

Anexo ao Processo n.º
305/95 - C.M.

Griselda Luiza Purini

« COMEMORAR, SIM? COMO NÃO? ... AS PRÁTICAS
COMEMORATIVAS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL E FUNDAMENTAL ».

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Estadual Paulista -
Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, para
obtenção do título de Mestre.

Marília
2000



GRISELDA LUIZA PURINI

**“COMEMORAR, SIM? COMO NÃO? ... AS PRÁTICAS
COMEMORATIVAS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL E FUNDAMENTAL”.**



GRISELDA LUIZA PURINI

1410001023



**“COMEMORAR, SIM? COMO NÃO? ... AS PRÁTICAS
COMEMORATIVAS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL E FUNDAMENTAL”.**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Estadual Paulista - Faculdade
de Filosofia e Ciências de Marília, para obtenção do
título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Manoel.



MARÍLIA

2000



GRISELDA LUIZA PURINI

**“COMEMORAR, SIM? COMO NÃO? ... AS PRÁTICAS
COMEMORATIVAS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL E FUNDAMENTAL”.**

COMISSÃO JULGADORA

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientador.....

2º Examinador.....

3º Examinador.....

Marília, de

de 2000



DADOS CURRICULARES
GRISELDA LUIZA PURINI

NASCIMENTO	16.4.1966 – BAURU/SP
FILIAÇÃO	Luiz Purini Cleyde Moura Purini
1985/1988	Curso de Graduação Universidade do Sagrado Coração de Bauru – História
1988/1991	Curso de Graduação Instituição Toledo de Ensino de Bauru – Direito
1993/1996	Coordenadora da Área de História da Rede Municipal de Ensino de Bauru
1995/1996	Curso de Pós-Graduação (Lato Sensu) em História Social – USC Bauru
1997/1998	Curso de Pós-Graduação (Lato Sensu) em História do Brasil – USC Bauru

com a licença de meu pai,

minha mãe, Dulce e meu marido,

*dedico este trabalho à **minha filha Gabriela**, que*

aos 3 anos de vida,

me ensinou mais sobre a responsabilidade de

humanizar, do que todos a quem

minha memória pôde

registrar.

AGRADECIMENTOS

O trabalho de pesquisa em um país como o nosso é um desafio diário, por isso só se viabiliza pelo esforço de muitas “parcerias”. Embora o ato de escrever um texto seja solitário e intrigante à medida em que o pensamento viaja e a escrita é seletiva, até chegar ao papel, inúmeros passos amparados por outros passos já foram dados. Nesse trajeto de aliar conhecimento e vida, estudo e sobrevivência, colecionamos amigos, adquirimos referências. Pessoas anônimas que pretenciosamente pretendo nomear, torcendo não ser traída pela memória e desde já me desculpando pela omissão de algum nome.

Assim, agradeço:

- à todos os professores, em especial aos da Rede Municipal de Educação de Bauru e Macatuba, que abriram seus espaços de atuação a nossa investigação, trocaram conhecimentos e viabilizaram essa pesquisa com suas falas e silêncios.
- aos meus “chefes” e amigos na Secretaria Municipal de Educação de Bauru no período em que atuei como coordenadora de área de História. Prof. Isaías M. Daiben, Vera Mariza Regino Casério, Maria Zilda F. Zanconato e Márcia E. Di Flora por terem acreditado em meu trabalho e garantido os “braços” da investigação dessa pesquisa.
- ao meu orientador Ivan Manoel, pelas inúmeras demonstrações de confiança e respeito ao meu trabalho.

- à Prof^a Dra. Lídia Maria Vianna Possas, que para mim será sempre mestra, pelo muito que tenho aprendido pela sua generosidade em partilhar.
- às funcionárias e amigos do setor de pós-graduação da UNESP/MARÍLIA pelas gentilezas e respeito nessa caminhada.
- aos professores Tullo, Ghiraldelli, Gasparotto e Bety pela contribuição em suas aulas e fora delas, para que eu chegasse até aqui.
- às professoras Dras. Flávia e Sônia, pelas grandes contribuições a esse trabalho por ocasião do exame de qualificação, cada palavra dita foi cuidadosamente lembrada na redação desse texto.
- aos amigos Ricardo, Aline, Evan e em especial a Adriana a quem chamei de “parteira tecnológica” desse trabalho. Sem ela, ele não teria nascido na tela do computador.
- à meu pai Luiz, minha mãe Cleyde e minha irmã Dulce, com quem divido a alegria da autoria desse trabalho, pelas horas de apoio quando a pesquisa me absorvia completamente.
- à meu marido Cláudio e meu anjo Gabriela pela paciência e respeito ao meu trabalho. Incentivadores fiéis de cada página desse trabalho.

Obrigada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
Capítulo I – <i>Pra início de conversa...</i>	11
Capítulo II- <i>Em Matéria de Memória, ... esqueço a Educação?</i>	68
Capítulo III- <i>Quem pinta o 7, ... escolhe a tinta?</i>	103
Capítulo IV- <i>Globalizar é preciso, ... viver não é preciso?</i>	138
Capítulo V – <i>Uma conversa que não se encerra ...</i>	184
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	202
Anexos	210
LISTA DE FIGURAS.....	214
Resumo	237
Abstract.....	237

INTRODUÇÃO

Esse trabalho de pesquisa trata das práticas comemorativas nas escolas de Educação Infantil e Fundamental. Baseia-se em três pontos de investigação: a prática comemorativa dos professores da Rede Municipal de Ensino de Bauru e redes públicas de cidades vizinhas e de escolas privadas de Educação Infantil e Formação para o Magistério. Baseia-se também na minha experiência pessoal ao longo de mais de doze anos de atuação em escolas da rede municipal de ensino de Bauru e ocupando a função de coordenadora por um período de 4 anos na Secretaria Municipal de Educação de Bauru. Baseia-se ainda na busca de respostas às hipóteses levantadas pela pesquisa em bibliografia adequada que me trouxesse respostas (ainda que não definitivas) do significado do ato de comemorar, em especial nas escolas com crianças do Ensino Infantil e Fundamental... Comemorar, sim? Como não?...

O resultado desse trabalho foi construído a partir de entrevistas, formulários, visitas a escolas, orientações pedagógicas que buscam dar voz aos atores desse processo em suas práticas pedagógicas. O texto se divide em cinco capítulos: o primeiro abre questões a partir do olhar investigador, que se debruça sobre a prática pedagógica nas escolas e formula hipóteses, narra um pouco da experiência educativa das escolas observadas e tentando contextualizar a problemática levantada introduz o tema: Comemorar, sim? Como não?... As práticas Comemorativas nas Escolas de Educação Infantil e Fundamental.

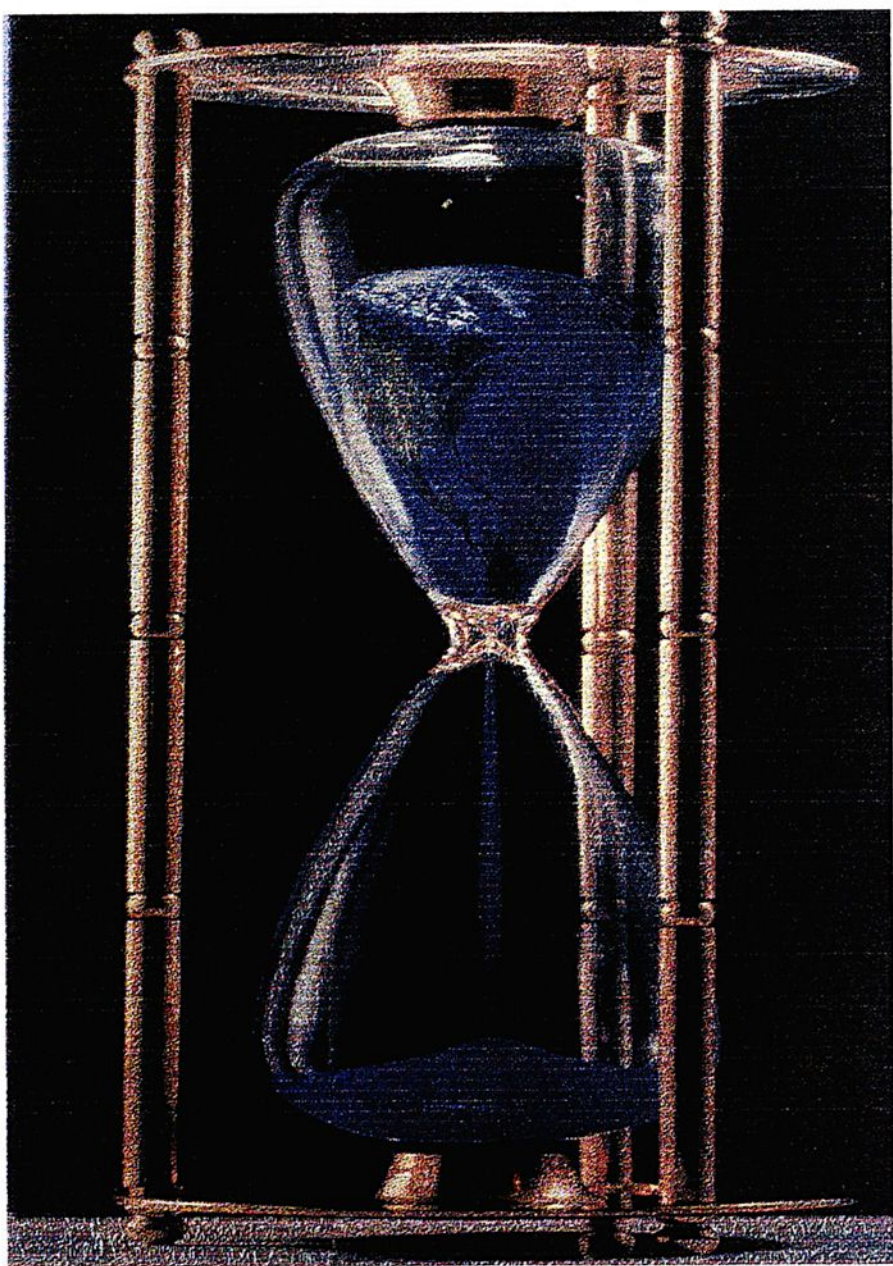
O segundo capítulo busca perseguir a coerência entre o discurso do educador progressista e a prática comemorativa nas escolas.

O terceiro capítulo aprofunda a questão da memória na educação e aborda uma investigação histórica em torno do tema, propondo discussões oportunas geradas pela comemoração dos 500 anos da chegada dos portugueses ao Brasil.

O quarto capítulo se desdobra das discussões do segundo e terceiro capítulos, quanto a questão da memória e da preocupação de uma educação progressista em uma sociedade que no discurso, se presume globalizada.

No quinto capítulo, aparece no texto, as possíveis conclusões nesse caminho percorrido na busca e investigação das práticas comemorativas nas escolas. Se as práticas comemorativas acontecem sistematicamente na maioria das escolas pesquisadas é preciso em primeiro lugar desconstruí-las enquanto texto e discursos e resgatar a memória como componente social das diferentes culturas, em seus elementos de identidade e perenidade humana.

Muitos “avanços” (receio o uso dessa palavra pelo juízo de valor que ela parece abrigar, mas me arrisco) houveram na Rede Municipal de Ensino de Bauru com relação as datas comemorativas e muitos dos questionamentos que elabore aqui já foram discutidos, principalmente com os professores de Educação Infantil, que são mais de 70% do corpo de professores da Rede Municipal Pública de Bauru e o que se pode perceber são novas posturas frente as comemorações. Muitas dificuldades aqui apontadas já foram superadas por um número representativo de professores da Educação Infantil, no entanto, há muitos caminhos desafiadores a percorrer, o que nas veredas da Educação, não é nenhuma novidade.



*“O calendário é convenção humana,
ele aprisiona o tempo,
de tempos em tempos.”*

Capítulo I:

Pra início de conversa...

Este trabalho de pesquisa se iniciou de uma preocupação de muitos anos, uma preocupação pessoal e uma profissional, se é que em alguma medida essas coisas se dividem ou se separam. Uma preocupação que envolve as práticas comemorativas, não só nas escolas de Educação Infantil, mas também, nas escolas de ensino fundamental. Partimos assim, da experiência próxima de nossa atuação profissional. Percorremos caminhos à busca de respostas que sanassem a indagação central que resume a proposta desse trabalho de pesquisa: “Comemorar, sim? Como não?: As práticas comemorativas nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.” Por que comemorar? Como? Quando? De que forma? O que suscitam as práticas comemorativas? Qual o espaço da memória no universo das relações humanas? Como respeitar as temporalidades históricas contidas nas dinâmicas relações dos atores históricos que constroem e são construídos pela realidade social? Essas foram algumas das questões que se constituíram.

Tivemos oportunidade de pesquisar ambientes escolares e como se dão essas práticas comemorativas em escolas particulares, através de estagiárias do curso de magistério de escolas como Prevê Objetivo, e do Centro de Formação e

Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em Bauru e em outras visitas pessoalmente.

Em cursos e encontros regionais de educadores (como o ERA – Encontro Regional de Alfabetizadores), Semana da Educação ou Pedagogia, organizadas por escolas formadoras de profissionais da Educação ou Universidades, dos quais participamos apresentando o andamento das nossas pesquisas. Constatamos que o mecanismo dessas práticas no âmbito das escolas públicas ou privadas, de Educação Infantil ou Ensino Fundamental, em Bauru ou na região próxima não diferem em quase nada.

Desde os primeiros passos empíricos de investigação, há mais ou menos dez anos atrás, quando do meu ingresso no magistério, até hoje, quando me instrumentalizo de bibliografia adequada para clarear minhas hipóteses ou abandoná-las, ainda se recortam orelhas de coelho na Páscoa *, realizam mecanicamente o culto a bandeira (em cumprimento a uma legislação resultada do regime autoritário do pós 64) e falam de um índio ignorado ** em sua plural cultura e ahistórico, na grande maioria das escolas que compõem nosso espaço de estudo.

Acreditamos que um dos primeiros passos para instrumentalização do leitor no acompanhar de nossas argumentações, fosse resgatar brevemente nesse início de conversa, parte da história da educação do município de Bauru, em especial, da rede de escolas municipais de ensino, que tem suas primeiras experiências nas escolas confessionais nos anos 50. Partindo desse restrito espaço de residência de

*Cf. fig1 - anexos

**Cf. fig2 e fig3 - anexos



nossa pesquisa, procuramos, como forma, bem a rigor do tema desse trabalho resgatar a memória das experiências pedagógicas através da fala de quem enfrentou os desafios da relação “ensinar – aprender – ensinar”...

