avaliações, você pode elaborar uma planilha contendo seus conceitos de avaliação.

Propostas de questões para avaliação

1. Segundo Lênin, o principal líder da Revolução Russa, a Primeira Guerra Mundial foi apenas “um choque entre imperialismos”. O que ele quis dizer com isso?

O aluno deve perceber que Lênin considerava que a causa para a Primeira Guerra Mundial foi a disputa imperialista entre as potências europeias, ou seja, o conflito ocorreu em função do choque de interesses econômicos e políticos entre esses países poderosos.

2. A península balcânica já foi chamada de “o barril de pólvora” da Europa. O que justificaria essa caracterização?

Diante da afirmação, o aluno deve identificar que o estopim para a Primeira Guerra Mundial foi o chamado “crime de Sarajevo”, quando o arquiduque Francisco Ferdinando, herdeiro do trono austro-húngaro, e sua esposa foram assassinados por um jovem nacionalista sérvio, no dia 28 de junho de 1914. Esse crime foi o pretexto para que fosse acionada a política de alianças na Europa e, depois, outros países do mundo entraram em guerra.

3. As afirmações abaixo são referentes à participação dos Estados Unidos da América na Primeira Guerra Mundial. Leia-as e assinale a alternativa correta.

- I. Os Estados Unidos participaram da Grande Guerra, pois tinham interesse em se apropriar de colônias alemãs na África.
- II. A entrada dos Estados Unidos na guerra desequilibrou as forças, dando um impulso decisivo para a Entente.
- III. Os Estados Unidos temiam que uma derrota da Entente prejudicasse seus

interesses econômicos, devido às dívidas da França e da Inglaterra que, nesse caso, dificilmente seriam quitadas.

Estão corretas as afirmações:

- a) I, II e III.
- b) I e II.
- c) I e III.
- d) II e III.**

- e) Nenhuma das afirmações é correta.

A posição de neutralidade assumida pelos EUA durante a maior parte do tempo da Primeira Guerra possibilitou que ele se tornasse o grande credor dos países em guerra. Seu interesse era garantir que esses países tivessem condições de honrar suas dívidas. Sua entrada no conflito foi decisiva para a Entente. Nesta perspectiva, esperamos que o aluno reconheça como corretos os itens II e III.

4. Sobre o Tratado de Versalhes, podemos afirmar que:

- a) ele não conseguiu pôr fim ao conflito militar na Primeira Guerra, definitivamente encerrada apenas no Tratado de Sévres.
- b) ele impunha punições aos dois blocos rivais no conflito, como forma de dividir os custos da guerra.
- c) ele conseguiu trazer paz à Europa, pois representou um consenso entre as grandes potências.
- d) ele refletia os genuínos desejos do nacionalismo alemão, generalizado desde a unificação, no século XIX.

- (e) ele condenou a Alemanha a pesadas indenizações e severas punições, como o desarmamento e a perda de colônias.

O aluno deve ser capaz de perceber que o Tratado de Versalhes punia a Alemanha, considerada culpada pela guerra, condenando-a ao pagamento de indenizações aos vencedores.

5. A Primeira Guerra Mundial é conhecida como a “guerra das trincheiras”. Trincheiras eram:

- a) canhões de longo alcance, especialmente criados pelos alemães para esse conflito bélico.
- b) formações militares que indicavam a presença da cavalaria à frente da infantaria.
- (c) longas valetas cavadas na terra, protegidas por toras de madeira e arame farpado.
- d) um tipo de metralhadora, instalada, principalmente, nas asas dos aviões.
- e) o nome pelo qual ficaram conhecidas as granadas de mão, que eram acionadas por meio de um pino.

O aluno deve ser capaz de identificar entre as proposições aquela que descreve uma trincheira, uma tática bélica fundamental nesse conflito.

Propostas de Situações de Recuperação

Você poderá perceber que alguns de seus alunos não alcançaram os objetivos planejados; por isso, devemos elaborar diferentes estratégias para tentar obter melhores resultados entre eles.

A compreensão do tema da Primeira Guerra Mundial é essencial para a continuação dos estudos históricos, pois é pré-requisito para a caracterização dos principais processos políticos do século XX.

É importante que você procure identificar as dificuldades de cada aluno, e valorize as conquistas também individualmente, principalmente entre os alunos em recuperação.

Proposta 1

Para a retomada dos conteúdos referentes ao tema da Primeira Guerra Mundial, você pode sugerir a elaboração de um quadro sinótico das três fases da guerra: a guerra de movimento (1914 – 1915); a guerra de posição ou trincheiras (1915 – 1917) e a fase final (1917 – 1918). Os alunos devem destacar as principais características de cada uma dessas fases.

Proposta 2

Fazer uma linha do tempo da Primeira Guerra Mundial pode ser outra possibilidade de recuperação; você pode optar pela produção individual ou em duplas.

Instrua os alunos a selecionar os principais eventos e elaborar uma pequena explicação a cada um deles, para a produção da linha do tempo.

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

Livros

BRENER, Jayme. *A Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Ática, 2001. (Retrospectiva do século XX). Análise sobre os interesses que causaram a Primeira Guerra e suas relações com a eclosão da Segunda Guerra.

HEMINGWAY, Ernest. *Adeus às armas*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001. Romance ambientado na Primeira Guerra Mundial, entre norte-americano voluntário e enfermeira.

HENING, Ruth. I. *As origens da Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Ática, 1991. (Princípios). Abordagem sucinta, atualizada e abrangente sobre a Primeira Guerra.

HILLS, Ken. *A Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Ática, 1997. (Guerras que mudaram o mundo). Análise sobre a Primeira Guerra com destaque aos avanços tecnológicos.

ISNENGHI, Mário. *História da Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Ática, 1995. Análise sobre as implicações da Primeira Guerra Mundial.

JANOTTI, Maria de Lourdes. *A Primeira Grande Guerra*. São Paulo: Atual, 1993. (História Geral em Documentos). Mediante a análise de documentos, os problemas políticos, sociais e econômicos dos países europeus no início do século XX e a Primeira Guerra Mundial.

KEEGAN, John. *História Ilustrada da Primeira Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003. (História Ilustrada). História da Primeira Guerra por meio de fotografias.

MAGNOLI, Demétrio (Org.). *História das Guerras*. São Paulo: Contexto, 2006. Série de

artigos sobre os principais conflitos bélicos da história da humanidade.

RODRIGUES, Luiz C. *A Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Atual, 1995. (Discutindo a História). Análise detalhada sobre as causas e consequências da Primeira Guerra Mundial.

Sites

Grandes Guerras. Disponível em: <<http://www.grandesguerras.com.br>>. Acesso em: 24 set. 2008. Site sobre os grandes conflitos do século XX.

Educaterra. Disponível em: <http://www.terra.com.br/voltaire/mundo/primeira_guerra.htm>. Acesso em: 24 set. 2008. Apresenta artigos sobre a Primeira Grande Guerra.

Filmes

Gallipoli (Gallipoli). Direção: Peter Weir. Austrália, 1981. 111 min. Jovens australianos convocados a lutar contra os turcos em Gallipoli.

No amor e na guerra (In Love and War). Direção: Richard Attenborough. EUA, 1996. 115 min. Romance inspirado no livro *Adeus às armas*.

O retorno do soldado (The return of the soldier). Direção: Alan Bridges. Inglaterra, 1982. 99 min. História de soldado que volta ferido da guerra.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 A REVOLUÇÃO RUSSA E O STALINISMO

Esta Situação de Aprendizagem visa à compreensão do processo da Revolução Russa, por meio do conhecimento da participação de importantes personagens – o czar Nicolau II, Lênin, Trotsky e Stalin – mediante a elaboração de pequenas biografias históricas, que

podem ser úteis para ilustrar a sua aula expositiva sobre o processo revolucionário, com a participação oral dos alunos.