Os depoimentos que integram esse capítulo são de profissionais que com sua atuação fizeram a história da Educação do município de Bauru. Depoimentos resultados de entrevistas que hoje estão registrados na obra: “Um Olhar Histórico sobre a Educação Municipal de Bauru”;^{*} Como participante direta dessas entrevistas e relatora da obra como um todo, apreendemos alguns trechos para desenvolvermos nossa pesquisa. Preocupada diretamente com as questões que envolvem as práticas comemorativas; mas segura de que é impossível obscurecer desses importantes depoimentos aspectos mais abrangentes da prática pedagógica desses educadores, que vai além e ao mesmo tempo permeia as práticas comemorativas; elencamos algumas falas:

A gente tinha um calendário de comemoração, que começava desde o primeiro dia e aula e ia até o último dia de aula. Todas as datas tinham que ser acompanhadas e trabalhadas dentro da escola. (Sônia Maria Kerche Dias)

A gente vivia em função dos calendários das festas: era o Dia do Índio, o Dia das Mães, Páscoa, Festa Junina, tudo girava em torno ... todo horário, todas nossas atividades eram baseadas nas datas comemorativas. (Maria Estela Padilha de Oliveira)^{**}

^{*}Obra que foi elaborada durante a gestão dos secretários Isaias Melanezi Daibem e Vera Mariza Regino Casério no ano de 1996 como parte do projeto de comemoração de centenário de fundação do município de Bauru.

^{**} As professoras Maria Estela Padilha de Freitas e Sônia Maria Kerche Dias foram sucessivamente diretoras do departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Bauru na gestão 1993 a 1996.

Não se levava em conta, como a gente leva hoje, o contexto da criança; os professores se reuniam para passar um conteúdo pronto. (Sônia Maria Kerche Dias)

Nas aulas era assim: tínhamos que apresentar teatro para as crianças: teatro infantil, máscaras, fantoches, dramatização e teatro de sombras. As apostilas vinham de São Paulo e a gente recebia muita assistência de lá... (Maria Nilsen Benício Palombo)

Não existia um calendário escolar; existiam as datas comemorativas, você fazia reuniões pedagógicas ... Naquela época você fazia de acordo com a necessidade. (Maria Antônia da Cunha Gobbi)

Temos aqui o registrados os depoimentos de profissionais da educação que atuaram em momentos históricos diferenciados, mas que com sua fala, retratam o momento presente observado por nossa pesquisa junto as escolas. Embora na sua maioria falem das práticas comemorativas no passado, retratam a permanência da maioria dos elementos que envolvem as comemorações nas escolas ainda nos anos 90.

Não existia calendário oficial, cada escola tinha seu calendário, as festas eram no dia que a escola determinasse e não era resolvido em conjunto, não era compartilhado o trabalho. Cada escola fazia o seu trabalho separado... (Vera Mariza Regino Casério)

O que podemos apurar nesses depoimento de profissionais que atuaram na Rede Municipal de Ensino de Bauru desde os anos 60 e 70, é que o *status* que as datas comemorativas ocupavam e em certa medida ainda ocupam nas escolas,

principalmente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, é assegurado.*

Durante a trajetória da educação no município de Bauru, algumas gestões de secretários municipais que se sucederam, trouxeram importantes contribuições no repensar das práticas pedagógicas desses educadores, buscando provavelmente engajar-se em uma linha progressista e transformadora de ação. No entanto, pelo que se pode apurar desses depoimentos, as práticas comemorativas parecem intocáveis, inquestionadas..., desapercibidas. Nota-se que com o crescimento das teorias da educação questionadoras da realidade social, ocorre uma busca de caminhos e definições de políticas educacionais para o município, ... mas e as comemorações?

*... faltava, porém, uma política educacional que norteasse os avanços rumo a uma rede de ensino competente e atualizada. Foi nesse sentido que, juntamente com a equipe técnica da secretaria, os diretores e todos os professores envidamos todos os nossos esforços. Sacudimos as bases através de cursos, reuniões, estudos, assembléias, supervisões compartilhadas, jornadas pedagógicas, discussões, debates, etc., para que todos assumissem com "paixão" a tarefa de ser educadores. (Adriana Josefa Ferreira Chaves)***

*A maioria dos depoimentos aqui apresentados, são de profissionais que possuem mais de 20 anos de atuação na rede Municipal de Ensino de Bauru e passaram pela experiência de docência, de direção de escolas e a maioria delas ocupou cargos em gestões diferentes na Secretaria Municipal de Educação. Portanto, tentamos uma amostragem de quem viveu o ato pedagógico sob vários ângulos e assim desenhar o contorno das práticas comemorativas nas escolas observadas. Esses profissionais, na sua grande maioria, mulheres, aparecem em registro, como porta-vozes de muitos depoimentos que não caberiam nesse trabalho, mas que estão significativamente por elas representados.

**A professora Adriana Josefa Ferreira Chaves foi Secretária da Educação do Município de Bauru nas administrações Tuga Angerami e Antonio Izzo Filho.

Essas iniciativas conforme apuramos junto aos entrevistados, se devem a um debruçar sobre a realidade que existia na Rede Municipal de Ensino dos anos 80.

O que encontramos na Educação Infantil dos anos 70 era uma média de oito escolas, naquele momento ainda denominadas parques infantis, denominação inclusive que pode denunciar o caráter recreativo que o DEFE consolida através de sua ação na prática docente dos professores da escola pública no ensino de Educação Infantil. E que vai trazer mais tarde a denominação CER, que por sua vez pode abarcar a preocupação do regime vigente em criar 'cidadãos para a Pátria', bem mais preocupados com aspectos físicos do que cognitivos. O andamento interno da escola, ainda nos anos 70, era regido por um calendário não oficial, não padronizado entre as escolas de Educação Infantil. Cada escola seguia seu ritmo, tendo apenas como referência em comum, as datas comemorativas.

Era o mesmo horário, era tipo 7h00 da manhã até as 11h00 ou das 7h30 min às 11h30 min. Eram quatro horas, só que não tinha essa primeira hora inicial, tinha direto com a criança e no sábado é que a gente se reunia para poder fazer a reunião pedagógica. E no sábado então a gente dava muita ênfase a festa naquela época, não era a visão que a gente tem hoje de datas comemorativas. A visão que se tinha é que todas as datas deveriam ser acompanhadas e trabalhadas dentro do Parque. Então a gente tinha um calendário de comemorações que começava desde o primeiro dia de aula e ia até o último dia de aula. (Sônia Maria Kerche Dias)



Outro aspecto interessante das práticas comemorativas nas escolas aparece contido nos depoimentos desses profissionais. As datas comemorativas exerceram e, em menor escala, ainda exercem presença marcada no cotidiano da prática pedagógica principalmente nas escolas de Educação Infantil. Historicamente parecem representar uma estratégia de aproximação da comunidade com as escolas, bem como meio de complementação financeira para aquisição de materiais. Normalmente mobilizavam todos os profissionais e por vezes as comunidades das escolas, transformando o andamento pedagógico.

Sim e tinha uma colaboração muito grande dos pais porque o objetivo da EMEI, do parquinho naquela época, era trabalhar com o pai dentro da escola. E essa renda também .. porque essa renda era proporcionada pelos próprios pais, que eles mesmos ajudavam na confecção ou em pratos dentro da própria EMEI: churrasco, canjica, todo esse material, toda essa alimentação ia para a festa. Os pais colaboravam financeiramente e também iam para comparar, para reverter fundos para a escola, porque naquela época a gente não tinha, era pouco material que a gente tinha e a maior parte dos materiais, existiam jogos, mas uma grande parte era confeccionada. (Sônia Maria Kerche Dias)

... em toda festa ... vamos supor se você tinha uma festa junina então os professores faziam os convites no sábado ... porque eles ficavam com as crianças e as substitutas, as estagiárias é que tinham esse papel de poder fazer esse material ... então era o convite ... naquela época a gente tinha crianças de três anos, até você fazia uma orientação para os escolares, então crianças de 12 anos também freqüentavam os parquinhos, eles saíam mas voltavam para você fazer orientação.

E eu tive oportunidade de trabalhar com algumas dessas crianças, alguma classes durante o período em que eu estive no Lions, então se você tinha uma festa junina, os pais colaboravam na organização de barracas, para angariar fundos para comprar material para a escola. As professoras no sábado programavam qual material que durante aquele mês iriam trabalhar para a criança recortar, preencher, pintar, tudo dentro da festa e as estagiárias então ficavam com a organização geral também e mais os convites que eram levados para os pais através das crianças.

(Sônia Maria Kerche Dias)

Outra hipótese levantada à partir dos depoimentos desses profissionais para a constância quase sistêmica dessas comemorações no cotidiano das escolas era a de que as atividades manuais ou físicas, de maneira geral, eram priorizadas junto ao trabalho com as crianças, em detrimento de uma linha pedagógica comum a toda a rede de escolas e nesse período levantado, as orientações eram poucas, esparsas ...

... não existia um período para a gente fazer um estudo, os cursos geralmente 99%, eram práticos e vinham todos de São Paulo, eram cursos de Educação física, de desenho e pintura, mas nunca tinha uma fundamentação teórica, até porque não tinha uma bibliografia que tratasse do assunto. O que nós temos são algumas apostilas, ainda guardo algumas apostilas, mas todas elas só com atividades práticas e acho que vem daí essa necessidade dos professores hoje de que se passem receitas prontas. Você dá um curso reflexivo, mas eles sentem a necessidade da prática, não refletir a teoria para depois preparar a prática, querem que você traga as atividades práticas prontas, é um reflexo da época. Quando nós assumimos a Divisão de Educação Infantil, eram poucas escolas, acredito que umas



oito escolas, parques infantis. Até então a proposta pedagógica, enquanto foi subordinada ao DEFE, tinha uma história. Depois quando nós assumimos a Secretaria, já era uma proposta de Bauru, se trabalhava única e exclusivamente com a Prontidão para Alfabetização da Ana Maria Popovic, todas as escolas usavam. (Vera Mariza Regino Casério)*

... olha, eu adorava minha profissão, entende, então eu era assim muito entusiasmada, eu gostava, eu trazia muitas novidades para as crianças, mas aquilo que eu falei era tudo estereotipado, às vezes a gente dava um desenho, o soldadinho já era pronto, eles só pintavam. Eu lembro que na época tinha alinhavo, então no final de semana a gente levava para casa cartolinas já cortada na medida exata e a gente passava o molde da maçã e depois trazia para eles a maçã, eles só passavam alinhavo com agulha, então era assim uma coisa bem direcionada. (Maria Estela Padilha Oliveira)

Eu me efetivei em 74, mas eu já tinha esse trabalho antes, então eu usava o mimeógrafo, as festas eram valorizadas do primeiro ao último dia de aula, todas as áreas eram envolvidas na festa ... festas, porque festa era o que movia a escola. (Sônia Maria Kerche Dias)

No decorrer da pesquisa, no contato com professores, coordenadores, secretários de educação e outros envolvidos no processo de ensino, percebeu-se que não há fronteiras que diferenciem essas práticas nesse ou naquele segmento escolar.

* A professora Vera Mariza Regino Casério foi membro da Secretaria da Educação de Bauru por duas gestões. Assumindo em 1993 a função de Secretária Adjunta da Educação e em 1996 tornou-se Secretária da Educação do Município de Bauru.

Público ou Particular, Ensino Infantil ou Fundamental, na cidade de Bauru ou na região próxima, no estado de São Paulo ou de Minas Gerais. A análise de currículos de cidades próximas ou cidades eixo como Santos ou nas propostas estaduais de história da Rede Pública de São Paulo e Minas Gerais demonstraram que as práticas comemorativas, em nenhum momento aparecem com formalidade curricular embasada em teorias da educação.

Na obra de Selva Guimarães Fonseca, "Caminhos da História Ensinada" ela analisa as recentes propostas curriculares estaduais: paulista e mineira e acentua que a construção do conhecimento parece ainda não ter sido alcançada. Estudamos essas propostas em suas minúcias e não há uma só inferência às práticas comemorativas como conteúdo, mesmo na sua dimensão cívica que atinge a História e a Geografia como disciplinas mais diretamente. Selva comenta os avanços, mas previne quanto as permanências no processo:

(...) Trata-se da confirmação da necessidade da história para a tomada de consciência do mundo no qual estamos inseridos, para a consecução de objetivos estratégicos do estado e para justificar e legitimar a existência, as ações, o comportamento do Estado e da Nação. O fim da história poderia tornar impossível a compreensão da política, das forças dirigentes e das possibilidades do Brasil; ou seja, sem a história passada, sem a história da atualidade, a compreensão das possibilidades da sociedade brasileira estaria comprometida: logo, o domínio da nossa própria história estaria comprometido.

FONSECA (1993)³⁸ comenta... Nesta preservação da História, os autores do Programa de Ensino de Minas Gerais traçam algumas diretrizes para a

organização dos conteúdos. *A diretriz é um reforço do objetivo geral dos Estudos Sociais – “ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver mas conviver” – definido pela legislação federal: Resolução número 8, de 1º de dezembro de 1971.*

As diretrizes metodológicas, à semelhança do “guia curricular paulista”, fundamentam-se nas teorias de estrutura da matéria de Bruner, quanto à apreensão da idéia geral, da transferência de habilidades e da compreensão dos fundamentos da matéria em estudo. Entretanto, nenhum dos programas leva em conta a amplitude do conceito de aquisição da estrutura.

A autora defende uma metodologia que leve o aluno a aprender pela relação entre os elementos sociais. *Para Bruner, captar a estrutura da matéria em estudo é compreendê-la de modo que permita relacionar, de maneira significativa, muitas outras com elas. Aprender estrutura, em suma, é aprender como as coisas se relacionam.*

Esta é uma das dimensões do processo ensino-aprendizagem que não faz parte desses planejamentos. Para entendermos este processo de elaboração e implantação desse sistema, precisamos considerar a historicidade dos mesmos e as concepções da escola e de conhecimento que embasam o programa.

FONSECA (1993)³⁸ alerta finalizando:

(...) estes planejamentos curriculares são instrumentos – meios através dos quais se realiza o projeto educacional do Estado militar, autoritário, dominante, no Brasil dos anos 60 e 70. Este instrumento mediador é um instrumento político,

apesar da pretensa neutralidade e também das posturas pessoais e produções acadêmicas dos autores e guias.

A escola de 1º grau aqui é concebida dentro da hierarquização e divisão do trabalho acadêmico, como o espaço em que se ensina um saber produzido, ou seja, a escola tem uma função basicamente reprodutora. Neste contexto, ela reproduz não só a academia, mas também os órgãos de segurança em plena atuação.

No que diz respeito a Educação Infantil e mais especificamente a Rede Municipal de Ensino de Bauru, perseguimos as diretrizes norteadoras do trabalho pedagógico e para maior veracidade de nossa pesquisa elencamos alguns depoimentos.

O sistema de Educação Infantil segundo alguns depoentes, tem um marco em sua história com a formulação de uma proposta curricular que viesse orientar e fundamentar o trabalho realizado nas EMEIs em 1986 e falam do processo para sua elaboração.

... nós não tínhamos nada escrito da educação de Bauru, o que nós tínhamos era planejamento, livros que a gente podia contar, cursos, mas escrito, uma história da educação bauruense a gente não tinha, a gente tinha muita coisa solta por aí, cada EMEI tinha um trabalho, um modo de trabalhar diferente, cada EMEI tinha seu calendário, tinha seus objetivos, que às vezes não eram os mesmos mas a gente não tinha conhecimento do trabalho da Educação Infantil de Bauru. Quando a Raimy foi Secretária da Educação, nos tivemos a oportunidade de fazer parte da primeira proposta que saiu das EMEIs, essa que nós temos aí, eu fiz parte da

comissão, então nós tínhamos as professoras mais antigas. (Sônia Maria Kerche Dias)

... no final do tempo que a Raimy ficou como Secretária, e acho que até fruto desse trabalho, não estou fazendo isso como promoção pessoal não, porque é promoção da Secretaria, da Prefeitura como um todo, a proposta foi escrita, Proposta Curricular de Educação Infantil, que também na época foi um avanço, pois não se tinha nada escrito sobre isso, se tem hoje, está se reestruturando hoje, mas eu acredito que tenha sido um avanço em termos de Estado de São Paulo, mas só em termos da cidade de Bauru, pois até então eu desconhecia qualquer outra coisa escrita sobre Educação Infantil. (Vera Mariza Regino Casério)

... então nós tentamos, através dessa proposta com a participação do grupo escolar, elaborar uma diretriz, mas ficou bem claro que a proposta não era uma biblia, ela era um ponto de partida, porque o fazer pedagógico é lá na escola, é lá na ponta da linha que acontece. (...) Esta proposta foi feita por um grupo de diretoras e algumas psicólogas, elas ajudaram bastante também e a proposta saiu mimeografada e, pelo que eu sabia, durante algum tempo, alguns tomaram como biblia, não é biblia, ela é diretriz, apresenta sugestões. É uma diretriz baseada na força do desenvolvimento da criança, não sei se todos os professores compreenderam, todas aquelas fases, como é que a criança se desenvolve e aproveitando esse desenvolvimento, todas as atividades, os objetivos, como é que cada uma ia fazer uma adequação a nível de sua própria escola, ficou aí na rede, não sei depois como é que foi feito isso (...)

*(...) mas quanto a parte pedagógica, nós percebemos que havia uma divergência muito grande da rede em relação ao trabalho. E não era uma divergência, era um pugilato até, permeava uma série de coisas nessa divergência. Então nós elaboramos um questionário, com uma discussão na Secretaria, inclusive tínhamos duas psicólogas, para os professores da rede municipal retornarem, dando sugestões do que eles gostariam. Dessa resposta, desse questionário chegou-se a conclusão de que precisava uma diretriz, uma linha, uma proposta, convocando diretoras (...) (Raimy de Oliveira Baptista Pereira)**

Após essa proposta curricular, no ano de 1996, uma nova proposta pedagógica é elaborada pela equipe formada por todos os segmentos de profissionais envolvidos na educação no município de Bauru; professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escolas de educação Infantil (EMEI's), diretores de divisão, secretários da Educação e outros; acessorados por professores das Universidades de Bauru e região.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino não encontramos uma diretriz estabelecida e regulamentada, o que encontramos foram linhas esparsas de orientação advindas da experiência das escolas estaduais de Bauru.

Sobre a vigente proposta pedagógica de Educação Infantil, publicada em 1996, fala a Secretária da Educação do Município de Bauru no período de sua elaboração e implantação:

* A professora Raimy de Oliveira Baptista Pereira foi Secretária da Educação durante a administração Tuga Angerami. Cf. (DAIBEM, 1996)²²



Hoje essa proposta passou por uma reformulação ou mesmo um refazer marcado por um salutar avanço, com a maior participação dos professores da rede, com um cuidado teórico rigoroso e com a preocupação de criar uma proposta integrada e não fragmentada, nas diversas áreas do conhecimento. E assim, em fevereiro de 1994, na primeira reunião pedagógica de planejamento, houve solicitação por parte dos professores no sentido de reformular a proposta existente. Os departamentos pedagógicos e de educação infantil envidaram todos os esforços no sentido de convocar, professores, diretores, técnicos e especialistas da secretaria da educação e das universidades para num processo coletivo refletir, discutir e debater as teorias pedagógicas de vanguarda. Os caminhos para a viabilização desta proposta foram se abrindo através de grupos de estudos, cursos, oficinas, orientações pedagógicas, palestras, encontros e outros eventos que nos ajudaram, à luz de teorias educacionais, a repensar a prática cotidiana. (Vera Mariza Regino Casério)*

Nessa proposta pedagógica de Educação Infantil já aparecem preocupações quanto as práticas comemorativas.** Em sua redação localizamos essas práticas como conteúdos programáticos dentro das ciências sociais vinculados ao espaço da memória como eixo de problematizações. Propõe textualmente em seus objetivos:

* Cf. fig. 4 - anexos

** Participei como membro da comissão de elaboração da proposta pedagógica (1996) na área das Ciências Sociais acessorada diretamente pela professora Dra. Lídia Maria Vianna Possas, representante da parceria com as Universidades, nesse trabalho.



(...) 4) Vivenciar as comemorações como representações simbólicas, construções históricas que precisam ser contemporaneizadas, revendo as relações com a vida cotidiana e a memória individual e coletiva, revelando a “memória conduzida”, institucionalizada, e reconstruindo-a em toda sua amplitude social.

Aborda como conteúdo programático:

(...) Conteúdos:

(...) V – Memória

** As Nações e as Culturas*

** Identidades e Histórias*

** O ato de comemorar*

Ressalta:

(...) OBS.: o trabalho com a memória no contexto do ensino da criança de Educação Infantil, deve levar em conta a comparação, ressaltando diferenças e semelhanças, sem a preocupação de valoração, hierarquização e a criação de um juízo de valor único.

Indícios inúmeros existem de que desde 1986 e alguns depoimentos falam em períodos anteriores a essa data, a Rede Municipal de Ensino na Educação Infantil tem por diretriz as pesquisas de Piaget e as práticas que se norteiam por essas pesquisas. Então poderíamos falar em construção do conhecimento aqui ou seria prematuro? Teriam essas educadoras a convicção de que o conhecimento se constrói por fatores exógenos e endógenos ao indivíduo e que existe uma estrutura cognitiva que deva ser respeitada por nossas práticas pedagógicas enquanto educadoras? Nos avanços e tentativas da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Bauru que

representa até hoje a grande maioria de suas escolas, quais teriam sido os intelectuais que influenciaram sua prática ou seu discurso? Novamente recorremos a obra: “Um Olhar Histórico sobre a Educação Municipal de Bauru”:

Na trajetória da educação infantil, a busca da identidade para a clientela atendida, crianças de 3 a 6 anos, denota essa influência e a busca dos teóricos que sustentassem essa identidade. Um exemplo claro: o conceito do pré-escolar – ou seja, que prepara para uma etapa mas não tem uma identidade em si, uma finalidade escolar em si, é apenas período preparatório – foi substituído por ensino de Educação Infantil. Essa mudança pode revelar uma conquista de identidade para os profissionais que trabalham com essa faixa etária. E novas preocupações levam a novas leituras e novas influências.

(...) talvez sem perceber a evolução da criança, segundo Piaget, que não consegue atenção mais que cinco ou dez minutos em uma criança de pré. E no início usava-se mimeógrafo e o pré, especificamente, usava a prontidão da Popovic. Então isso foi por muitos anos usado na rede, especialmente pelo pessoal do pré.
(Sônia Maria Kerche Dias)

(...) muito bonito, muito interessante, e eu ressalto que, atualmente se fala tanto em construtivismo, eu acho que eles utilizavam o construtivismo tranqüilamente, com segurança.* (Marilene Tessari)

A influência de Piaget por sua vez, embora não efetivamente presente nos primeiros passos das EMEIs, tinha uma presença marcada na opção das

* Quando diz “eles” a professora Marilene Tessari se refere aos professores da Rede Municipal de Ensino.

Unidades Escolares em dividir as crianças por turmas, segundo sua faixa etária. E sua obra assume claramente uma posição de destaque junto a rede municipal de Ensino, quando da implantação da proposta de Educação Infantil, já nos anos 80, por iniciativa da Secretaria Municipal da Educação do governo Tuga Angerami e uma equipe de diretoras das EMEIs, com a orientação da então Secretária da Educação, professora Raimy, assessorados por alguns professores da UNESP/Bauru, tendo à frente o Prof. Dr. José Misael Ferreira Do Vale e psicólogas da rede municipal.

... era nossa linha, sempre foi piagetiana, desde o início, sempre por faixa etária. Nós tínhamos o Sr. José Regino, era Coordenador de Área, como se fosse o secretário da educação hoje, ele programava os concursos feitos em São Paulo. (Maria Antônia da Cunha Gobbi)

O que tentamos até aqui no elencar de tantos depoimentos é comprovar que as práticas comemorativas, os calendários com datas comemorativas parecem seguir incólumes as nossas preocupações em oferecer um ensino de qualidade nos caminhos e descaminhos da profissão de ensinar.

Na literatura pesquisada, com relação as comemorações escolares quanto aos conteúdos programáticos ou orientações aos professores, algumas pequenas citações são feitas em obras como “Com a pré-escola nas mãos” de Sônia Krammer, mas mesmo assim, de forma superficial e invariavelmente paralelas aos processos de aprendizagem. Nessa obra Sônia KRAMMER (1992)⁶⁰ propõe:

(...) Alguns temas cíclicos aparecem, em geral, relacionados a certos rituais que podem ser aproveitados, mas que precisam ser superados a fim de evitar a cristalização de dogmas ou de valores críticos. Nesse sentido, ao desenvolver o

tema “pátria”, por exemplo, é necessário não romantizar ou idealizar a figura do soldado, da polícia ou das armas, mas explorar vivamente, ao contrário, a questão dos direitos e deveres, ou seja, da cidadania (este cuidado está intimamente ligado ao segundo, que diz respeito à não imposição de modelos abstratos a fim de evitar ou quebrar preconceitos).

(...) É necessário garantir que as crianças compreendam a heterogeneidade que caracteriza nossa sociedade. Assim, no caso do tema “trabalho”, por exemplo, é crucial explorar e valorizar tanto as atividades manuais quanto as intelectuais; no caso do tema “folclore”, é preciso ultrapassar o enfoque em que se prioriza o exótico, permitindo que as crianças percebam a dimensão social e cultural de determinados costumes ou valores, sem ridicularizá-los.

Em sua obra, a autora preocupa-se com a prática já estabelecida entre os profissionais da educação nas escolas, preocupa-se em propor o como, o modo, sem questionar a presença de um calendário específico de comemorações, não aparecem questionamentos e sim acomodações ao que já vem acontecendo no cotidiano das escolas. Isso pode ser observado quando a obra coloca as datas comemorativas sob a denominação de temas geradores e reforça a sequência cronológica das comemorações:

(...) Originam-se de festas, eventos ou comemorações periodicamente celebradas. É possível trabalhar, então, temas tais como: Carnaval (fevereiro/março); Páscoa e Índio (abril); Dia do Trabalho e Dia das Mães (maio); São João, São Pedro e Santo Antônio (junho); Folclore, Dia dos Pais (agosto);

Pátria, Primavera (setembro); Criança, Professor (outubro); Dia dos Mortos, Proclamação da República (novembro); Natal (dezembro).

KRAMMER (1992)⁶⁰ adverte quanto aos riscos do desenfreio dessas festividades e cita a questão do planejamento curricular, mas sua obra não avança na discussão, não aprofunda a questão do espaço curricular, não relaciona comemoração a memória;

(...) Além desses, podem surgir temas gerados por festas e eventos recorrentes, mas não anualmente, como, por exemplo: eleições, a copa do mundo, a passagem de um cometa, o eclipse do sol ou da lua, etc.. Da mesma forma que os primeiros, esses temas têm sua origem também em fatores sociais mais amplos, não estando ligados diretamente ao cotidiano das crianças. No entanto, por interessarem às famílias e por terem, em geral, uma divulgação muito intensa através dos meios de comunicação de massa, principalmente a televisão, acabam atingindo as crianças e devem ser considerados no planejamento curricular.

Para a autora, os temas geradores, são o “lócus” das datas comemorativas. Recebem a denominação de temas geradores cíclicos e assim reforça-se a idéia de uma sucessão fisiológica de datas e festividades comemorativas. Colocando-as como “nacionalmente consagradas” denota a imagem de que estão no plano do sagrado, do metafísico e não ao alcance da razão, do aparato cognitivo que embasa a aprendizagem humana. Por outro lado, quando encontramos a denominação dos temas não-cíclicos, a autora reforça que esses sim, devem estar ligados a realidade das crianças, o que nas palavras da autora, seria o ‘significativo para as crianças’, ‘temas contextualizados’. Seriam então os temas cíclicos, onde

pela autora, se enquadram as datas comemorativas, livres dos contextos? Seriam alheios aos componentes históricos, que possibilitam a leitura do mundo social?

(...) Os temas podem surgir de duas formas. Há temas cíclicos, recorrentes anualmente e comemorados em datas ou períodos específicos, e que representam, em geral, certas festividades consagradas nacionalmente. Por outro lado, há temas gerados pelas crianças e suas famílias: em algumas situações, são detectados por professores e profissionais da escola como tendo especial importância para as crianças naquele momento; em outras, são propostos pelas próprias crianças, suas famílias e os contextos que as rodeiam, a partir de seus interesses imediatos, determinados pelos valores, problemas ou costumes sociais dos grupos envolvidos.

Nas questões que envolvem o currículo, sugere KRAMMER (1992)⁶⁰:

Ao começar a desenvolver um currículo com esse enfoque, os professores freqüentemente encontram mais facilidade em escolher temas do primeiro tipo (cíclicos) do que do segundo (temas contextualizados, de origem sociocultural). É preciso lembrar, no entanto, que um critério básico para a nossa proposta é o de privilegiar a seleção dos temas manifestos pelas crianças (e suas famílias). Para tanto, é necessária a observação constante das crianças, de suas conversas, dramatizações e interesses demonstrados, a fim de se captar o que é efetivamente significativo para elas. No sentido de implementar o currículo organizado por temas geradores, o professor pode, então, começar o trabalho sugerindo temas, mas, progressivamente – à medida que melhor conhece as crianças e compreende os objetivos da proposta em construção –, esse professor vai se

tornando mais sensível para ouvir/ver/perceber/entender/identificar os temas expressos pelos alunos e suas famílias.

Com a finalidade de auxiliar o delineamento de um plano de trabalho anual, apresentamos a seguir algumas sugestões de: A) temas cíclicos; B) temas contextualizados, detectados pelos professores como relevantes ou sugeridos por crianças e pais.

Teria a autora caído na armadilha do ideológico e romântico conceito de nação? Teria sugerido em sua obra que consagrado e significativo para a aprendizagem transitam em espaços de compreensão díspares? Teria assim revelado que as datas comemorativas permeiam a prática, mas fogem a razão dos programas curriculares nas escolas?

É interessante que a obra de Sônia KRAMMER (1992)⁶⁰, preocupa-se em expor suas referências teórico-metodológicas que reportam a uma postura construtivista. Preocupa-se em descrever a teoria piagetiana e os princípios da obra de Emília Ferreiro, mas coloca as datas comemorativas fora do interesse das crianças e apresenta uma postura mecânica diante das festividades e tal como as depoentes do início desse capítulo aponta as festas como integradores da comunidade escolar e ignora seu espaço de aprendizagem e discussão da memória:

Para melhor situar o trabalho de Piaget e as várias propostas pedagógicas delineadas a partir de suas contribuições, cabe mencionar alguns pressupostos básicos de sua teoria, em especial o interacionismo, a idéia de construtivismo seqüencial e os fatores que, segundo ele, interferem no desenvolvimento.