Evidentemente, compreendemos que são sujeitos históricos todos aqueles que fazem a História.

ria e que são as interações entre as identidades sociais e as pessoais que a constroem. Ao indicar que os alunos produzam pequenas biografias de quatro pessoas importantes no processo da Revolução Russa, cuide para que fique claro que sua intenção não é sugerir que a História seja feita apenas por grandes personagens que, sozinhos, determinaram o rumo dos acontecimentos, mas revelar que essas figuras de destaque também fizeram parte do processo. Dar a conhecer esses personagens não significa que a trama histórica esteja baseada apenas nas ações dos indivíduos, mas sim na complexidade do confronto das relações sociais, ao longo do tempo.

Pré-requisitos curriculares

Considerando que já foram tratados, na 7ª série do Ensino Fundamental, os temas relativos às principais doutrinas e ideologias do século XIX, é interessante retomar os conceitos de socialismo e comunismo. Além disso, é impor-

tante que os alunos consigam articular o processo de Revolução Russa às diferentes propostas revolucionárias em disputa após a derrubada do czar, para que eles possam compreender as lutas internas que dividiam os revolucionários; daí decorre a importância das biografias históricas.

Com esta Situação de Aprendizagem, você pode incentivar que seus alunos conheçam o processo da Revolução Russa, o primeiro movimento revolucionário operário vitorioso e duradouro da História, bem como seus desdobramentos, principalmente pela discussão sobre a nova organização política, econômica e social instituída na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e suas relações com os projetos socialistas.

Apesar de muitos livros didáticos tratarem desses dois temas – a Revolução Russa e o Stalinismo – em capítulos diferentes, unidos pode significar melhor aproveitamento do tempo das aulas.

Tempo previsto: 2 aulas.

Conteúdos e temas: czarismo, proletariado, soviete, revolução, socialismo, comunismo e marxismo.

Competências e habilidades: desenvolver autonomia na busca de informações por meio de práticas de pesquisa; sistematizar (desenvolvimento da capacidade de leitura, seleção, organização, e esquematização de dados), interpretar e relacionar informações e realizar análises problematizadoras.

Estratégias: pesquisa, coleta e seleção de informações, produção de biografias.

Recursos: livros didáticos e paradidáticos, mídias eletrônicas.

Avaliação: a pesquisa e a seleção de informações, participação individual do aluno no processo e a verificação dos temas relacionados à Revolução Russa e ao Stalinismo.

Sondagem e sensibilização

Converse com seus alunos sobre como eles definiriam o termo Revolução. Você pode fazer algumas perguntas motivadoras, como:

- O que é necessário para que um evento, ou um processo, seja definido como revolução?
- Em que outros momentos da disciplina de História vocês já usaram este termo para definir algo?

- Há diferenças entre uma revolta e uma revolução? Quais?

Pode ser interessante sistematizar na lousa as respostas dos alunos, para que, depois de explorado o tema da Revolução Russa, retomar com eles esses registros e averiguar se houve, ou não, mudanças na concepção do termo.

O mesmo tipo de sondagem pode ser feita em relação ao termo socialismo, já que a Revolução Russa é definida como uma revolução socialista. Pergunte, por exemplo:

- O que é o socialismo? E o comunismo?
- Quando uma revolução é socialista, quais são seus possíveis efeitos?
- Que países, hoje em dia, são considerados socialistas?

1ª e 2ª aulas

Informe a eles que vocês vão estudar a Revolução Russa começando pela pesquisa de personagens importantes desse momento histórico:

- czar Nicolau II;
- Lênin;
- Leon Trotski;
- Josef Stalin.

Cada aluno deve ficar responsável por apenas uma biografia; assim, os quatro biografados devem ser distribuídos de maneira equilibrada entre os alunos da classe; sugira algumas das fontes listadas, mas insista que é muito proveitoso que a partir de palavras-chave – como o nome do biografado ou revolução russa – eles busquem em livros, revistas etc. Valorize a importância da pesquisa, incentive-os a buscar as informações sobre o biografado, de maneira que eles possam participar ativamente da discussão, pois essa é a etapa mais importante do trabalho.

Você pode estabelecer algumas questões básicas sobre cada um dos personagens, para orientar a atividade de pesquisa, como:

1. Nome completo;
2. Data e local de nascimento e morte;
3. História familiar;
4. Trajetória de vida;
5. Participação na Revolução Russa.

Escreva estas questões na lousa, para orientar o exercício da objetividade e da síntese na pesquisa.

Porém, apesar de indicar estas questões fundamentais, que devem compor uma biografia histórica, sugira que eles também busquem outras informações e curiosidades.

Você pode estabelecer que a pequena biografia histórica deva constar do Caderno do Aluno e combine uma data para a apresentação da mesma. Essa data deve coincidir com as datas planejadas por você para tratar o tema da Revolução Russa.

Durante as aulas expositivas, nas quais você deve valorizar as informações trazidas pelos alunos, é muito importante que seja conduzida uma análise problematizadora, de maneira que os alunos consigam inserir esses quatro personagens na dinâmica social russa, por meio de seu papel no processo revolucionário. A atividade não pode se esgotar com a síntese das informações pesquisadas, ela deve apenas servir de subsídios para a análise.

Assim, Nicolau II deve ser visto não apenas em sua individualidade, mas também como aquele que ocupava uma posição fundamental no Estado russo czarista com as implicações disso. Já em Lênin, devem-se

destacar sua formação teórica no marxismo, sua concepção de revolução socialista, a liderança que exerceu no grupo bolchevique e na instauração do socialismo na Rússia. Para contextualizar Trotski, devem-se mencionar sua ruptura com o pensamento leninista no Segundo Congresso do Partido Operário Social-Democrata Russo, em 1903, sua adesão à causa bolchevique, em 1917, a liderança no Exército Vermelho e sua proposta revolucionária derrotada por Stalin. A análise do stalinismo necessariamente passa pelo conhecimento de seu líder: a adesão ao partido bolchevique, sua ascensão política e seu papel na construção do socialismo soviético.

Subsídios para a pesquisa

Seguem algumas referências a respeito de cada um dos biografados:

© Top Foto/Grupo Keystone

Czar Nicolau II, da Rússia.

– Czar Nicolau II

1. Nome completo: Nicolai Aleksandrovitch Romanov.

2. Data e local de nascimento: 18 de maio de 1868, no Palácio de Catarina, a 25 quilômetros de São Petersburgo.

3. História familiar: filho do imperador Alexandre III, que governou o Império Russo entre 1881 e 1894, e da imperatriz Maria, dinamarquesa.

4. Trajetória de vida: Nicolau II recebeu uma esmerada educação, compatível com sua posição de príncipe-herdeiro do trono russo; comunicava-se muito bem em inglês e também em francês e alemão. Era bom atirador e cavaleiro. Não demonstrava muita inclinação à vida política, mas dizia apreciar a vida militar; ostentava o título de coronel. Casou-se com Alexandra de Hesse, com a qual teve cinco filhos, quatro meninas e um menino. Assumiu o trono russo depois da morte de seu pai, em 1894, e foi o último czar, reinando até 1917.

5. Participação na Revolução Russa: Nicolau II chefiou um regime autocrático e após a derrota na Guerra Russa-Japonesa, em 1905, teve que enfrentar a Revolução de 1905, depois da qual foi convocado um Parlamento (Duma) para redigir uma Constituição, que limitaria os poderes do czarismo; a Duma foi dissolvida em 1907 e restaurado o regime autoritário. Na Primeira Guerra Mundial, pensando em anexar territórios na península balcânica e assim atingir o mar Mediterrâneo, lutou pessoalmente contra o exército alemão; os russos sofreram humilhantes derrotas; isso agravou ainda mais a insatisfação do povo, já fortemente abalado por grave crise econômica, em relação ao regime czarista. Em 15 de março de 1917, diante do movimento revo-

lucionário vitorioso, abdicou do trono russo. Nicolau II e sua família foram presos e enviados à Sibéria e depois para Ekaterimburgo, na região dos Montes Urais.