Para Piaget, o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio: o eixo central, portanto, é a interação organismo/meio. O interacionismo pretende, assim, superar, de um lado, as concepções inatistas e, de outro lado, as teorias comportamentalistas. Essa interação se dá através de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio, funções exercidas pelo organismo ao longo de toda a vida. A adaptação – definida por Piaget como o próprio desenvolvimento da inteligência – ocorre através da assimilação e acomodação. Os esquemas de assimilação vão se modificando, progressivamente, configurando os estágios de desenvolvimento.(...)

(...) Finalmente, é preciso registrar os trabalhos de Emilia Ferreiro, pesquisadora argentina cuja obra pode ser considerada como continuadora dos estudos de Piaget na área da construção da linguagem escrita, tema praticamente por ele não pesquisado. Voltada à realidade latino-americana e seus problemas, Ferreiro tem conferido contribuições extremamente relevantes à questão da alfabetização e à compreensão do processo de aprendizagem do sistema de língua escrita.

Outra obra analisada, que tem grande veiculação junto aos professores da Rede Municipal de Ensino de Bauru e trata das datas comemorativas nas escolas é “A Fome com a Vontade de Comer”. Essa obra se propõem a nortear os pressupostos teórico de um currículo para o ensino de Educação Infantil e tem como fundamento explícito em sua composição, a construção do conhecimento. Entendido pela autora como “exercer o pensamento”...



*Entendendo o pensamento como o livre acordo entre razão, sensações e sentimentos e a força da imaginação, concluímos que **conhecer sentindo e sentir conhecendo** (Olgária Matos), este anticartesianismo da dialética segundo Walter Benjamim, constitui um dado de referência importante para elaboração de um currículo de pré-escola.*

A natureza do conhecimento humano é inventiva, construtiva. Nela as informações não são pré-fixadas, mas funcionam como pilares que geram transformações. Assim, a chave do saber são as transformações geradas pela capacidade inventiva das pessoas – qualquer que seja sua idade, diga-se de passagem.

Como proposta de currículo, sua fundamentação é absolutamente coerente aos mais avançados estudos sobre a aprendizagem humana e a autora alerta:

Entretanto as crianças no Brasil, por mais difíceis que sejam as condições em que vivem – diante da situação de extrema injustiça social e econômica em que estamos hoje mergulhados, encontram formas de viver com plenitude as questões contemporâneas. Utilizam a televisão como principal fonte de informação, uma vez que em suas casas e na escola os adultos acham desnecessário colocá-las a par do andamento das coisas do mundo, bem como de suas idéias.

Esta situação pode conduzir a criança a impressões e sentimentos confusos e contraditórios, uma vez que, de um lado o mundo descortina-se para ela com toda sua beleza e crueldade, as coisas muito boas e as terríveis ocupando lugares equivalentes; de outro lado a criança não recebe parâmetros e informações



estruturantes que permitam a ela formular com autonomia idéias éticas sobre as pessoas e os acontecimentos.

Espera-se baseados em tais afirmações que a autora inclua as datas comemorativas a esse universo de pessoas e acontecimentos no entanto, as datas comemorativas aparecerão isoladas dos conteúdos e denominadas de “estratégicas”. Deixam o espaço do conhecimento autônomo passível de apreensão para ocupar o espaço de veículo, de recurso. Então o que se discute aqui não é a possibilidade de comemorar e desenvolver conteúdos relativos a essa comemoração mas, utilizar as comemorações como estratégias de ensino-aprendizagem, como se não houvesse razão própria no ato de comemorar. Novamente aparece a empobrecedora tarefa de integrar áreas do conhecimento ao lado do que a autora denomina tema gerador e centros de interesse:

Para discutir a interdisciplinaridade, vamos investigar o que entendemos por tema gerador, centros de interesse e datas comemorativas, as semelhanças e diferenças entre os três e a sua função nesta proposta curricular.

O tema gerador é um assunto de pesquisa que faça parte do universo de referências culturais do professor e de seus alunos, e que portanto é significativo para este grupo de trabalho. Os centros de interesse são assuntos que podem aglutinar um trabalho em seu entorno, mas que não necessariamente está vinculado à realidade sociocultural dos estudantes. E as datas comemorativas são aquelas conhecidas em nossa sociedade, como o 7 de Setembro, o dia do índio, o dia da árvore e assim por diante.



Com alguma frequência os centros de interesse estão vinculados às datas comemorativas, podendo-se, por exemplo, ter a cultura popular como centro de interesse em agosto, por ser este o mês do folclore.

Por que deva ser “este o mês do folclore”? Por que eleger datas para determinadas discussões e quem as eleger? Por que as eleger? Não estaríamos promovendo um conhecimento compartimentalizado, fragmentado?

Ainda partindo das afirmações e caracterizações da autora, podemos ver que as comemorações são estratégias dentro de temas e não temas que resgatem a memória em si mesmos.

Quando ela associa centros de interesse às datas comemorativas e afirma “não necessariamente estar vinculada a realidade sociocultural dos estudantes”, ela reforça uma prática comum e questionável nas escolas; de comemorar porque todos comemoram, sem eleger porquês e reflexões.

Ela cria com as datas comemorativas uma categoria a parte, fora do currículo porque é estratégia, fora dos temas geradores e dos centros de interesses. Caberia então a pergunta: o que seriam as datas comemorativas? Construção do conhecimento e comemorações no espaço escolar, não se misturam? Por que pesquisa dos temas geradores? E as comemorações?

A autora prossegue:

Como aproveitar as virtudes interdisciplinares do tema gerador – riqueza e liberdade no aprendizado das crianças, com o domínio de ofício do professor? Basta que coloquemos o tema gerador, ou o centro de interesses, ou as datas comemorativas a serviço dos objetivos de ensino-aprendizagem, utilizando-os

como estratégias de ensino-aprendizagem, e não como espinha dorsal do projeto curricular.

Concordamos com a idéia de que as datas comemorativas não devam ser “espinha dorsal”. Mas se é prática cotidiana da escola por que não estar presente como componente curricular, e assim estar submetida aos pressupostos curriculares e não soltas ou paralelas a eles? Não aprofundada essa discussão é valiosa a contribuição da autora quando sugere formas mais reflexivas de comemoração, mas deixa a lacuna de que falamos desde o início desse capítulo e acaba por sustentar aqueles que utilizam as datas comemorativas puramente como estratégia para realização de trabalhos manuais que ocupem o tempo das crianças na escola; através da pesquisa apuramos que comemorar intermináveis datas nas escola é sinônimo de execução de atividades e não de reflexão.

As datas comemorativas e os centros de interesse serão também reconstelados. Por exemplo, no dia 19 de abril, em lugar de cantarmos com as crianças aquela mesma canção do indiozinho e fazermos para elas um cocar de cartolina a ser colorido, poderemos investigar as origens, modo de vida, mitos, idiomas, canções, hábitos alimentares, distribuição geográfica, ritos religiosos, influência das tribos na constituição da nação brasileira – que afinal de contas já existia muito antes de ser descoberta pelos aventureiros portugueses.

A Páscoa pode ser comemorada com mais alegria, quando fazemos com as crianças uma pesquisa sobre este importante acontecimento, nas culturas judaica e cristã, bem como os diversos modos de comemorá-lo em vários países do

mundo. De onde vem, por exemplo, o costume de nesta data presentear pessoas com ovos de Páscoa?

Partindo dessa diferenciação entre conteúdo e estratégia, conhecimento e meio para atingi-lo; ...colocando as datas comemorativas nas escola como estratégia, não estaríamos separando conteúdo e forma, ignorando as comemorações como objetos de conhecimento e impossibilitando a construção de novos conhecimentos?

Assim, o construtivismo tem sua origem na filosofia, explicita-se na psicologia, para só então ser constituído em metodologias de ensino-aprendizagem. Ao profissional incumbido dessa metodologia caberá a difícil, quase sobre-humana tarefa de integrar o modo de ser dos indivíduos (explicitado nos níveis antropológico e psicológico com a descrição de aspectos de desenvolvimento humano) e as características formais dos objetos de conhecimento. Esta integração significativa é condição para a transformação do pensamento e a criação de novos conhecimentos.

Partindo para um outro ângulo da pesquisa, reiteramos que não é preciso aguçada investigação para constatar que são abundantes os materiais relacionados às datas comemorativas, disponíveis para reprodução e largamente utilizados nas escolas, além dos já tradicionais manuais didáticos adotados no início do ano letivo.*

A indústria editorial investe numa perspectiva mercadológica do conhecimento em diversos materiais que reforçam as datas comemorativas como prática pedagógica. São calendários, modelos para reprodução, objetivos elaborados,

* Cf. fig. 5, fig6 e fig7 - anexos



sugestão de atividades, roteiros de festas e alguns deles se pretendem inclusive, inovadores. Algumas editoras propõem encartes separados ou volumes específicos onde as datas são reproduzidas por imagens e textos simplistas e reducionistas da realidade social, ocasionando equívocos, desinformação e estereótipos.*

Selecionamos, com dificuldade, porque são inúmeros os exemplos, dois ou três momentos em que estas questões se revelam. Utilizamos como critério as evidências de equívocos claramente reveladas e as tentativas de avanço numa postura mais reflexiva frente ao tema, mas sem sucesso. Não nos estendemos nos exemplos, porque esse trabalho não pretende ter os manuais didáticos como objeto de estudo. A obra de Nosella; "As Belas Mentiras", publicada nos anos 80, ainda é atual e supre essa discussão a quem pretenda aprofundá-la, discuti-la, criticá-la.

Abaixo temos o exemplo de uma página de um desses manuais, um volume específico para datas, intitulado: "A Festa Nossa de Cada Dia". A festa escolhida é o Natal. Em muito, até quando se omite, essa obra deforma menos do que outras, a realidade social, mas mesmo assim presta desinformação surpreendente quando falando em uma festa religiosa não discute outras festas religiosas e reforça a idéia de homogeneidade presente nas práticas comemorativas. Seria o Natal a única festa religiosa? A crença cristã é a única ou a mais importante? E as culturas com outras práticas religiosas?

* Cf. fig8 anexos



NATAL

AH! CHEGOU O NATAL! DIA EM QUE NASCEU ALGUÉM MUITO ESPECIAL!

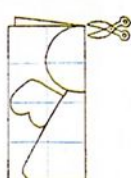
CALENDÁRIO			
10	11	12	13
14	15	16	17
18	19	20	21

AQUI ESTÃO ALGUMAS IDÉIAS PARA VOCÊ ENFEITAR A SUA FESTA.

FAÇA ANJINHOS DE PAPEL E COLE-OS NAS CAIXAS DOS PRESENTES, NOS CARTÕES OU PENDURE-OS NA ÁRVORE DE NATAL.



1 DOBRE



2 DESENHE E RECORTE



3 ABRA



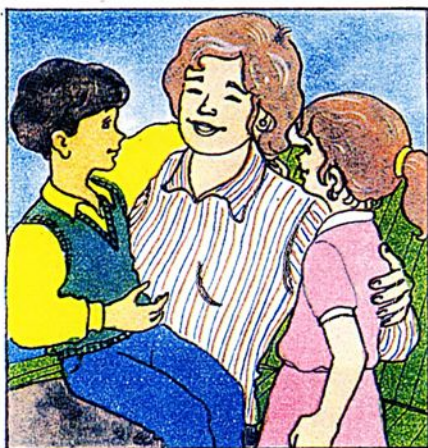
4 ENFEITE COMO QUISER



FAÇA QUANTOS QUISER!

O exemplo que se segue abaixo visualiza diretamente aquilo que Marilena Chauí denomina de “discurso competente” e demonstra em evidência como as práticas comemorativas podem construir papéis sociais desejáveis e reproduzir realidades de dominação ... Onde está a mulher, condição primeira, apesar de todos os avanços da genética, para a categoria social, mãe? Onde está o humano por trás do modelo que homogeneiza? Por que os padrões de comportamento distanciam esses modelos do real? Ser mãe não é ser mulher, é ser modelo do suave, do generoso, do passivo?

Dia das Mães – segundo domingo de maio



Mamãezinha

Com apenas três letrinhas
Escrevo a palavra mãe
Se usar cinco letrinhas
Consigo escrever mamãe.

Mas se de mim ela se aproxima
E com ternura me acarinha
Eu pego oito letrinhas
Então escrevo: Mãezinha.

- 1) Pinte o coraçãozinho que mostra o que você deve fazer para deixar a mamãe feliz.



obedecer



mentir

(Pessoal)



brigar



desobedecer



estudar



ser educado



dizer coisas feias



ajudar nos serviços de casa

- 2) Responda oralmente:

O que você mais gosta em sua mãe?

O que você menos gosta em sua mãe?

O próximo exemplo escolhido trata-se de um manual didático da Editora do Brasil, dirigido a “1ª série” do Ensino Fundamental e revela os equívocos e desinformações sobre a cultura indígena por ação ou omissão, presença ou ausência do texto e das imagens.

Dia do Índio - 19 de abril

Os índios foram os primeiros habitantes do Brasil.

Eles eram os verdadeiros donos da terra.

Com o descobrimento do Brasil, os portugueses chegaram e tomaram as terras dos índios.

Os portugueses obrigaram os índios a trabalhar como escravos, mudaram seus costumes e suas leis.

Antigamente havia muitos índios no Brasil.

Hoje são bem poucos e os homens brancos continuam querendo tirar suas terras.

Os índios moram em casas chamadas ocas.

Um conjunto de ocas forma uma **taba** ou **aldeia**.



60

Note o leitor que em apenas um único e pequeno parágrafo o índio é tratado no plural e no presente, mas no parágrafo seguinte o manual chama todos os índios de índios, todas as moradias de ocas e toda comunidade indígena de aldeia ... E as reservas indígenas? Como vivem os índios hoje? ... O avanço no texto fica por conta das ilustrações que ao menos mostram um índio real, mas não lhe identifica pelo grupo étnico do qual faz parte e as particularidades de sua cultura. Num esforço de leitura semiótica, ainda está presente a idéia de que os índios são ahistóricos porque índio e espaço aparecem separados, um no alto da folha e outro abaixo. Não há nenhuma figura humana, nenhum índio no espaço demonstrado abaixo... De volta as idealizações? Como romper com a imagem irreal construída no imaginário para o índio brasileiro? Como perceber que são humanos acima de tudo e possuidores de direitos sociais, partindo de textos como esses?

Por mais paradoxal que possa parecer, ao mesmo tempo em que não há registros de preocupações em situar as comemorações escolares como prática pedagógica coerente a um projeto de ensino formal, mas como já dissemos paralelo; em dados momentos as comemorações em especial, nas séries iniciais do ensino fundamental, chegam a substituir alguns componentes curriculares do ensino de história, como demonstra o depoimento de uma professora da primeira série do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Bauru, por ocasião de uma orientação pedagógica que nós coordenamos no ano de 1993.

— *Você tem razão, ... ainda bem ... Você sabe que quando não tinha data, eu ficava desesperada, não sabia o que ia dar no horário de história.**

Diante desse depoimento é irresistível introduzir a discussão que faremos mais a frente. Até quando os programas curriculares do ensino de história no ensino fundamental serão relevados a um segundo plano? Quais os recursos metodológicos e apropriação de conhecimento necessário para que um professor das séries iniciais do ensino fundamental possa desenvolver conteúdos tão específicos como “Escravidão Negra no Brasil”, “Descobrimento do Brasil”, “Ciclo da Cana de Açúcar” (aqui os temas aparecem como normalmente são trabalhados e não como pretendemos devam ser trabalhados). Como anda a formação dos profissionais de educação, sobretudo os professores e ainda, por determinação profissional, lhes cabe esta tarefa? Lidar com tantas generalidade de conteúdos? Seriam resquícios de uma leitura factual da História?

* Palavras ouvidas em orientação pedagógica na EMPG (Escola Municipal de Primeiro Grau) Santa Maria, no ano de 1993, quando ocupava a função de coordenadora da área de História.



Recentemente tivemos o número de aulas de História reduzido na grade curricular no ensino fundamental, seria talvez passar do limitado ao desnecessário?

Essa pesquisa se intensificou com o contato direto com as escolas de Educação Infantil e Fundamental da Rede Municipal de Ensino através do exercício da função de coordenadora do departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Bauru por quatro anos (1993 –1996). A partir de então houve um contato direto com a prática pedagógica que envolvia os conteúdos da disciplina de História nos diversos níveis de ensino da Rede Municipal de Ensino, inclusive Educação de Jovens e Adultos e Ensino Especial.* Nesse contato diário, constatou-se o que já se presumia, as comemorações na maioria dos casos substituíam os conteúdos, ou as discussões e questionamentos das práticas sociais que envolvem a metodologia do ensino de História.

Convencidos de que o terreno movediço das práticas comemorativas era merecedor de sustentação, iniciamos as buscas pela legislação até então vigentes, ainda anteriores a atual Lei de Diretrizes e Bases que hoje democratiza alguns componentes da prática educativa, mas deixa ainda sem solo uma estrutura frágil de ensino nacional, incluindo os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Como as práticas comemorativas eram uma prática tão arraigada no cotidiano escolar, na prática pedagógica dos professores, buscar a legislação foi uma tentativa de perseguir um primeiro indicio: existe obrigatoriedade em um comportamento quase inquestionável, em sua legitimidade, pelos profissionais da

*Cf. fig9, fig10 e fig11 - anexos



educação? Existe um componente legal nessa legislação estabelecida dentro de um regime de exceção no final dos anos 60, que justifique essa quase unanimidade em perseguir essa sistemática de datas que se sucedem no calendário escolar?

Embora legislação proveniente de um regime autoritário, ao contrário do que se pudesse imaginar não tornava obrigatório o calendário de datas comemorativas, apenas o trazia como orientação. Obrigatório seria e ainda o é, o culto à bandeira, e mesmo assim para as escolas no período denominadas de primeiro grau (hoje ensino fundamental), posto que a educação infantil só foi regulamentada como ensino não obrigatório mas gratuito e oferecido pela rede pública a partir da vigência da atual Lei de Diretrizes e Bases e no entanto entre as crianças de 3 a 6 anos as comemorações mensais nas escolas tem presença garantida.

Capítulo III:

DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

1. Texto da Lei n.º 9.394/96

Artigo 4º - O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

(...) VI. atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; (Souza, 1997)

(...) Seção II

DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos

de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;*
- II- pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.*

Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Cabe ressaltar que a partir dos anos 80, as comemorações cívicas, tão presentes nos momento de exceção democrática como forma de falsear uma coesão nacional, já num gradativo e supervisionado processo de abertura perdem seu espaço para as chamadas comemorações sociais, deixando clara a hipótese que compõe o título dessa proposta de trabalho, onde as sociedades desenvolvem através de suas práticas sociais, modelos desejáveis para os diversos papéis sociais por nós desempenhados.

Outra possível observação diante dessa prática sem leme das comemorações é que elas se sucedam por um mecanismo mensal que organizem o cotidiano escolar e o que se pode notar é que componentes culturais advindos de uma mesma realidade social como o Carnaval e o Folclore*, por exemplo, possuem espaços de discussão separados por uma cronologia meramente temporal. Carnaval em fevereiro e Folclore em agosto. A data cronológica se impõe ao raciocínio

* Cf. fig12 - anexos



espaço-temporal? A prática ignora a construção do conhecimento? Em meio a tantas aparentes incoerências temos tantos elementos de análise que parecem justificar nossa preocupação com as práticas comemorativas nas escolas. Por que profissionais tão compromissados com sua prática educativa não percebem em suas ações essas pequenas mazelas sociais, que embora aparentemente sutis são tão importantes diante de um embricado sistema de relações sociais, circunscrito as especialidades e temporalidades tão dinâmicas?

No decorrer da pesquisa, paralelo a construção do conhecimento que propúnhamos através de problematizações dos temas durante as orientações pedagógicas junto aos professores e diretores, exercitávamos as hipóteses do nosso objeto de pesquisa: as práticas comemorativas no cotidiano escolar. Um exemplo é a orientação pedagógica realizada em 1994 a que chamamos: Índio esse bom selvagem. O título já envolve em si, uma problematização que encarna uma postura reflexiva. Em primeiro lugar porque usa a palavra índio no singular como forma de questionar a pluralidade do ser índio na América, depois porque traz em seu bojo duas das mais desenvolvidas concepções do indígena brasileiro desde a colonização; que forjou a imagem que exprime nossos sentimentos diante da cultura indígena. A imagem de um elemento selvagem diante dos padrões civilizatórios como se houvesse um caráter salvacionista na empresa colonizadora, uma construção ideológica baseada até em princípios religiosos que durante a colonização ou a conquista do interior brasileiro através das chamadas frentes pioneiras justificou a morte no confronto das culturas.

(...) Aqui o cotidiano da conquista descobria um território já ocupado, cujos donos estavam dispostos a resistir ao que consideravam uma invasão e uma



ameaça a sua sociedade. A triste rotina, inaugurada desde o período colonial, com seu cortejo de lutas, epidemias e degradações, foi por demais contundente, para se lhes negue um mínimo de consciência quanto ao preço a ser pago pelo contato. E o futuro se encarregaria de justificar ainda mais essas apreensões e explicar a heróica resistência que levou seu contingente aos limites do extermínio.

*(...) Depoimentos dessa natureza entupiam anualmente os relatórios oficiais. Dos recônditos do sertão até o gabinete da presidência da Província, percorriam um longo caminho, suficiente para recheá-los com as minúcias que realçavam a "ferocidade", susceptíveis, portanto de uma ação repressiva, aos olhos da sociedade civilizada. (LIMA, 1978)**

Outra concepção mais recente na História Brasileira é de um elemento bucólico, romântico, elemento da natureza, puro, imortalizado por José de Alencar em "O Guarani" numa tentativa já do século XIX de integrar o índio como elemento da sociedade brasileira e promover uma nacionalidade brasileira. Essa é ainda hoje a concepção presente nos manuais, um índio que ideologizado rompe com o real e assume características ahistóricas. Então por isso seria tão difícil que nós professores e alunos nos reconheçamos em nossa primitiva porção? Solidarizar-nos com suas lutas por terras, por direitos na sociedade não índia?

Por ocasião desse trabalho de orientação pedagógica, iniciávamos com uma dinâmica que pretendia desmontar essas imagens impondo-as a nós mesmos ... Explico. Os participantes recebiam uma folha aleatoriamente dividida em espaços

* O professor Mestre João Francisco Tidei de LIMA (1978)⁶⁵, realizou seu trabalho de pesquisa na relação entre índios e ferrovia, nas frentes pioneiras na região de Bauru.

diferentes entre si, a pedido da coordenação do grupo iam preenchendo o espaço com desenhos que para eles representassem as palavras propostas.* As palavras iam se sucedendo rapidamente para que o imediato do pensamento fosse captado e não houvesse tempo para uma elaboração do pensamento organizado. Os resultados, discutidos com participantes, são no mínimo reveladores. Entre os mais de 200 participantes, 80% deles reproduziam idéias e imagens comuns. Diante da palavra Pátria, por exemplo, invariavelmente a bandeira brasileira, diante da palavra bondade, a figura do anjo, diante da palavra casa, a estilizada casa com a chaminé no alto do telhado e diante da palavra índio dita em meio a outras; aquilo que Maria Letícia Vianna chama de “homem-palito”, uma figura amorfa, quase sempre sem expressão caracterizado por uma pena na cabeça, às vezes sem o cuidado de prendê-la ao que seria um cocar. A pergunta que retornamos e retomaremos durante todo esse relato é: por quê?” Que força tem no imaginário coletivo essas construções simbólicas que vão categorizando o mundo social entre modelos desejáveis e indesejáveis? Em que medida as práticas comemorativas vem servindo como forma de estabelecê-las e propagá-las nos ambientes do conhecer?

Homenzinhos do tipo palito, feitos de meia dúzia de riscos. Florzinhas de pétalas gordas e redondas. Desenhos primitivos assim, sempre iguais como se saíssem de uma linha de montagem, são produzidos aos milhões, todos os dias, nas escolas brasileiras, do pré à oitava série. Mas será que essas figuras representam de fato um limite de talento e habilidade dos estudantes? (VIANNA, 1994)¹¹⁵

* Cf. fig13 - anexos



A força presente nesses símbolos que representam o real são tão vigorosos que podem surpreender e aparecer em um dos nossos improváveis espaços. O homem-palito, o indígena do 19 de abril é o mesmo como pudemos constatar com a pesquisa, dentro de uma sala de aula do ensino de Educação Infantil, do ensino fundamental ou de uma sala de aula de uma reserva indígena.*

Outro braço da pesquisa foi a análise de formulários ** que pretendiam perseguir em que medida as hipóteses levantadas nas entrevistas, nas conversas com os professores e diretores poderiam ser confirmadas pelo relato específico de como comemorar nas escolas. Apuramos que os profissionais envolvidos na pesquisa tinham ansiedades de superação de suas práticas quando elas mesmas julgavam necessárias essa superação, mas desconheciam caminhos, apontavam lacunas em suas formações profissionais sobre o assunto e mais intrigante, apontavam lacunas em seu discurso. Marilena CHAUI (1990)¹⁸ foi uma das que mais claramente falou dessas lacunas no discurso onde se abriga a ideologia, conceito já revisado por ela mesma, que não possui mais o tom do recriminável discurso, mas o que ela chama de um discurso competente, um espaço do saber onde os vazios e os silêncios dizem mais do que as palavras pronunciadas.

CHAUI (1990)¹⁸ esclarece:

Como sabemos, a ideologia não é apenas a representação imaginária do real para servir ao exercício da dominação em uma sociedade fundada na luta de classes, como não é apenas a inversão imaginária do processo histórico na qual as idéias ocupariam o lugar dos agentes históricos reais. A

* Cf. fig14 - anexos

** Cf. fig15, fig16 e fig17 - anexos

ideologia, forma específica do imaginário social moderno, é a maneira necessária pela qual os agentes sociais representam para si mesmos o aparecer social, econômico e político, de tal sorte que essa aparência (que não devemos simplesmente tomar como sinônimo de ilusão ou falsidade), por ser o modo imediato e abstrato de manifestação do processo histórico, é o ocultamento ou a dissimulação do real. A autora complementa: Fundamentalmente, a ideologia é um corpo sistemático de representações e de normas que nos “ensinam” a conhecer e a agir. A sistematicidade e a coerência ideológicas nascem de uma determinação muito precisa: o discurso ideológico é aquele que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica da identificação que unifique pensamento, linguagem e realidade para, através dessa lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem da classe dominante. (...)

Nas palavras de CHAUI (1990)¹⁸, a ideologia aparece desnuda em suas articulações, mas no cotidiano social, no espaço pedagógico, o discurso ideológico emaranha-se em nossa prática e nem sempre nos parece perceptível. Normalmente, o que encontramos nas práticas comemorativas nas escolas é uma fala sobre o evento. Em algumas escolas essa fala é chamada de preleção. Um ou mais professores (geralmente apenas um) descreve ou narra, o evento que se pretende rememorado. É dada a preferência ao professor graduado em História ou que simpatiza com a disciplina. O que encontramos de comum nessas falas é a tentativa de explicação do evento, de dar uma versão única preestabelecida pelo responsável em dizer pelo grupo o que e porque comemorar. Em alguns casos, a tendência do

discurso pedagógico em seu caráter normativo pode até estabelecer claramente comportamentos desejáveis àqueles que comemoram.

Na maioria dos casos observados, essa fala fica como o único elo entre o presente e o passado que se pretende resgatado pela comemoração. As outras possíveis falas, a dos alunos, de seus pais, da comunidade, ficam adiadas ou ignoradas porque priorizada é a repetição do rito comemorativo. Preleção, imagens, cantos, jograis ... Uma realidade estática? A história é dinâmica. O discurso ideológico é ahistórico.

Para CHAUI (1990)¹⁸, *o discurso competente é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência.*

Ainda nos apropriando da riqueza dos resultados dessa dinâmica com grupos de professores, perseguimos nossas hipóteses com relação a palavra bondade. Porque ser bom é ser anjo? Por que invariavelmente diante da palavra bondade pronunciada, era a figura de anjos que apareciam desenhadas? Por que o espaço da bondade é a religião e mais especificamente os valores da Igreja Católica Apostólica Romana, em sua doutrina e dogmatismo? Que facilidade tem o nosso pensamento de

percorrer e alinhar dois recursos para a interpretação do real, à princípio tão contraditórios, a fé e a razão?

Desde a revolução copernicana, as afirmações de Galileu sobre a Terra não ser o centro do Universo, a desintegração do mito da Pangéia, os pressupostos de Darwin, a psicanálise de Freud, ocorre o enfraquecimento da verdade ocidental. O homem moderno tem se fragilizado no século XX e tem se sentido destronado do centro do mundo. Em busca de paradigmas que norteiem o seu procedimento, suas relações no social, suas convicções pessoais sobre si mesmo e o seu entorno, o homem busca redescobrir seu endereço e construir relações sociais menos conflituosas.

É possível afirmar que o processo de globalização, acentuado nos últimos anos, vem derrubando o modelo hegemônico de interpretação do mundo. O pensamento lógico-matemático não é mais absoluto frente ao contato de tantas culturas. No entanto, percebemos a presença dos símbolos cristãos ocidentais, fortalecidos durante a distante no tempo, trajetória medieval, como elementos de uma forma ritualizada de pensar e agir e permeando uma postura dogmática diante do conhecimento, herdado da colonização.

Retomo meus primeiros anos do magistério onde impiricamente questionava o ritualizado culto a Bandeira e sem saber já perseguia esse projeto de pesquisa. Por que deveriam as crianças se prostrarem diante da bandeira nacional e imóveis cantarem o hino nacional onde mal podiam aos três anos pronunciar determinadas palavras e que de lá entender seus significados? É muito possível que algumas ou várias de nós nos perguntássemos isso, e a verdade é que nossas

antecessoras realizavam quem sabe com os mesmos questionamento a atormentá-las, mas realizaram... Realizamos?

O que se pode levantar aqui de concreto é o quanto constrói-se através dessa prática e reproduz-se a idéia, de um respeito medroso a Pátria, um relacionamento distante, estabelecido por vezes pelo medo do desconhecido e isso se complica em grande escala se falarmos em “amor à Pátria”. Como amar o que não se conhece? Como conhecer o que não se sustenta com bases no real, apenas com representações simbólicas?... Falamos do amor romântico do século XIX que inspirou os símbolos de nossa República?