6. Data, local e causa da morte: Nicolau II e sua família foram executados, em 17 de julho de 1918, em Ekaterimburgo, sob ordens do governo revolucionário.

– Lênin

1. Nome completo: Vladimir Ilitch Ulianov.

2. Data e local de nascimento: 22 de abril de 1870, em Simbirski, atual Ulianovsk, na Rússia.

3. História familiar: de família abastada, seu pai foi um alto funcionário público liberal, mas seu irmão mais velho foi assassinado depois de participar de um atentado terrorista contra o czar Alexandre III, quando Lênin tinha 17 anos.

4. Trajetória de vida: Lênin foi um estudante considerado muito competente, estudou Direito na Universidade de Kazan e, menos de um ano depois da morte do irmão, ingressou em um grupo marxista. Em 1893, conheceu, em Moscou, diversos grupos de intelectuais com os quais discutia ideias revolucionárias; por isso, foi preso em 1895, condenado e deportado para a Sibéria, em 1897, onde permaneceu por três anos. Lá conheceu Nádia Krupskaja, sua esposa. Depois de cumprida a pena, exilou-se na Suíça, onde passou a editar um jornal de tendência marxista, *Iskra* (Centelha); mais tarde, em Paris, também editaria o jornal *Pravda* (Verdade). Lênin escreveu diversos livros nos quais defendeu as ideias revolucionárias do marxismo e se tornou um importante líder político. Em 1903, no Segundo Congresso do Partido Operário Social-Democrata Russo, defendeu a constituição de um partido centralizado e dirigido por inte-

Vladimir Ilitch Ulianov, Lênin.

© Bettmann/Corbis Latinstock

lectuais com formação teórica marxista, que conduzissem os trabalhadores na luta revolucionária; ocorreu, então, a divisão do Partido em dois grupos, os bolcheviques, liderados por Lênin, e os mencheviques.

5. Participação na Revolução Russa: quando eclodiu a Revolução de março de 1917, Lênin estava na Suíça; ele retornou no mês seguinte e passou a fazer oposição ao recém-instaurado governo menchevique. Em novembro, liderou os bolcheviques, que derrubaram o governo e instituíram um novo governo, o Conselho de Comissários do Povo, presidido por ele. Essa revolução assumiu um caráter socialista, com o decreto de uma reforma agrária, nacionalização dos bancos, entrega do controle das fábricas aos operários e retirada da Rússia da Grande Guerra. Com o fim da guerra civil, que se seguiu à Revolução, em 1921, Lênin implementou a Nova Política Econômica (NEP), que restabelecia parcialmente o capitalismo, para tentar reconstruir o país. No final de 1922, Lênin proclamou a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

6. Data, local e causa da morte: Lênin morreu em 21 de janeiro de 1924, em Gorki, perto de Moscou, acometido por hemiplegia, uma paralisação parcial do corpo, provocada por uma doença cerebral.

– Leon Trotsky

1. Nome completo: Lev Davidovitch Bronstein.

2. Data e local de nascimento: 7 de novembro de 1879, em Ianovka, na Ucrânia.

3. História familiar: seus pais eram fazendeiros; sua família era de origem judaica, mas não religiosos.

4. Trajetória de vida: aos nove anos, Trotsky foi estudar em Odessa. Aos 17 anos, teve seus primeiros contatos com as ideias do marxismo, começando a participar de movimentos contra o regime czarista. Perseguido, em 1898, foi preso e deportado para a Sibéria. Casou-se com Alexandra Sokolovskaia, com quem teve duas filhas. Conseguiu fugir da Sibéria e foi para Londres, onde conheceu Lênin, com o qual rompeu em 1903, por não concordar com suas diretrizes no Segundo Congresso do Partido Operário Social-Democrata Russo. Trotsky participou da Revolução de 1905 e, devido à derrota, exilou-se novamente. Separou-se da primeira esposa e casou-se com Natália Sedova, com quem teve dois filhos.

5. Participação na Revolução Russa: em 1917, Trotsky filiou-se aos bolcheviques e, em novembro, liderou a tomada do Palácio do Governo, em Petrogrado. Foi o criador do Exército Vermelho, que venceu a guerra civil em 1921, garantindo a sobrevivência da revolução. Com a morte de Lênin, disputou o poder com Stalin e foi derrotado; perseguido, foi expulso do partido comunista e exilou-se em vários países; nesse período escreveu diversos livros, divulgando suas ideias, entre elas, a teoria que defendia que a revolução

Leon Trotsky.

© Bettmann/Corbis/ Latinstock

socialista deveria ser estendida a outros países, para garantir sua sobrevivência na URSS.

6. Data, local e causa da morte: Trotsky foi assassinado em 20 de agosto de 1940, na Cidade do México, provavelmente a mando de Stalin.

– Josef Stalin

1. Nome completo: Josef Vissarionovich Djughashvili.

2. Data e local de nascimento: 18 de dezembro de 1878, em Gori, na Geórgia.

3. História familiar: seu pai era sapateiro e sua mãe, lavadeira.

4. Trajetória de vida: Stalin teve uma infância pobre e difícil, tendo o rosto marcado pela varíola; chegou a estudar em um seminário, pois sua mãe gostaria que ele tivesse se tornado padre, mas em 1899 ingressou no Partido Social-Democrata e entre 1905 e 1917 foi membro do Partido Bolchevique. Esteve preso al-

gumas vezes, pela polícia do czar, nesse período. Em 1904 casou-se com Ekaterina Svanidze, com a qual teve um filho; ela morreu de tifo, em 1907. Em 1919, casou-se com Nadia Alliluyeva, que se suicidou em 1932; com a segunda esposa, teve uma filha e um filho. Sua terceira esposa foi Rosa Kaganovich; eles se casaram em 1934 e se divorciaram em 1938.

5. Participação na Revolução Russa: em 1917, Stalin era um dos editores do jornal *Pravda* (Verdade), e aliou-se a Lênin na luta revolucionária; foi nomeado Comissário das Nacionalidades e, em 1922, Secretário-Geral do Comitê Central do Partido Comunista. Com a doença e morte de Lênin, tornou-se a principal figura política soviética e governou a URSS até 1953, quando morreu. Stalin tornou-se um ditador e eliminou seus opositores, condenando-os aos campos de trabalho forçado ou à morte; promoveu o crescimento econômico da URSS, por meio dos Planos Quinquenais, que privilegiavam as indústrias de base e a coletivização da agricultura.

6. Data, local e causa da morte: Stalin morreu dia 5 de março de 1953, em Moscou, vítima de um derrame cerebral.

© Hulton-Deutsch Collection/Corbis/Latinstock

Josef Stalin.

Avaliação da Situação de Aprendizagem

Mediante suas observações, você pode verificar:

1. Os alunos pesquisaram diversas fontes, conforme orientação?
2. Os diferentes aspectos solicitados no roteiro de pesquisa foram contemplados?
3. O aluno, durante as discussões realizadas em sala, conseguiu demonstrar apropriação dos conteúdos pesquisados?
4. Mediante a pesquisa, o aluno compreendeu o papel do indivíduo biografado nas dinâmicas sociais da Revolução Russa?
5. O papel político do personagem biografado foi explicitado pelo aluno?

Para responder a essas questões, você pode elaborar uma planilha, contendo seus conceitos de avaliação.

Propostas de questões para a avaliação

1. Leia, atentamente, os trechos a seguir. O primeiro faz parte do livro *Os dez dias que abalaram o mundo*, do jornalista norte-americano John Reed, que esteve presente na revolução bolchevique; o segundo, da Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado, publicado no jornal *Pravda*, em 17 de janeiro de 1918.

“Levantou-se, então, um trabalhador, de aspecto rude, terrivelmente indignado, furibundo:

– Falo em nome dos proletários de Petrogrado, disse brutalmente – Somos pela insurreição. Vocês façam o que bem enten-

derem. Mas eu os previno: se deixarem que os soviets sejam destruídos, vocês morrerão para nós”.

REED, John. *Os dez dias que abalaram o mundo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

“Capítulo I

A Rússia é declarada ‘República dos Soviets dos Deputados Operários, Soldados e Camponeses’. Todo o poder central e local pertence a estes Soviets.”

Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/his1918.htm>>. Acesso em: 15 out. 2008.

Nos dois documentos está presente o termo “soviets”.

- a) Identifique o que é dito sobre os soviets em cada um dos documentos.

O aluno deve perceber que, no documento 1, um proletário da cidade de Petrogrado está defendendo a existência dos soviets durante o processo revolucionário. Já no documento 2, um pronunciamento oficial do governo revolucionário, os soviets estão sendo declarados o verdadeiro poder na República.

- b) Defina soviete.

O aluno deve responder que soviets eram os conselhos de deputados eleitos entre os trabalhadores e soldados. Eles se formaram em 1905, mas foram reprimidos pelo czarismo; ressurgiram com toda a força a partir de junho de 1917.

2. Os revolucionários bolcheviques tinham entre suas palavras de ordem a expressão: “Paz, terra e pão”. O que eles reivindicavam, então?

O aluno deve responder que os bolcheviques reivindicavam o fim dos sofrimentos provocados pela participação russa na Primeira Guerra Mundial, uma reforma agrária e alimentos para minimizar os graves efeitos sociais que a crise econômica provocava.

3. Entre as primeiras medidas adotadas por Lênin, ao assumir o poder na Rússia estão:

- a) o ingresso do exército russo na Grande Guerra e a assinatura de um pacto de não-agressão com a Alemanha.
- b) a privatização das fábricas e a abolição de tarifas alfandegárias.
- c) a abolição da servidão e a convocação do Parlamento (Duma).
- d) a reforma agrária e a nacionalização dos bancos.
- e) a restauração da dinastia Romanov no trono russo e a criação dos campos de trabalho forçado.

O aluno deve ser capaz de identificar que as primeiras medidas adotadas por Lênin referiam-se à questão da propriedade de terra e ao sistema financeiro.

4. O regime stalinista apoiou-se no terror, porém isso não consegue explicar totalmente o elevado grau de aprovação que esse regime alcançou, durante certo período, na União Soviética. Outro elemento que completa a explicação para esse dado é:

- a) o apoio público que Trotski ofereceu a Stalin durante todo o período em que ele governou a URSS.
- b) a propaganda estatal que criou um verdadeiro “culto à personalidade” de Stalin.

- c) a manutenção da NEP, introduzida por Lênin, entre os fundamentos da política econômica stalinista.
- d) a melhoria das condições de vida para o povo russo, devido à maciça entrada de capitais estrangeiros, sobretudo norteamericanos.
- e) o amplo acesso da população russa aos bens de consumo, devido à implementação dos “Planos Quinquenais”.

O aluno deve ser capaz de perceber que a contrapartida ao terror foi a propaganda do Estado, durante o regime stalinista.

Propostas de Situações de Recuperação

Você poderá perceber, entre seus alunos, que alguns apresentam defasagens no desenvolvimento das atividades planejadas; para eles, podemos elaborar outras atividades, tentando recuperar tanto o conteúdo, quanto o aprimoramento de suas habilidades e competências.

A compreensão dos temas da Revolução Russa e do stalinismo é muito importante para a continuação dos estudos históricos, pois esses temas são fundamentais para a compreensão de diversos processos históricos do século XX, como: a Guerra Fria e o fim da União Soviética.

Para alunos em recuperação, a observação individual é muito importante, pois o objetivo é que, dentro de suas possibilidades, cada um consiga progressos no processo de ensino-aprendizagem.

Proposta 1

Para a retomada dos conteúdos referentes ao tema da Revolução Russa, você pode propor a realização de um quadro comparativo

entre as Revoluções de 1905, março de 1917 e novembro de 1917.

Para tanto, apresente alguns itens de comparação, como: quem participou, quem exerceu a liderança e o que conseguiu realizar. Você pode orientar seus alunos a retomar o texto do livro didático e as explicações da aula expositiva e a utilizar textos sintéticos para a composição do quadro.

Proposta 2

Outra possibilidade de recuperação é retomar o tema das condições pré-revolucionárias no Império Russo. Você pode orientar seus alunos a utilizar novamente o texto do livro didático e as explicações da aula expositiva.

Você pode instruí-los a compor um texto sobre as condições políticas, econômicas e sociais entre os russos, antes de 1917. Pode ser interessante que eles primeiro esbocem um esquema, listando as principais informações sobre o tema, já distribuídas nas categorias solicitadas. Depois, eles devem redigir o texto, preocupando-se em dividi-lo em três partes: introdução ao tema, desenvolvimento dos argumentos e conclusão.

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

Livros

CARMO, Sonia I. do. *A Rússia dos soviets*. São Paulo: Atual, 1996. (História em documentos). Estudo sobre as ideias presentes no contexto revolucionário russo e no próprio processo revolucionário.

CLARK, Philip. *A Revolução Russa*. São Paulo: Ática, 1999. (Guerras que Mudaram o Mundo). Estudo sobre o conflito de 1917 e a construção da União Soviética.

REIS FILHO, Daniel A. *A Revolução Russa: 1917-1921*. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Tudo é História). Análise do processo revolucionário russo, inclusive a guerra civil.

SALOMONI, Antonieta. *Lênin e a Revolução Russa*. São Paulo: Ática, 1997. (Século XX). Panorama geral da Revolução Russa, destacando o papel de Lênin.

VICENTINO, Cláudio. *Rússia: antes e depois da URSS*. São Paulo: Scipione, 1995. (Ponto de Apoio). Estudo sobre a história da Rússia e o fim da URSS.

WOOD, Alan. *As origens da Revolução Russa*. São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios). Análise dos antecedentes históricos que conduziram à Revolução Russa.

Sites

Eduquenet. Disponível em: <<http://www.eduquenet.net/revolucaorussa.htm>>. Acesso em: 24 set. 2008. Relato sobre a história da Revolução Russa.

Lenin Mausoleum. Disponível em: <http://www.lenin.ru/index_e.htm>. Acesso em: 24 set. 2008. Visita virtual ao mausoléu de Lênin, em Moscou.

Filmes

Doutor Jivago (Doctor Zhivago). Direção: David Lean. EUA, 1965. 200 min. Romance ambientado na Rússia, durante a Primeira Guerra e o processo de revolução socialista, baseado no livro de Boris Pasternak.

Encouraçado Potemkin (Bronenosets Potymkin). Direção: Sergei Eisenstein, URSS, 1925. 65 min. Filme clássico sobre a revolta de marinheiros russos contra as condições sociais sob o governo czarista.

Rasputin (Agoniya). Direção: Elem Klimov, Rússia, 1985. 104 min. História do “monge” que exerceu grande influência sobre a czarina, retrata a situação política do Império Russo, antes da Revolução.

Reds (Reds). Direção: Warren Beatty, EUA, 1981. 188 min. Baseado na história de John Reed, jornalista norte-americano que presenciou a Revolução Russa e escreveu o livro *Os dez dias que abalaram o mundo*.