O conceito de nação, pátria, por si só, já são passíveis de discussão, o componente ideológico com que foram desenvolvidos, em especial no Brasil. Nada mais significativo do que o lema positivista de nossa bandeira “Ordem e Progresso”. Falamos portanto de um Brasil real, espaço de relações sociais conflituosas, com desigualdades regionais e identidade questionável ou de uma representação do real construída a partir do desejo de quem quer impor um modelo ao mundo social com os mesmos instrumentos metodológicos do mundo natural. Afinal não era isso que sonhavam os teóricos do século XIX no Brasil e negando as diferenças, os conflitos e embates sociais pregavam a possibilidade de uma harmonia sistêmica?

O conhecimento humano se apropria de diversos símbolos e imagens que representam o mundo. As crianças menores de seis anos em especial, constroem jogos simbólicos para lidar com aquilo que sua capacidade cognitiva não digere diante da impossibilidade de apreender a realidade em sua amplitude:



(...) Na medida em que os “signos” verbais constituem uma das formas mais específicas de significantes diferenciados poderia pensar-se que a formação da representação está simplesmente ligada à aquisição da linguagem, a qual, pressupomos, é um fator capital. Porém se a linguagem, já totalmente organizada no meio social, e imposta à criança por transmissão educativa, tem certamente este papel no desenvolvimento da representação e do pensamento, ela não explica tudo (...)

(...) Assim, para Piaget, as imagens mentais não são nunca uma cópia fiel da realidade, e sim resultantes da criação e combinação de esquemas cognitivos, isto é, de formas de representação do pensamento, sendo a imitação a mais primitiva delas. As formas da função simbólica – a imitação, o jogo simbólico, o desenho, as imagens mentais, a memória e a linguagem são criadas e combinam-se de acordo com possibilidades e necessidades do pensamento que acabam por transformar o real, no nível das operações mentais. (DEHEINZELIN, 1995)²³

Quando oferecemos ano após ano, através de murais, figuras mimeografadas (ou xerocadas), preleções e trabalhos manuais as nossas crianças; modelos estáticos de representação do real,* estamos impedindo nossas crianças de desenvolver aquilo que Piaget chama de “inteligência adaptativa”.

O que é “construído” é inteligência e conhecimento. Para Piaget, estas palavras têm um significado algo diferente do que usualmente tem para nós.

Piaget usa ambos esses termos para referir-se à mesma coisa: a inteligência adaptativa do indivíduo ou o conhecimento que o habilita a adaptar-se a

* Cf. fig18 - anexos



um maior número de situações.

Este conhecimento é “conhecimento” no sentido amplo, isto é, para Piaget, é a mesma coisa que “inteligência”. É diferente do conhecimento no sentido restrito, no qual o termo refere-se a uma pequena informação.

(...) Se tentarmos ensinar às nossas crianças da pré-escola que Brasília é a capital do Brasil, o máximo que poderíamos obter seria uma repetição mecânica. As crianças não entenderiam a afirmação porque não têm o quadro geral de conhecimento que necessitam para colocar esta afirmação. Elas precisam de um quadro geral de geografia e de organização política para compreender esta frase.

Com 4 anos de idade, mesmo morando em Brasília, não compreenderiam que moram numa cidade e num país “ao mesmo tempo”.

Se nos apropriamos do exemplo de DEHEINZELIN(1995)²³ e transferirmos para o 7 de Setembro, para a comemoração dessa data nas escolas de Educação Infantil e até das séries iniciais do Ensino Fundamental, encontraremos o mesmo impasse. No exemplo da autora, temos marcadamente questão do espaço, no 7 de Setembro, temos a questão do tempo. Elementos que se completam na percepção do mundo mas que não se dão prontos com o nascimento, são noções construídas arduamente pela experiência humana. Como compreender que em 1822 o Brasil se tornara livre pelas mãos de D. Pedro I? questão que rapidamente sugere outras: Se torna livre? Como? Qual a real participação de D. Pedro I nesse processo de Independência?*

* Cf. anexos 1 e 2



As comemorações nas escolas ainda estão muito presas a esse modelo interpretativo da história que supervaloriza personagens (heróis em sua maioria) e datas. Complexo? E quando se tem 4, 5 ou 6 anos de idade?

Quando a autora retoma o exemplo e complementa:

Crianças da 6ª série poderiam compreender um pouco melhor que Brasília é a capital do Brasil. Entretanto, mais tarde, lendo jornais, estudando Geografia, História e Educação Cívica e indo, com pessoas mais velhas, a Brasília, a mesma criança estará apta para extrair ricas informações da frase: Brasília é a capital do Brasil.

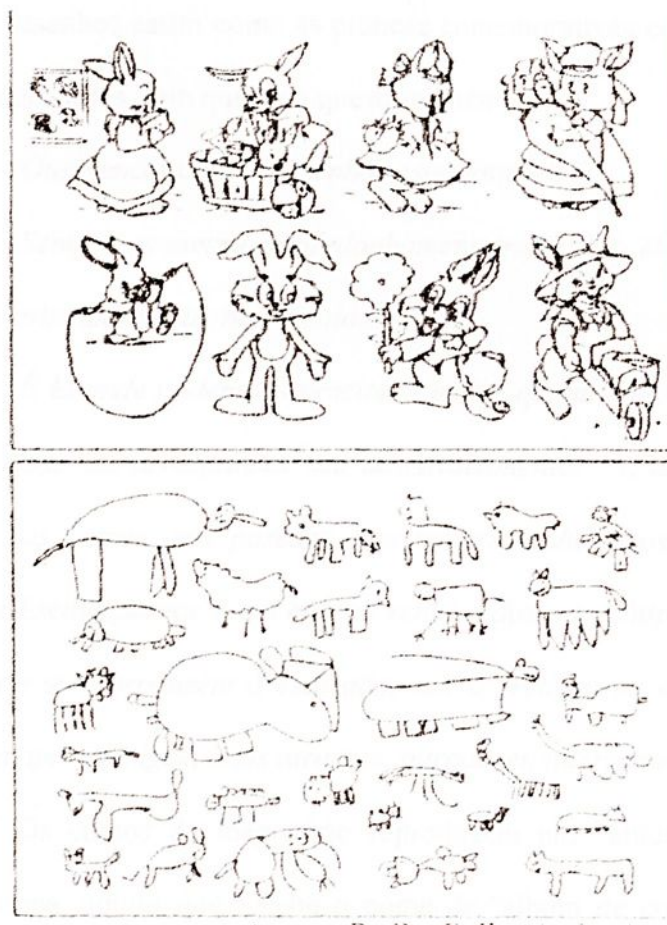
Se interrogada sobre do que a palavra Brasília a faz lembrar, ela poderá dizer: “palácio da Alvorada”, “praça dos Três Poderes”, “lago Paranoá”, etc.. Estas associações exemplificam o ponto de vista de Piaget, segundo o qual desde que o conhecimento seja organizado numa totalidade estrutural coerente, nenhum conceito pode existir isolado. Cada conceito é sustentado e colorido por uma rede completa de outros conceitos.

Quando comemoramos, levamos em conta o que nos diz Piaget? Respeitamos a inteligência de nossos alunos, ou reduzimos a discursos que nos competem o ato de comemorar nas escolas?*

Em artigo publicado na “Revista do Professor” que divulga a pesquisa da artista plástica e professora especializada em arte-educação Maria Leticia VIANNA (1994)¹¹⁵, o exemplo escolhido para ilustrar o que ela chama de

* Para Piaget, o significado do conhecimento específico depende do desenvolvimento do conhecimento no sentido amplo. A criança compreende e aprende novas coisas através de seu amplo quadro de conhecimento (sua inteligência). (Barros, 1996)¹⁰

desenhos estereotipados é justamente aquele que se refere as datas comemorativas:



Esse aspecto foi largamente observado em nossa pesquisa, as datas comemorativas são eficientes elementos discriminadores dos desenhos estereotipados, reproduzindo modelos mentais da realidade social;

A mais conhecida das matrizes é a folha de papel ofício reproduzida no mimeógrafo a álcool, largamente utilizada nas escolas.

Além do mimeógrafo, temos diversos recursos para reproduzir estereótipos: todos conhecem processos simples de transferências da imagem de um suporte para outro e, atualmente, a máquina xerox faz estas reproduções muito melhor e em menos tempo.

Em sua pesquisa VIANNA (1994)¹¹⁵, reforça a idéia por nós levantada, de que esses desenhos assim como as práticas comemorativas estão internalizadas na prática dos educadores, sem que haja questionamentos:

Onde encontrar os desenhos estereotipados?

Sempre os mesmos enfadonhamente repetidos, eles estão em todos os lugares, mas, principalmente, nas escolas.

É lá onde podemos apreciar a maior quantidade e variedade deles; é onde melhor podemos acompanhar seu desenvolvimento. E os vemos nos murais, nas janelas, nas portas, nas paredes, nos materiais didáticos, nos trabalhos das crianças... a Escola parece ser o habitat natural dos estereótipos, um terreno fértil onde vicejam e se reproduzem à exaustão, sob o pretexto ou a ilusão de tornar o ambiente ou a aprendizagem mais atraente, agradável, interessante para a criança.

Os cursos de magistério reproduzem em “álbuns” exaustivamente, turma após turma, aquilo que recebe o nome de “álbum de comemorações”; onde poemas, convites, desenhos, ambicionam legitimar as festas. Sobre o assunto, VIANNA (1994)¹¹⁵ fala de sua experiência pessoal, onde muitos de nós na carreira do magistério, poderá se identificar:

Os desenhos que fazia na Escolinha nunca iam para a exposição dos melhores trabalhos. Logo percebi como devia desenhar para entrar no mural e foi assim que um dia fiz uma paisagem que eu sempre via em desenhos: um barco à vela navegando no mar, com uma ilha ao lado, onde havia uma palmeira, três montanhas no fundo e um sol que se punha. Nuvens e gaivotas preenchiam o espaço do céu. Nesse dia, o meu trabalho foi finalmente exposto.

Depois dessa experiência bem sucedida passei a desenhar estereotipadamente, porque assim meus trabalhos eram aceitos e valorizados.

Minha expressão estereotipada teve novo reforço quando, já aluna do Curso Normal, tive aulas de uma disciplina chamada Desenho Pedagógico, cuja professora tinha bastante talento para fazer desenhos estereotipados. Possuindo um arquivo, com modelos de todos os tipos, passava-os para o quadro-de-giz e nós os copiávamos no caderno. Lembro-me da figura de uma formiguinha de pé, feito gente, com saia rodada, sapato de salto alto, bolsinha a tiracolo e lacinho na cabeça...

VIANNA (1994)¹¹⁵, continua resgatando sua memória pessoal:

Também copiávamos, encantadas, outros bichinhos e flores, só pensávamos em nossos futuros alunos e no quanto eles ficariam felizes se enfeitássemos a sala de aula, seus cadernos e pastas com esses desenhos. Ansiávamos pela oportunidade de utilizar os estereótipos na prática docente!

Quando passei a dar aulas de arte para adolescentes, via em seus trabalhos incontáveis estereótipos que me incomodavam tremendamente. Tentava questionar os alunos sobre a validade de tais desenhos, sugerindo-lhes outras possibilidades de representação, chamando-lhes atenção para a impessoalidade dessas expressões.

Porém, só quando fui dar aulas em Cursos de Formação e Reciclagem para professores é que, realmente, declarei guerra aos estereótipos.

Partindo dessa experiência, a autora desenvolveu sua pesquisa para entender qual a origem desses desenhos que se repetem indiscriminadamente:



*Para entendermos porque certos desenhos levam o adjetivo de estereotipados, é necessário nos remetermos ao ano de 1040 quando, na China, um tipógrafo chamado Pi Ching inventou um processo de impressão que, mais tarde, veio a ser adotado na Europa com o nome de estereotipia.**

Para facilitar o trabalho, como fazia Pi Ching, conservamos este clichê para usá-lo em todos os desenhos em que necessitamos colocar olhos: não só nos de pessoas ou bonecos, mas também, no miolo das flores, na bola do sol, no tronco das árvores. Para que seja um verdadeiro estereótipo é preciso que o clichê seja sempre o mesmo, que a matriz possa sempre ser reimpressa. A partir deste exemplo podemos imaginar outros tantos clichês que conhecemos e utilizamos: matrizes materiais ou matrizes mentais.

Nas Ciências Humanas, como a Psicologia, ou nas Ciências Sociais como a Sociologia chamamos estereótipos aqueles modelos sociais que se cristalizaram de tal modo no imaginário coletivo, que reproduzimos em nosso

*Vianna (1994)¹¹⁵ completa seu esclarecimento sobre estereótipos: Antes do aparecimento da estereotipia, a impressão de livros se dava através da composição manual de cada página: as letras e sinais que constituem a escrita se apresentavam em forma de tipos (peças móveis isoladas) que, combinados e colocados em suportes especiais, formavam as palavras e as frases, compondo, assim, linha por linha, cada página do texto a ser impresso.

Esse processo de obtenção de página impressa, embora eficiente, se tornava lento e trabalhoso, por necessitar ser refeito a cada nova impressão.

Muito antes dos Europeus, Pi Ching, ao invés de fazer e desfazer as páginas, havia inventado uma maneira inteligente de conservá-las. Através do uso de uma espécie de cera derretida, conseguir fundir a página em placa inteira, obtendo, assim, uma fôrma da página, o que permitia sucessivas reimpressões. Obtida esta fôrma, o arranjo dos tipos podia ser desfeito e os mesmos serem reutilizados. Esse novo procedimento acelerou em muito o processo de impressão.

A página fundida em placa dura funcionava como uma matriz e, ao ser adotada pelos europeus, no século XVIII, recebeu o nome de **estereótipo** ou **clichê**, enquanto que estereotipia passou a ser a designação do novo processo tipográfico.

Etimologicamente, **estereotipia** vem do grego *stereós*, que quer dizer firme, compacto, imóvel, constante e de *typos* que significa sinal, molde, representação.

Já a palavra clichê vem do verbo *clicher* e queria dizer coar matéria derretida (em geral, chumbo ou cobre) sobre a matriz de uma página composta, o que resultava em uma placa sólida, o clichê, a partir do qual se podia imprimir grande número de exemplares. *Clicher* queria dizer estereotipar.

comportamento valores implícitos a esses modelos, às vezes sem percebê-los. As imagens, os esquemas mentais que advêm das comemorações repetidas e baseadas nesses estereótipos ocupam espaços significativos em nossa memória. Em meio a inúmeros exemplos podemos destacar: “O Avental todo sujo de ovo...” Quantos de nós não é capaz de visualizar a cena associando imediatamente a imagem de uma mãe. Qual? Todas elas. O discurso ideológico propagado pelas comemorações irreflexivas é genérico, atemporal, como já dissemos, ahistórico. Nesse exemplo se desvela o estereótipo feminino a que podemos associar tantos jargões do discurso popular* como: “rainha do lar”; “esquenta a barriga no fogão e esfria no tanque”... Esse discurso ocupa o lugar de importantes reflexões sobre o espaço feminino no mundo social e empobrece a possibilidade de humanizar pela apreensão do conhecimento.