Stalin (Stalin). Direção: Ivan Passer, EUA, 1992. 166 min. Filme sobre a biografia de Stalin.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 A REPÚBLICA NO BRASIL

Esta Situação de Aprendizagem procura incentivar a discussão sobre os movimentos de contestação à ordem oligárquica, durante a República Velha, tanto nas áreas rurais quanto nas urbanas, caracterizando-os e buscando estabelecer as relações de semelhanças e diferenças entre eles.

Os alunos poderão refletir sobre as relações passado-presente e, principalmente, sobre as per-

manências na dinâmica do processo histórico, pois o regime republicano não trouxe profundas transformações na estrutura social brasileira, tendo sido mantido seu caráter excludente; além disso, ainda hoje, podemos sentir reflexos daquelas práticas políticas, econômicas e sociais.

Assim, os conhecimentos desenvolvidos na escola podem proporcionar uma discussão capaz de estimular a inserção crítica dos alunos

na sua realidade social, valorizando o direito de cidadania dos indivíduos.

Entre os objetivos desta Situação de Aprendizagem está a realização de pesquisa, a seleção e organização das informações, a montagem de uma página de jornal sobre cada um dos movimentos sociopolíticos selecionados e a prática do trabalho em equipe.

O produto final deverá ser um jornal histórico produzido por toda a classe: cada grupo elabora uma página de jornal com um dos

movimentos, depois, ao unir os trabalhos, teremos o panorama completo.

Durante as aulas sobre a Primeira República, você já deve ter abordado questões fundamentais referentes ao tema, como: o funcionamento político e a estrutura socioeconômica. Assim, para a realização da atividade, deve ser assegurado que os alunos já conheçam os principais conceitos relativos a esse período e sejam capazes de identificar a sequência dos acontecimentos históricos.

Tempo previsto: 3 aulas.

Conteúdos e temas: república, oligarquia, voto universal, voto aberto, voto de cabresto, coronelismo, política dos governadores, política do café-com-leite, clientelismo, tenentismo, messianismo, classe operária, greve, anarco-sindicalismo, sanitarismo e cangaço.

Competências e habilidades: desenvolver autonomia na busca, selecionar e organizar informações, posturas de colaboração, de solidariedade, de tolerância e de respeito a si próprios e aos outros por meio do trabalho em equipe.

Estratégias: aulas expositivas, análise de jornal, pesquisa, sistematização das informações e o exercício da síntese.

Recursos: enciclopédias, almanaques e livros didáticos e paradidáticos, mídias eletrônicas e revistas voltadas para os temas históricos são importantes fontes de informação. Cartolina, papel sulfite, canetas coloridas ou lápis de cor, tesoura, cola, papel *kraft*.

Avaliação: a pesquisa, a seleção, a apresentação visual de informações e a habilidade de trabalhar em grupo. Apreensão de conceitos e conteúdos pertinentes à Primeira República.

Sondagem e sensibilização

Para esta aula, solicite que os alunos tragam alguns jornais para que você faça, com eles, um levantamento das principais características de uma página de jornal.

Entre outras coisas, você pode sugerir que eles observem, por exemplo:

- as manchetes;
- os pequenos textos, em destaque, que vêm logo abaixo das manchetes e que no jargão jornalístico são chamados de “olho”;
- os intertítulos (palavras ou pequenas frases destacadas no meio do texto, para antecipar o próximo enfoque sobre o assunto);
- as imagens e suas legendas;
- a disposição das notícias ou reportagens, geralmente limitadas por divisores (fios) que organizam a página;
- a disposição dos textos em colunas, às vezes separadas por fios;
- a data e o nome do jornal no topo da página;

- a identificação do autor da reportagem, conhecida como crédito ou assinatura;
- a existência, ou não, de algum boxe (texto auxiliar que acompanha a reportagem principal);
- a existência, ou não, de anúncios.

Seria interessante, também, destacar as semelhanças e as diferenças desses aspectos formais em diferentes publicações. Por fim, proponha a atividade.

1ª aula

Ainda na mesma aula, proceda à divisão dos grupos, segundo o critério que considerar mais conveniente naquele momento.

O número de grupos ou mesmo de alunos por grupo vai depender do número de alunos por classe; contudo, é conveniente que esse número não ultrapasse cinco. Se necessário, o professor pode suprimir, repetir ou aglutinar temas.

Escreva os temas abaixo na lousa e distribua-os entre os grupos:

Tema 1: Guerra de Canudos

Tema 2: Guerra do Contestado

Tema 3: Revolta da Chibata

Tema 4: Revolta da Vacina

Tema 5: Cangaço

Tema 6: Revolta dos 18 do Forte de Copacabana

Tema 7: Revolução Paulista de 1924

Tema 8: Coluna Prestes

Tema 9: Greve Geral de 1917

Escreva as seguintes questões na lousa para que cada grupo de trabalho realize sua pesquisa; elas são úteis para orientar o exercício da objetividade e da síntese.

1. Quando ocorreu o movimento?
2. Onde ocorreu o movimento?

3. Quais foram as causas que determinaram a ocorrência do movimento?
4. Quem exerceu a liderança do movimento?
5. Quais foram as principais características do movimento?
6. Como terminou o movimento?

Além disso, o grupo também deve procurar curiosidades e ilustrações sobre o tema.

O professor deve incentivar a pesquisa em diferentes fontes de informações, havendo algumas indicações no item referente aos recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema. Sugira algumas das fontes listadas, mas insista que é muito proveitoso que a partir de palavras-chave – como o nome de cada um dos movimentos ou de seus líderes – eles busquem em bibliotecas e na internet outras fontes de pesquisa.

Estabeleça a data para que cada grupo traga os resultados da pesquisa e o material para o trabalho para a sala de aula.

2ª e 3ª aulas

Este é o momento da montagem da página do jornal por cada grupo. É muito importante que você atue como orientador das tarefas e mediador das discussões e conflitos, cuidando para que as divergências sejam resolvidas de maneira democrática.

Você pode sugerir que, em primeiro lugar, seja feito um esboço da página, no qual deve constar a diagramação, para que se tenha uma ideia do espaço que se dispõe para todos os elementos:

- o nome do jornal;
- o nome dos responsáveis pela elaboração do jornal;
- as notícias (manchete, “olho” da notícia, texto e imagem).

Esclareça que as notícias não correspondem, diretamente, aos itens da pesquisa, mas que esta será a base para a criação das notícias. Retome com eles as observações feitas quando foram analisadas as páginas dos jornais; incentive-os a utilizar as características identificadas no material jornalístico.

Oriente seus alunos para que cada um dos itens que vai compor a página seja confeccionado em papel sulfite, já no tamanho estabelecido pela diagramação, para, depois, estes recortes serem colados na cartolina, como um mosaico.

Além disso, peça a cada grupo que divida as principais tarefas entre seus elementos; são elas: redigir as notícias, criar a manchete e o “olho” de cada notícia, selecionar as imagens, escrever em letras grandes o nome do jornal, escrever o nome dos responsáveis pela sua elaboração e realizar as colagens.

Fique atento e verifique se os alunos conseguiram compor um painel amplo, criativo e que se aproxima da linguagem jornalística sobre o movimento de contestação selecionado para seu grupo, abordando os diferentes aspectos da questão, previamente estudados por meio da pesquisa.

É importante verificar a correção das informações utilizadas. Sinteticamente:

Tema 1: Guerra de Canudos

1. Quando ocorreu o movimento?

Entre 1896 e 1897.

2. Onde ocorreu o movimento?

Arraial de Canudos, no sertão da Bahia.

3. Quais foram as causas que determinaram a ocorrência do movimento?

Camponeses miseráveis, seguidores de um líder messiânico, que propunha um estilo de vida comunitário no Arraial de Canudos, que chegou a reunir 25 mil pessoas. Isso provocou a ira de fazendeiros e autoridades

locais que decidiram destruir o Arraial, acusando-o de ser uma ameaça à República.