Canções como essa e versinhos repetidos nas comemorações; murais com corações no dia das mães e ferramentas de trabalho no dia dos pais empobrece a complicada discussão do gênero e reduz o mundo social a estereótipos.

Concluimos o depoimento da autora nesse trabalho, com o ponto mais interessante à nossa pesquisa; que universo de símbolos é construído e reproduzido, tendo como pano de fundo as comemorações? Que prática mecânica envolve os procedimentos pedagógicos e quais os danos que essas práticas podem trazer ao processo de aprendizagem das crianças? Entraves a construção de leitura do mundo de nossos alunos?

VIANNA (1994)¹¹⁵ possibilita respostas:

* Aqui entendido como acessível a muitas pessoas

Para compreender melhor esses aspectos negativos, basta dar um rápido passeio pelos eventos do calendário. Comemorar datas festivas, cívicas, folclóricas ou religiosas é, em muitas escolas, o fio-condutor do trabalho pedagógico, especialmente nas infantis. Nos primeiros anos da escolaridade é onde se verifica mais explicitamente a existência dos estereótipos.

Nelas, via de regra, as Coordenadoras possuem verdadeiras coleções de riscos e modelos para todas as ocasiões e situações.

VIANNA (1994)¹¹⁵ descreve na questão dos estereótipos aquilo que observamos em nossa pesquisa:

(...) Há professores que têm o maior jeito e gosto para fazê-los. Gostam de desenhar, copiam bem, sabem ampliar, acrescentam mais detalhes. Toda escola conta com pelo menos uma professora assim e ela é a mais requisitada pelos outros, na hora do que fazer para tal data? em geral, é a mais apreciada pelos pais, porque sua sala é sempre a mais bonita.

Aquelas que não têm nenhum jeito, nenhum gosto, ou não sabem fazer estes desenhos, passam por momentos desesperantes. A obrigação de enfeitar a sala se transforma em uma verdadeira tortura. É quando apelam à colega habilidosa ou, então, saem catando tudo que é revista de modelos, recorrem aos riscos da coordenadora ou conseguem material com as colegas. Quando se cansam das mesmas imagens, procuram novas. Acontecem, então, as trocas de estereótipos para conseguir novidades que ainda não usaram.

Há professores que passam horas inteiras preparando desenhos para os alunos pintarem, recortarem, colarem ... sejam presentinhos para mães e pais, sejam enfeites para Páscoa ou Natal...

Com relação ao que a autora chama de “presentinhos”, o que observamos é que eles são comuns a praticamente todas as datas, em todas as escolas. No entanto são mais freqüentes em relação as chamadas datas sociais, aquelas mais valorizadas recentemente. Datas como: Dia dos Pais, Dia das Mães, Dia das Crianças, Natal, ... mobilizam bem mais o cotidiano das escolas do que as datas cívicas e sobre isso falaremos no próximo capítulo.

A questão que propomos é que se despendemos tanto tempo e esforço nos trabalhos manuais de confecção de lembranças ou “presentinhos”, mês após mês, qual o espaço e tempo que nos resta para o aprimoramento intelectual e aperfeiçoamento profissional como educadores ou especialistas da educação?

Sugerimos confrontar o vicioso suceder das data comemorativas no ensino formal nas escolas, com o que Guiomar Namo de MELLO (1993)⁷³ escreve em sua obra: “Cidadania e Competitividade: Desafios educacionais do Terceiro Milênio”, quando aborda o que a sociedade espera da educação na virada do século:

(...) As transformações aceleradas do processo produtivo, as novas exigências da cidadania moderna, a revolução da informática e dos meios de comunicação de massa, a necessidade de se redescobrir e revalorizar a ética nas relações sociais – enfim, as possibilidades e impasses deste final de século, colocam a educação diante de uma agenda exigente e desafiadora.

Responder à necessidade de um novo perfil de qualificação da mão-de-obra, onde INTELIGÊNCIA e CONHECIMENTO são fundamentais.

(...) A intervenção humana para organizar o processo produtivo, prevenir falhas e garantir qualidade em cada etapa, requer o desenvolvimento do raciocínio analítico, da habilidade e rapidez para processar informações e tomar decisões. Essas novas exigências do processo produtivo remetem para a escola a responsabilidade de propiciar um sólido domínio dos códigos instrumentais da Linguagem da Matemática e dos conteúdos científicos. Critica-se, nesse sentido, a concepção de currículos que incluem uma grande diversidade de conteúdos pouco aprofundados e discute-se a necessidade de uma volta às disciplinas básicas (Língua Pátria, Matemática, Ciências, História e Geografia) cujo tratamento propicie, mais que o domínio de informações específicas, a formação de habilidades cognitivas tais como: compreensão, pensamento analítico e abstrato, flexibilidade de raciocínio para entender situações novas e solucionar problemas fundamentais para a competitividade tecnológica do país.

Afirmamos com frequência em nossos planos de ensino a pretensão de educar para a cidadania. Qual o significado dessa afirmação. Quais as suas implicações?

MELLO (1993)⁷³, acrescenta:

(...) Aquisição de conhecimentos, compreensão de idéias e valores, formação de hábitos de convivência num mundo cambiante e plural, são entendidas como condições para que essa forma de exercício da cidadania contribua para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada.

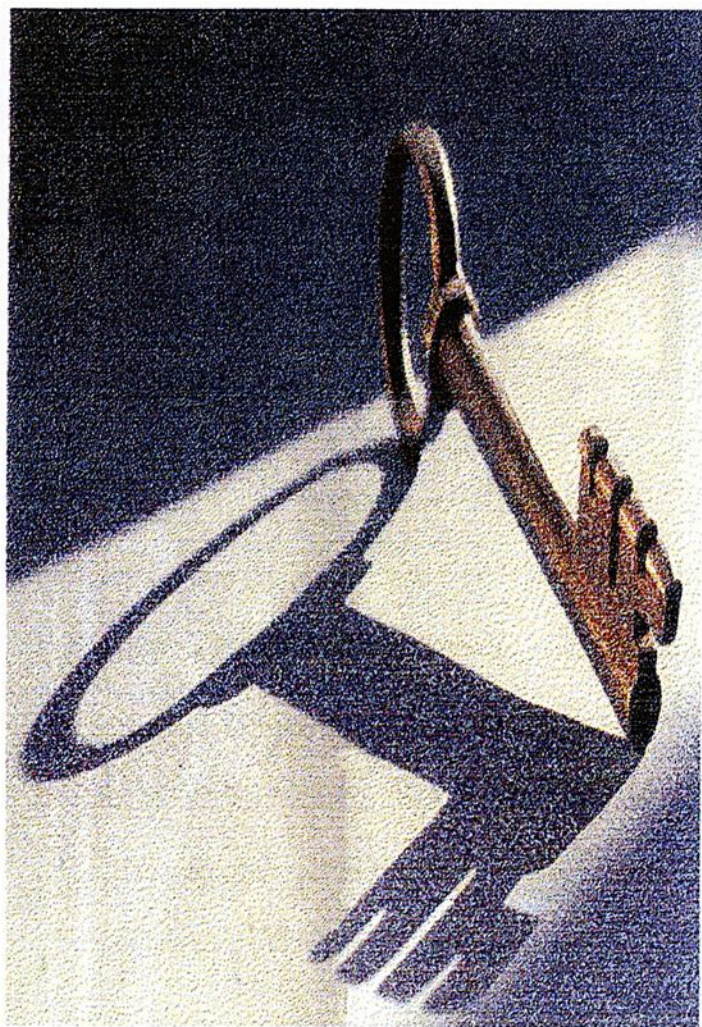
(...) Que tipo de conhecimentos, habilidades atitudes e valores se quer formar nas novas gerações, levando em conta as necessidades individuais, as demandas do processo produtivo e as exigências do exercício de uma cidadania plena?

Diante de questionamentos que arremessam nossos olhares para o futuro, visualizamos a memória como garantia de nossas raízes, a manutenção de nossas identidades, o passado como alicerce...

O que significaria então Comemorar? Somos todos seres que buscam a festa como afirma Otto MADURO (1994)⁶⁸?

Retomamos o título que abriga esse trabalho de pesquisa; “Comemorar, sim. Como não?”... E partimos a persegui-lo...





*Era uma vez um rei que
não reinava
porque as carapuças que lhe
serviam
a coroa incomodavam
ou vestia a carapuça ou
encaraptava a coroa
insistir em sobrepô-las
o desequilibraria
Certo dia
o rei resolveu
cortar as pontas da carapuça
real
motivo que a corte recusa ser
proposita
e a massa confusa
em torno do castelo
se espreme e se lambuza
para colher as miúdas pontas da
carapuça real
e é pela última vez
livre das carapuças
nessa paródia estreita
sobre a cabeça reina a coroa
do rei
que se deleita*

Capítulo II:

Em Matéria de Memória, ... esqueço a Educação?

A memória é o espaço onde símbolos, imagens e conhecimentos a cerca do real se confrontam e se relacionam, formando modos de vida, interpretações da realidade ou comportamentos que caracterizam grupos sociais, quer de forma institucional, quer pela construção cultural no processo histórico dos agentes sociais que os constituem. Rememorar traz componentes do passado que se queira reconstituir pela lembrança individual ou coletiva. Para HOBBSAWN (1992)⁵⁰, a memória possui forte elemento simbólico, “talvez até uma forma de magia que, ao restabelecer uma parte pequena mas emocionalmente carregada de um passado perdido, de algum modo restabelece o todo.” As práticas comemorativas nas escolas historicamente, teriam contribuído para permitir o surgimento do que o autor chama de “tradições inventadas” e disseminá-las?

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas. Tais práticas de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade com um passado histórico apropriado.*

*Hobsbawn (1992)⁵⁰ considera: (...) que a invenção das tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição a repetição.

As seguidas repetições de práticas comemorativas nas escolas é antiga estratégia do poder instituído para forjar comportamentos sociais desejáveis, desde o modelo de cidadão no ideário da Revolução Francesa reconstituído nas comemorações de aniversário da Revolução até o culto aos mitos republicanos ou as constantes comemorações cívicas do século XIX, no Brasil.

As tradições nacionais poderiam em princípio, ser legitimada pela história, mas a questão que colocava-se se refere à seleção dos “acontecimentos históricos” que mereceriam transformar-se em tradições nacionais. (BITTENCOURT, 1990)⁸⁷

A simbologia que envolve essas práticas as designam como tradições, o que iria além do costume porque “o passado real ou forjado” a que elas se referem impõem práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição.

No Brasil, a “nação” sonhada por Vanhagen se materializa nas seguidas práticas comemorativas de constituição cívica, que alimentou no imaginário coletivo a idéia de nação, de unidade nacional. A escola foi importante componente de repetição dessas práticas a fim de legitimá-las como memória. No século XIX aparece clara a preocupação de constituir essa auto-imagem coletiva; ou seja, impor-nos um perfil nacional baseado no ideal almejado pela sociedade letrada brasileira.

A segunda metade do século XIX é caracterizada por transformações que culminariam com a República na medida em que essas transformações instauram um novo modo de pensar a sociedade brasileira impregnada do conceito de progresso que traz consigo o mito da modernidade. Assim como as relações sociais se alteram, as relações materiais de produção. E o

imaginário se altera, porque novas propostas de pensar a realidade se apresentam. A instauração de um novo regime de governo prevê todo um arcabouço de novos símbolos e significações para as relações de poder na vida brasileira no século passado.

Um componente vigoroso na vida desses atores sociais é o poder, que aqui seria entendido como instrumento de dominação, responsável pela manutenção de uma relação de desigualdade, garantido por mecanismos bem engendrados.

Até então, o que legitimava a monarquia, forma de governo onde a vontade e o interesse de um, se sobrepõe ao coletivo, estabelecendo privilégios, desigualdades e tensões era a relação “sagrado – humano”. Com essa relação, sacraliza-se o poder e legitima-se a dominação, porque a figura do rei é aquela capaz de intermediar céu e terra, em sociedades onde o científico ainda não foi inventado. Onde a imagem do súdito, dá lugar ao cidadão e a vontade do rei, dá lugar ao Estado juridicamente organizado.

Diversos são os componentes que revelam a segunda metade do século XIX como período em que se delineiam o “moderno” no país; de tal forma inclusive que abre as portas ao advento da República, que embora se manifeste como movimento conservador, reinventa o ideário do Brasil Monárquico, com novos pilares.

No Brasil Colônia, por exemplo, a precariedade dos meios de produção, os entraves políticos e a repressão da metrópole, inviabilizaram as matizes do moderno.



O processo de independência, em seus movimentos sociais e articulações da elite brasileira, revelariam avanços e retrocessos no cotidiano daqueles a que ainda não podemos, nesse período, denominar povo brasileiro e menos ainda nação brasileira. A nação brasileira é invenção republicana, faz parte de um ideário liberal que nos quer homogêneos, plasmados, ignoradas nossas profundas diversidades.*

A partir da segunda metade do século XIX, um outro surto de modernidade, pela conjunção de fatores econômicos e sociais pode notar-se na realidade brasileira.

Fatores como a extinção do tráfico de escravos, em 1850, o que segundo Caio PRADO JR.(1992)⁹⁰, seria o principal fator que impulsionou as mudanças na realidade brasileira nesse período, uma vez que alterava as relações de produção pela proposta de substituição da mão de obra, o que gradativamente se deu com a introdução, também gradativa, da mão de obra dos imigrantes, interessados em deixar a Europa e buscar vida nova nos trópicos. Surge daí outra medida importante na construção da modernidade brasileira. Com a chegada dos imigrantes e a possibilidade da abolição da escravatura, numa sociedade de base mono-exportadora, de base escravocrata, com relações sociais rígidas, baseadas na superioridade (ou inferioridade) étnica e na posse da terra como possibilidade de garantia de

*Assim como o liberalismo, o nacionalismo, frequentemente associado na Europa aos movimentos liberais, não teria condições de assumir seu significado pleno num país cuja economia baseava-se essencialmente na exportação, onde o mercado interno era extremamente limitado, as vias de comunicação escassa e por isso mesmo difíceis os contatos entre as várias regiões. Ainda as vésperas da Independência eram mais fortes os laços das várias províncias com a Europa do que entre si. Faltavam as condições que na Europa levavam a uma maior integração nacional. Eis porque todos os movimentos revolucionários anteriores a independência sempre tiveram caráter local, irradiando-se quando muito, as regiões mais próximas, não assumindo nunca um caráter mais amplo. (COSTA, 1986)²⁰

manutenção ou aquisição de status quo privilegiado, era necessário uma medida de contenção do acesso a posse da terra, essa medida vem, na forma da Lei de Terras, em 1850.

Aliado a essas realidades, podemos destacar o desenvolvimento da lavoura cafeeira que gerou o que Caio PRADO JR.(1992)⁹⁰ chama de “parte progressista da burguesia nacional”. Na verdade a atividade cafeeira traz a possibilidade da acumulação de capital e exige transformações nos transportes, nos sistemas de iluminação e outros, que viabilizaram a vida urbana, base estrutural para o desenvolvimento capitalista. O capitalismo inventa a vida privada, a noção de rua, o espaço onde o público e privado se confrontam e se identificam por rituais cotidianos característicos que os diferenciem. Características que vão desde o vestuário, até a forma de comportar-se em público.