4. Quem exerceu a liderança do movimento?

Antonio Conselheiro.

5. Quais foram as principais características do movimento?

Tropas do governo da Bahia e tropas federais atacaram o Arraial, que resistiu bravamente, adotando uma guerra de guerrilhas.

6. Como terminou o movimento?

Apenas na quarta expedição contra Canudos, o Arraial foi inteiramente destruído e sua população exterminada.

Tema 2: Guerra do Contestado

1. Quando ocorreu o movimento?

Entre 1912 e 1916.

2. Onde ocorreu o movimento?

No limite entre os Estados do Paraná e Santa Catarina, contestado por ambos.

3. Quais foram as causas que determinaram a ocorrência do movimento?

Sertanejos expulsos de suas terras pelo governo, por companhias estrangeiras e pela oligarquia local reuniram-se em torno de um líder messiânico e fundaram uma comunidade coletivista, com cerca de 20 mil pessoas, o que despertou a preocupação das autoridades locais.

4. Quem exerceu a liderança do movimento?

“Monge” José Maria.

5. Quais foram as principais características do movimento?

Ocorreram violentas batalhas entre os sertanejos e os governos estaduais do Paraná e Santa Catarina e tropas do governo federal. Foi utilizada artilharia pesada contra os sertanejos.

6. Como terminou o movimento?

Os sertanejos foram massacrados.

Tema 3: Revolta da Chibata

1. Quando ocorreu o movimento?

Entre novembro e dezembro de 1910.

2. Onde ocorreu o movimento?

Rio de Janeiro.

3. Quais foram as causas que determinaram a ocorrência do movimento?

Os marinheiros rebelaram-se exigindo o fim dos castigos corporais, então permitidos na Marinha brasileira; melhorias na alimentação, aumento dos soldos e anistia para os rebeldes.

4. Quem exerceu a liderança do movimento?

João Cândido Felisberto, o “Almirante Negro”.

5. Quais foram as principais características do movimento?

Os marinheiros apoderaram-se de importantes navios da Marinha e ameaçaram bombardear a cidade do Rio de Janeiro. O governo cedeu à pressão dos rebeldes, desde que se encerrasse a rebelião.

6. Como terminou o movimento?

Apesar do acordo, o governo não cumpriu o que prometeu; os participantes foram punidos, alguns fuzilados e outros enviados ao Acre.

Tema 4: Revolta da Vacina

1. Quando ocorreu o movimento?

Entre 10 e 15 de novembro de 1904.

2. Onde ocorreu o movimento?

Rio de Janeiro.

3. Quais foram as causas que determinaram a ocorrência do movimento?

A população do Rio de Janeiro estava descontente com o projeto de urbanização de Rodrigues Alves, que destruiu os cortiços do centro da cidade e deixou a população com problemas de moradia; além disso, a reforma sanitária, que previa a vacinação obrigatória, exaltou os ânimos da população, que reagiu ao autoritarismo do governo.

4. Quem exerceu a liderança do movimento?

Não houve líder.

5. Quais foram as principais características do movimento?

A população saiu às ruas, ergueu barricadas, saqueou e apedrejou estabelecimentos comerciais, espancou policiais, incendiou prédios públicos e bondes.

6. Como terminou o movimento?

O governo decretou estado de sítio e reprimiu o movimento rebelde.

Tema 5: Cangaço

1. Quando ocorreu o movimento?

No final do século XIX até a década de 1930.

2. Onde ocorreu o movimento?

Região Nordeste.

3. Quais foram as causas que determinaram a ocorrência do movimento?

Bandos de sertanejos que reagiam às péssimas condições de vida no sertão nordestino, tornando-se bandidos.

4. Quem exerceu a liderança do movimento?

O líder do principal bando de cangaceiros foi Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião. Seu bando atuou entre 1920 e 1938.

5. Quais foram as principais características do movimento?

Os bandos possuíam cerca de dez homens, mas o bando de Lampião chegou a ter cem. Eles saqueavam fazendas e vilas, cometiam assassinatos e eram perseguidos pela polícia. Às vezes, recebiam a proteção de alguns fazendeiros, em troca de favores.

6. Como terminou o movimento?

Na década de 1930, uma associação entre várias polícias estaduais do Nordeste conseguiu desmembrar os principais bandos.

Tema 6: Revolta dos 18 do Forte de Copacabana

1. Quando ocorreu o movimento?

5 de julho de 1922.

2. Onde ocorreu o movimento?

Rio de Janeiro.

3. Quais foram as causas que determinaram a ocorrência do movimento?

Jovens tenentistas lutavam contra a posse do presidente eleito, Artur Bernardes, pois consideravam sua vitória fruto de fraude eleitoral e o acusavam de ter escrito cartas publicadas no jornal O Correio da Manhã, ofendendo importantes militares; além disso, a prisão do Marechal Hermes da Fonseca e o fechamento do Clube Militar acirram os ânimos.

4. Quem exerceu a liderança do movimento?

Capitão Euclides Hermes da Fonseca, filho do Marechal Hermes da Fonseca, tenente Siqueira Campos e tenente Eduardo Gomes.

5. Quais foram as principais características do movimento?

Os rebeldes tomaram o Forte de Copacabana, que foi bombardeado por dois encouraçados e cercado por 4 mil soldados leais ao governo. Muitos homens desistiram da

rebelião, mas alguns decidiram continuar; uniu-se a eles um engenheiro gaúcho.

6. Como terminou o movimento?

Quando os 18 homens, na Avenida Atlântica, marchavam em direção ao Palácio do Catete, foram cercados por soldados que dispararam; houve apenas dois sobreviventes.

Tema 7: Revolução Paulista de 1924

1. Quando ocorreu o movimento?

Julho de 1924.

2. Onde ocorreu o movimento?

São Paulo.

3. Quais foram as causas que determinaram a ocorrência do movimento?

No segundo aniversário da Revolta dos 18 do Forte, tenentes paulistas queriam depor o presidente Artur Bernardes.

4. Quem exerceu a liderança do movimento?

O general gaúcho Isidoro Dias Lopes, o major Miguel Costa e os tenentes Joaquim Távora, Juarez Távora e Eduardo Gomes.

5. Quais foram as principais características do movimento?

Os rebeldes tomaram pontos estratégicos da cidade e atacaram o palácio dos Campos Eliseos; o governo federal enviou 18 mil soldados e iniciou pesado bombardeio aéreo, sobretudo sobre o Brás, a Mooca e o Belenzinho. Foram contabilizados mais de 500 mortos e quase 5 mil feridos.

6. Como terminou o movimento?

Os rebeldes conseguiram fugir de São Paulo de trem.

Tema 8: Coluna Prestes

1. Quando ocorreu o movimento?

Entre 1925 e 1927.

2. Onde ocorreu o movimento?

A Coluna deslocou-se por 25 mil quilômetros no território brasileiro.

3. Quais foram as causas que determinaram a ocorrência do movimento?

Militares gaúchos decidiram unir-se aos paulistas rebeldes, que haviam fugido da Revolução Paulista e estavam em Foz do Iguaçu, para percorrer o interior do Brasil e propagar seus ideais.

4. Quem exerceu a liderança do movimento?

O major Miguel Costa e o tenente Luis Carlos Prestes.

5. Quais foram as principais características do movimento?

A Coluna realizou o que se chamou de “guerra de movimento”, na qual os rebeldes não ficavam mais de 48 horas em lugar algum, para evitar confrontos com as forças governamentais; apesar disso travaram 53 combates. A Coluna chegou a contar com 1.500 rebeldes.

6. Como terminou o movimento?

Perseguidos, os homens liderados por Prestes conseguiram refúgio na Bolívia e, outro grupo, liderado por Siqueira Campos, dirigiu-se ao Paraguai.

Tema 9: Greve Geral de 1917

1. Quando ocorreu o movimento?

Julho de 1917.

2. Onde ocorreu o movimento?

São Paulo.

3. Quais foram as causas que determinaram a ocorrência do movimento?

Os grevistas exigiam, principalmente, a proibição do trabalho para menores de 14 anos, a abolição do trabalho noturno para mulheres e menores de 18 anos, a jornada de trabalho de oito horas.

4. Quem exerceu a liderança do movimento?

Não houve líder.

5. Quais foram as principais características do movimento?

70 mil operários, de setores industriais diversos, aderiram à greve e, apesar da repressão policial, ergueram barricadas e tiroteios alastraram-se por toda a cidade.

6. Como terminou o movimento?

O governo e os industriais concordaram em conceder 20% de aumento salarial aos grevistas e prometeu atender, posteriormente, às demais reivindicações; terminado o movimento, as principais lideranças foram perseguidas.

Avaliação da Situação de Aprendizagem

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve ser capaz de proporcionar o aprimoramento das atividades pedagógicas, tanto por parte do professor quanto do aluno. Ela exige a observação das várias etapas do trabalho e da atuação dos alunos, não só individualmente, mas também em grupo.

Por meio de suas observações, você pode verificar:

1. O grupo obteve as informações solicitadas por meio da pesquisa de diferentes tipos de fontes?
2. As informações obtidas foram suficientes?
3. O grupo priorizou informações relevantes do tema em foco?
4. A produção da página do jornal atendeu às expectativas editoriais trabalhadas durante a sensibilização?
5. O trabalho dos membros do grupo foi equilibrado?

Propostas de questões para a avaliação

1. Leia o artigo 70 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 1891.

“Art. 70 – São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º – Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

1ª) os mendigos;

2ª) os analfabetos;

3ª) as praças de pré*, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;

4ª) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade individual.

§ 2º – São inelegíveis os cidadãos não alistáveis.”

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em:

24 set. 2008.

* praça de pré: soldado que não tem patente oficial; soldado raso.

Nesta época, calcula-se que apenas 5% do total da população brasileira conseguia participar dos processos eleitorais. Segundo o artigo, quem era e quem não era eleitor no Brasil da República Velha?

O aluno deve conseguir responder que eram eleitores os homens maiores de 21 anos e alfabetizados, exceto os soldados rasos e os religiosos do clero regular; não eram eleitores as mulheres, os analfabetos, os mendigos, os soldados rasos e os religiosos do clero regular.

2. Leia o documento a seguir.

Manifesto aos soldados na greve de 1917

“Soldados! Não deveis perseguir os vossos irmãos de miséria. Vós também sois da grande massa popular e, se hoje vestis a farda, voltareis a ser amanhã os camponeses que cultivam a terra, ou os operários explorados nas fábricas e oficinas.

A fome reina nos nossos lares e os nossos filhos nos pedem pão! Os perniciosos patrões contam, para sufocar as nossas reclamações, com as armas de que vos armaram, ó soldados!

Essas armas eles vo-las deram para garantir o seu direito de esfomear o povo. [...]

Sair como cangaceiro para a rua, baixando o facão e disparando tiros sobre um povo que se ergue, consciente, protestando contra a fome, é indigno e vil, e é a este papel que agora vos querem forçar os governantes.

Resta à vossa consciência responder.

O que ides fazer?”

DEL PRIORE, Mary. *Documentos de História do Brasil: de Cabral aos anos 90*. São Paulo: Scipione, 1997. p. 73.

Analisando o documento:

- a) A quem é dirigido o documento?

O documento é dirigido aos soldados.

- b) Este documento representa os interesses de que grupo social?

Este documento representa os interesses dos operários grevistas de 1917.

- c) O que se reivindica no documento?

Os operários solicitam que os soldados não reprimam a greve.

- d) Que argumentos são usados para convencer os destinatários a fazer o que se reivindica?

Os operários argumentam que eles e os soldados são “irmãos de miséria”, que os soldados também pertencem à massa popular, que os soldados são trabalhadores comuns, que os operários são movidos pela fome dos filhos, que os patrões são perversos e que é indigno e vil que os soldados se prestem ao papel de repressores do povo.

3. Durante o período da República Velha, ocorreram, no Brasil, movimentos de revolta contra a estrutura oligárquica estabelecida; entre eles, as Guerras de Canudos e do Contestado, que, apesar de terem ocorrido em diferentes regiões do país, tinham em comum o fato de:

- a) serem considerados movimentos de caráter messiânico, cuja liderança tinha um discurso religioso.
- b) conseguirem realizar alianças políticas com os principais coronéis de suas regiões.
- c) possuírem ambições restauradoras em relação à monarquia e à escravidão.
- d) serem movimentos urbanos, vinculados ao crescimento demográfico do período.
- e) representarem os interesses dos latifundiários, que desejavam conter a expansão da pequena propriedade.

O aluno deve ser capaz de identificar que um dos elementos que assemelha a Guerra de Canudos e do Contestado é o caráter messiânico de suas lideranças.

4. “Morra a polícia! Abaixo a vacina!” Com esse grito de guerra, em 1904, a população do Rio de Janeiro saiu às ruas, armada com paus e pedras, fez barricadas e enfrentou a polícia. Pode-se explicar esse movimento considerando que:

- I. Os métodos utilizados pelo governo para a reurbanização e saneamento do Rio de Janeiro foram autoritários.

- II. A vacinação obrigatória, ocorrida quatro anos antes, não havia conseguido eliminar a varíola na cidade.

- III. A população do Rio de Janeiro sentia-se marginalizada no contexto político oligárquico e não considerava que as reformas propostas pelo governo pudessem favorecê-las.

Quais dentre estas afirmações são verdadeiras?

- a) Apenas I.
- b) apenas I e II.
- c) apenas I e III.
- d) apenas II e III.
- e) I, II e III.

O aluno deve ser capaz de reconhecer que na intenção do governo de impedir a ocorrência de uma epidemia por conta das condições sanitárias em que vivia a população do Rio de Janeiro, particularmente, a de baixa renda. Para atingir seus objetivos o governo mobiliza o Exército para garantir a vacinação, mesmo que à força. A violenta reação popular justifica-se pela desinformação em relação à vacina e a insatisfação corrente pela adoção de uma política de exclusão por parte do Estado.

5. Leia o texto:

“Na década de 20 (entre julho de 1924 e março de 1927), um grupo de oficiais do Exército, idealistas e corajosos, realizou uma grande marcha, percorrendo mais de vinte e cinco mil quilômetros, atravessando quatorze estados brasileiros, pregando grandes sustos aos donos do poder.”

MOCELIN, Renato. *Coluna Prestes: a grande marcha*. São Paulo: Editora do Brasil, 1998. p. 7.

O trecho do historiador refere-se a qual dos movimentos a seguir?

- a) Revolução Paulista de 1924.
- b) Revolta do Forte de Copacabana.
- c) Guerra do Contestado.
- d) Revolta da Chibata.
- e) Coluna Prestes.**

A Coluna Prestes integra um conjunto de ocorrências rebeldes de caráter militar ocorridas nas primeiras décadas do século XX. Singularizou-se pela formação de uma grande marcha que cortou o país na busca de adesões contra o regime vigente.

Propostas de Situações de Recuperação

A recuperação é o meio que você pode utilizar para ajudar os alunos que encontram maiores dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Essas dificuldades podem ocorrer na apreensão dos conteúdos, quando o aluno não consegue compreender o texto, não domina o vocabulário específico da área, ou mesmo os conceitos e não consegue estabelecer relações de sequência. Você precisa identificar essas dificuldades para conseguir uma intervenção satisfatória.

No tema República Velha, o aluno deve perceber suas principais características políticas, marcadamente oligárquicas, a permanência das desigualdades sociais e dos privilégios dos latifundiários e os movimentos de contestação à ordem vigente.

Proposta 1

Para a retomada dos conteúdos referentes à República Velha, você pode propor uma ati-

vidade na qual o aluno elabore um pequeno dicionário conceitual, referente ao período.

Você pode optar por sugerir que os próprios alunos façam o levantamento dos principais conceitos referentes ao tema, ou oferecê-los no momento da proposição da atividade, considerando os seguintes: república, oligarquia, voto universal, voto aberto, voto de cabresto, coronelismo, política dos governadores, política do café-com-leite, clientelismo, tenentismo, messianismo, classe operária, greve, anarcosindicalismo, sanitarismo e cangaço. Alerta seus alunos para que as definições sejam sintetizadas em frases curtas e objetivas.

Como fonte de consulta, você pode sugerir que os alunos utilizem seu próprio material didático e, se possível, também outros livros didáticos e paradidáticos.

Proposta 2

Para a recuperação, você também pode sugerir a elaboração de um quadro comparativo dos movimentos sociopolíticos de contestação à ordem oligárquica, durante a República Velha. Você pode selecionar alguns dos movimentos sugeridos na proposta das atividades. Por exemplo: um movimento rural, um urbano e um tenentista para cada aluno. Entre os itens de comparação, considere as seguintes possibilidades: data, local, causas, liderança, características, como terminou e resultados do movimento.

A produção do quadro implica uma série de procedimentos, como a pesquisa, a seleção, a organização e a síntese das informações e a comparação entre os movimentos sociopolíticos. Instrua seus alunos para que dividam uma página do caderno em três partes, uma para cada movimento que comporá o quadro comparativo.

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

Livros

AFONSO, Eduardo J. *O contestado*. São Paulo: Ática, 1994. (Guerras e Revoluções Brasileiras). Estudo sobre o movimento messiânico que congregou milhares de camponeses no sul do Brasil, entre 1912 e 1916.

BERTOLLI FILHO, C. *A República Velha e a Revolução de 1930*. São Paulo: Ática, 2003. (Retrospectiva do Século XX). Estudo sobre a república oligárquica e sobre a Revolução de 1930.

COIN, Cristina. *A Guerra de Canudos*. São Paulo: Scipione, 1994. (História em Aberto). Análise sobre a formação e a destruição do Arraial de Canudos.

DECCA, Maria Auxiliadora G. de. *Indústria, trabalho e cotidiano: Brasil – 1889 a 1930*. São Paulo: Atual, 2003. (História do Brasil em Documentos). Reprodução comentada de documentos de época, para explicar o mundo do trabalho urbano durante a República Velha.

GRANATO, Fernando. *O negro da chibata*. São Paulo: Objetiva, 2000. História do marinheiro João Cândido, líder dos marinheiros rebeldes na Revolta da Chibata.

JANOTTI, M. de L. *Sociedade e política na Primeira República*. São Paulo: Atual, 1999. (Discutindo a História do Brasil). Análise abrangente sobre a Primeira República, mencionando a ação tanto de personagens ilustres do período quanto de pessoas comuns.

PETTA, Nicolina L. de. *A fábrica e a cidade até 1930*. São Paulo: Atual, 1995. (A Vida no

Tempo). Abordagem sobre a cultura material, as mentalidades e a vida cotidiana no Brasil urbano da República Velha.

ROITMAN, Valter. *Cangaceiros: crime e aventura no sertão*. São Paulo: FTD, 1997. (Para Conhecer Melhor). Análise sobre o fenômeno do Cangaço no Brasil da República Velha.

ROLAND, Maria Inês. *A Revolta da Chibata*. São Paulo: Saraiva, 2000. (Que História É Esta?). Análise sobre a Revolta da Chibata, contextualizando-a no Rio de Janeiro da República Velha.

SEVCENKO, Nicolau. *A Revolta da vacina*. São Paulo: Scipione, 2001. (História em Aberto). Análise original sobre a Revolta da Vacina, estimulando a reflexão e o senso crítico dos estudantes.

SOUZA, Iara L. S. C. *A República do Progresso*. São Paulo: Atual, 1995. (A Vida no Tempo). Análise sobre a vida urbana na cidade do Rio de Janeiro no início do século XX e sobre a Revolta da Vacina.

Sites

Cpdoc. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos20/ev_quesocial_movop.htm>. Acesso em: 24 set. 2008. Informações sobre o movimento operário brasileiro.

Lampião, uma imagem pelo cangaço. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/lampiao>>. Acesso em: 24 set. 2008. Página sobre a vida do cangaceiro Lampião.

Portfolium. Disponível em: <<http://www.portfolium.com.br/canudos.htm>>. Acesso em: 24 set. 2008. Site com muitas fotos sobre Canudos.

Filmes

Abril despedaçado. Direção: Walter Salles, Brasil, 2002. 105 min. Ficção que relata disputas por terra e poder no Nordeste brasileiro.

Corisco e Dada. Direção: Rosemberg Cariri, Brasil, 1996. 103 min. História do cangaceiro Corisco, sua mulher Dada e do chefe de polícia Zé Rufino.

Guerra de Canudos. Direção: Sérgio Rezende, Brasil, 1997. 169 min. Relato sobre o Arraial de Canudos e sobre a guerra que o destruiu.

O baile perfumado. Direção: Paulo Caldas e Lício Ferreira, Brasil, 1997. 93 min. História de mascate libanês que conheceu e filmou Lampião e seu bando.

O cangaceiro. Direção: Aníbal Massaini, Brasil, 1997. 110 min. História que trata de triângulo amoroso no mundo do cangaço.

O coronel e o lobisomem. Direção: Maurício Farias, Brasil, 2005. 106 min. História que narra o fenômeno do coronelismo, baseado no romance de José Cândido de Carvalho.

O país dos tenentes. Direção: João Batista de Andrade, Brasil, 1987. 85 min. Lembranças de um general sobre os movimentos tenentista da década de 1920.

O tronco. Direção: João Batista de Andrade, Brasil, 1999. 109 min. Coronelismo em Goiás, no início do século XX.

Policarpo Quaresma, herói do Brasil. Direção: Paulo Tiago, Brasil, 1998. 120 min. Filme inspirado na obra de Lima Barreto, *Triste fim de Policarpo Quaresma*; conta a história de um brasileiro sonhador e nacionalista.

Sonhos tropicais. Direção: André Sturm, Brasil, 2002. 20 min. Filme didático sobre o Brasil urbano do início do século XX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Caderno contemplou temas relativos ao Imperialismo e ao Neocolonialismo no século XIX, à Primeira Guerra Mundial, à Revolução Russa e ao Stalinismo e à República no Brasil, na fase conhecida como República Velha (1889 – 1930).

Evidentemente, nas propostas das Situações de Aprendizagem selecionamos alguns aspectos relativos a cada um dos assuntos principais, considerados importantes para a formação de nossos alunos. Contudo, as possibilidades são múltiplas e, por meio de sua experiência, pode ser interessante realizar os ajustes, as adaptações e as alterações que você considerar perti-

nentes. Muitas vezes, identificamos interesses específicos entre nossos alunos, e o processo de aprendizagem pode se tornar mais significativo quando conseguimos atender a essas demandas. Por isso, sua intermediação é fundamental e sua vivência, preciosa.

Assim, as atividades propostas – a análise cartográfica comparada, a pesquisa com objetivo de confeccionar cartazes e a produção de gráfico, as biografias históricas e a página de jornal – podem ser adaptadas a quaisquer outros temas; da mesma maneira, para os temas propostos, outras atividades podem ser realizadas.