O capital trazido pelo café vai viabilizar a modernidade segundo as idéias liberais, onde o eixo agro-exportador mascarava-se no cotidiano das cidades e os primeiros investimentos na atividade industrial são possíveis e desejados como símbolo dessa modernidade apregoada.

Na segunda metade do século XIX, a guerra com o Paraguai nos possibilita a divulgação das idéias liberais, os ideais extra-muros de igualdade entre nações, os movimentos de independência e os estados nacionais que se formaram em decorrência deles.

Por outro lado, possibilitou a formação do exército brasileiro, que com seu corpo ideológico, apregoava um estado moderno que se confrontaria com um modelo de estado monárquico. Os militares se apresentam assim como



responsáveis pela transição de um estado fechado em si mesmo, burocratizado e incapaz de adaptar as novas exigências; para um Estado, com idéias positivistas de ordem e progresso, de prosperidade pelo engendramento fisiológico dos elementos sociais.

O fim da guerra do Paraguai coincide com o aparecimento do manifesto republicano. A guerra permitiu aos setores descontentes levantar questões decisivas como a escravidão, as eleições, o federalismo.

No que HOBSEWORTH(1992)⁵⁰ chama de “tradição inventada” está o repetido mecanismo de selecionar modelos de atuação no mundo social, normalmente distanciando as ações do cotidiano, do movimento histórico, criando “discursos competentes” e heróis em seus panteões. O poder que se estabelece no Brasil, em negativa a um estado de coisas divinas, com a República, busca na caracterização do cidadão, o “homem-nação”, espelhos daquilo que a modernidade contesta na sociedade escravocrata do século XIX, de matizes e papéis sociais tão diversos.

Vanhagen é um elemento cristizador dessa vontade do poder instituído em constituir suas tradições através das práticas comemorativas, afinal com sua obra História Geral do Brasil, ele teria instituído a nação brasileira, criada com sentimentos nativistas que parecem (como se fosse possível) homogeneizar os interesses do povo brasileiro, eles pelo combate a um inimigo comum, por ocasião das invasões holandesas. Utilizando as palavras de HOBSEWORTH (1992)⁵⁰; Vanhagen inventa um passado heróico, catalisador que permite dar alguma impressão de unidade.

O ideário romântico da República fala de uma nação sonhada por poucos e ignorada por muitos, no sentido de representar um projeto político da “elite” brasileira, criando “molduras” do social através da disciplinadora tarefa pedagógica das práticas comemorativas enquanto tradições inventadas.

Uma das iniciativas nesse sentido da construção de uma memória oficial, se dá nesse período e não coincidentemente, com a fundação do Instituto de Estudos Históricos e Geográficos em 1837, onde D. Pedro II mais tarde presidiria as reuniões.

Falamos em não coincidência pela necessidade de após o período regencial, um período rico em manifestações sociais, populares ou não populares, onde uma lacuna de poder acenava aos segmentos interessados em ocupá-lo, uma oportunidade de acesso, alinhar-se os regionalismos em torno de uma memória que pudesse substituir momentaneamente a força aglutinadora no imaginário coletivo, a que a monarquia se presta. Um período que poderia trazer indesejáveis mudanças nas forças de poder e desestabilizar as estruturas de uma sociedade baseada na desigualdade social.*

É muito provável que um dos primeiros contatos do Brasil com a chamada modernidade, tenha se dado com a vinda da Família Real Portuguesa em 1808 à Colônia, como estratégia de fuga ao avanço napoleônico na Europa.

*Nas diversas agitações e revoltas do Período Regencial misturam-se reivindicações de caráter autonomista e regionalista de grupos dominantes que requerem maior fatia no poder político e na auto determinação econômica e tentativas desesperadas das massas populares de conquistar sua presença no cenário político e livrar-se da sua secular submissão.
(...) as inúmeras revoltas provocaram um medo contínuo nas classes dominantes e influenciaram muito no seu procedimento político (...) (WERNET, 1989)¹¹⁷

A realidade “tupiniquim” desconhecia as mazelas de um rei e sua corte e no confronto dessas duas realidades, D. João VI (se tornaria mais tarde) toma medidas no sentido de viabilizar sua presença em terras brasileiras, como o primeiro Banco, o Jardim Botânico, a Imprensa Régia e tantas outras medidas que trariam a colônia o imaginário da Corte, a Coroa transplantada para o Brasil.* Além dessas medidas cotidianas, a medida estrutural que nos transportaria para além do status de colônia seria a abertura dos portos, a quebra do pacto colonial que em discussão historiográfica se explica por fatores exógenos e endógenos ao país.

Caio PRADO JR.(1992)⁹⁰ por exemplo, ressalta o papel dos interesses ingleses no fim do pacto; Fernando Novaes** por sua vez, ressalta o papel da parceria da elite brasileira com a Coroa Portuguesa, alimentada desde os primeiros passos da colonização. Uma elite “ilustrada”, que marcaria os movimentos de ruptura com a Metrópole ou de contestação da total submissão aos interesses portugueses, até o processo de consolidação da República.

Republicanos? Quem eram eles? Historicamente, aquela mesma elite ilustrada fora fortalecida e recomposta por profissionais liberais, funcionários públicos e até setores da oligarquia. Segmentos sociais que em tese se opunham a uma fração em declínio, desligada quase inteiramente da exportação, aferrada a escravidão ou a formas mistas de escravidão e trabalho livre (como na lavoura cafeeira), localizada basicamente no norte, nordeste e no oeste.

* tese de interiorização da metrópole, da historiadora Maria Odila

** Novaes exemplifica essa parceria com o sistema de cobrança de impostos na colônia.

Trata-se aqui de ressaltar o papel dos imigrantes nessa formulação da vida urbana, não só no que diz respeito a mão de obra nas indústrias, ou mesmo na organização sindical, ou no movimento operário brasileiro, mas também como investidores, empresários que pretendiam romper com os tradicionais e rígidos valores de convivência social, à busca de espaço político; quer partidário ou não. Enquanto os “colonos” se preocupam com o espaço público, os imigrantes ocupam o espaço da iniciativa privada.

Com relação a questão dos partidos políticos como sabemos, dois basicamente se firmam nesse período e se alternam no gabinete do Parlamento que vive a sombra do Imperador. De um lado os chamados Liberais e do outro, os Conservadores, se bem que no confronto final, em se tratando de temas como participação popular, igualdade social, ou mesmo escravidão, ficariam de um mesmo lado, a favor da manutenção dos seus privilégios, do *status quo* vigente.

Para Caio PRADO JR.(1992)⁹⁰, o período inaugurado com a abolição da escravatura seria um período sem volta para a monarquia brasileira, um período marcado pelo engendramento da economia brasileira ao contexto do capital mundial, com nuances de industrialização e novas forças produtivas.*

Novas relações materiais se estabelecem, novas formas de pensar a desigualdade, o poder, as lutas de interesses regionais, o “ser brasileiro”. Os ideais

* A evolução política progressista do Império corresponde assim, no terreno econômico, à integração sucessiva do país numa forma produtiva superior: a forma capitalista.

As instituições primitivas como a escravidão, herdadas da antiga colônia, são varridas pelas novas forças produtivas que se vão formando e desenvolvendo no correr do século passado. Não é somente com o trabalho servil que isto se dá. O espírito conservador-retrógrado, que representava os interesses ligados à reação antiprogressista, tinha se encastelado numa série de instituições políticas, como o Senado vitalício e o Conselho de Estado, onde, pela natural imobilidade delas, freava a cada passo a marcha do país.

A luta contra instituições constitui a evolução democrático-liberal do Império que tão intensa se torna depois de 1868. (Prado Jr., 1992)⁹⁰

liberais reinventam essas novas relações sociais em torno das forças produtivas e caracteriza a nossa forma de governo. A fundação do PRP em São Paulo consolida esse projeto.

COSTA (1986)²⁰, destaca que:

O ideal republicano não era novo no país. Representava uma velha aspiração. No fim do período colonial significou a revolta contra a Metrópole, a negação do estatuto colonial. Com a independência passou a significar oposição ao governo. A primeira fase poderia ser considerada a do republicanismo utópico, pois não havia propriamente uma ação organizada, um Partido Republicano e muito menos um planejamento revolucionário.

A propaganda que se desenvolveu a partir de 1870 contribuiu para solapar as bases do sistema monárquico e preparar a nação para aceitar tranqüila a forma republicana de governo.

Na questão da memória, o investimento do poder instituído na memória nacional, através da criação do Instituto Histórico e Geográfico Nacional se evidencia porque, substantivar o espaço brasileiro e construir a memória nacional teriam agora instituição definida, diretamente ligada aos inventores de tradições. O que talvez caiba ressaltar é que muitos dos manuais didáticos que circulam por nossas escolas apresentam as características desse discurso.*

* Segundo Saviani: O consenso resulta da hegemonia exercida pela concepção de mundo (ideologia) de um determinado grupo social sobre os demais, sendo através da educação é que se procura obter esse consenso.

(...) Hegemonia e comando são as duas faces da mesma moeda, chamada exercício de poder. No primeiro caso, a direção resulta do consenso, na segunda, a direção resulta da imposição da disciplina mediante a utilização de instrumentos legais. Em resumo, para Gramsci a coesão social resulta da ação combinada do consenso (hegemonia) e da coerção (comando), mas principalmente do consenso. (GADOTTI, 1994)⁴⁴

A presença da EMC nos currículos escolares desde os primeiros anos da República e resgatados em momentos de exceção democrática da história brasileira com a experiência de regimes autoritários, caracteriza o aspecto conservador das datas comemorativas, que se por um lado evocam mitos e heróis nacionais por outro tratam de modelos sociais desejáveis.*

Na História brasileira, como em muitas sociedades políticas, a regularização do cotidiano social se estabelece por rituais religiosos ou cívicos, mapeados por símbolos e significações que ora sagrados, ora laicos, presumem comportamentos desejados. Na questão do gênero, da hierarquia social, no domínio cultural, na explosão da força produtiva compulsória ou livre; o imaginário está presente velado ou revelado nas práticas comemorativas religiosas ou cívicas.

Durante os anos de maior repressão à sociedade civil após a instalação do regime autoritário em 1964 no Brasil, por exemplo, a preocupação em desenvolver comportamentos sociais que correspondessem aos interesses dos grupos no poder, criaram medidas para o ensino que visassem reforçar o ufanismo e o nacionalismo pela via do patriotismo e do civismo. Aliada a toda uma reforma de ensino nos anos 70. Foi criado pelo decreto 869, de 12 de Dezembro de 1969, a obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica como disciplina e prática educativa em todos os sistemas e graus de ensino, sendo que em nível de graduação e pós-graduação a disciplina assumiria a denominação de Estudos dos Problemas

* O catolicismo partia do suposto de que as leis divinas e naturais teriam estabelecido as tarefas domésticas como domínio próprio das mulheres e as atividades sociais e cívicas como domínio masculino. (...) assim, toda proposta de profissionalização feminina ou concessão de direitos cívicos às mulheres era entendida como atentado as leis criadas por Deus, um retrocesso a barbárie, o desmoronamento da sociedade civil. (MANOEL, 1996)⁶⁹



Brasileiros. É oportuno perceber que quando o texto do documento caracteriza “prática educativa” se incluem as comemorações cívicas, que cunhavam um modelo de civismo conveniente a um período histórico tão contraditório.

Essas noções são mais claramente definidas pelo decreto 68.065 de 1971, onde dentro de uma reforma maior para todo o ensino fundamental e médio (1º e 2º graus na época) se propõe:

a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;

É possível notar que aparecem nesse discurso, palavras de caracterização imaterial, como “espirituais” e “éticos” e portanto pertencentes ao imaginário social, o espaço do saber, do conhecer, que foge a materialidade, um largo campo a instalação de ideologias que se pretendam hegemônicas.

Continua o decreto:

o preparo do cidadão (...) visando o bem comum; (...) o culto da obediência a lei, fidelidade ao trabalho (...)

Nessas palavras pinçadas do texto é possível observar que novamente se delineia o perfil do cidadão que se pretenda conveniente a quem está no poder. O uso social do passado nas palavras de Hobsbawn é baseado em um modelo liberal de sociedade que no final dos anos 60, seria talvez adequado já denominar de modelo neoliberal.

O caráter modelar das práticas comemorativas, descritas nesses decretos como “prática educativa”, aparece quando são indicadas pela forma da lei e estimuladas por vasto material didático que chegam as escolas nesse período.*

Através dessa disciplina na escola, conceitos como moral, liberdade e democracia poderiam reduzir-se a civismo, subserviência, e patriotismo e servir ao projeto político dos grupos no poder, em especial os militares, bem como interesses das camadas privilegiadas da sociedade e até do interesse internacional de engajar o Brasil no quadro do capitalismo hegemônico, (que se pretendia hegemônico).

Esses processos foram se radicalizando a medida em que o regime se estreitou em liberdades individuais e de expressão. A lei 5700 de 1971, apresentava quarenta e cinco artigos dispondo sobre a forma e apresentação dos símbolos nacionais.

Após 1973, em especial com a entrada no poder do General Ernesto Geisel, acontece o processo de distensão nas forças armadas e no regime militar como um todo. A divergência interna sobre os rumos que o regime deveria tomar somado ao fortalecimento das organizações de defesa dos direitos, pela sociedade civil, promoveu um lento e controlado processo de redemocratização e abertura política, emblematicamente representada pela eleição de um civil para presidente em 1985. Muitos desses mecanismos autoritários foram abolidos ainda nos governos dos

* As atividades cívicas extraclasse são instituídas legalmente dentro das escolas com o objetivo de garantir uma maior eficiência da prática educativa. (...) os atos cívicos tornaram-se presentes no cotidiano escolar. Nestes atos as crianças e jovens cultuavam os símbolos e os heróis nacionais, através de homenagens ao Hino, à Bandeira, aos heróis já tradicionais e os novos heróis e comemorações, tais como o 150º ano da Independência do Brasil e da conquista do tricampeonato de futebol. Esse processo passa a se confundir com o ensino de História do Brasil, especialmente de 1ª a 4ª série, (...) além dos atos cívicos, dos desfiles, suntuosos, a legislação previa a criação de centros cívicos. (FONSECA, 1993)³⁸

generais Geisel e Figueiredo, mas alguns ainda permanecem como, a da Lei de Segurança Nacional (sustentação ideológica do regime de 64) ainda que com nova roupagem. O que pudemos observar pelas nossas pesquisas junto aos professores, é que o mais permaneceu desse processo histórico foram os valores introjetados por esses mecanismos. A dificuldade de lideranças nos meios estudantis e fora deles, a dificuldade em romper com as práticas comemorativas em seus antigos moldes, podem ser exemplos percebidos.

O que nossa pesquisa nos leva a ressaltar é que essas práticas de reificações dos símbolos patrióticos e de uma nacionalidade presumida e inculcada tem caráter de permanência na História Brasileira.

O ideário de Olavo Bilac que instaurava um modelo militarista de relação com a Pátria, falava em formar um “cidadão – soldado” e mecanismos que divulgassem esse ideário foram criados em relação a escola como instituição republicana. Para Bilac, escola primária e exército eram dois elos de uma mesma corrente, a do patriotismo.

Em 1926, na Revista Escolar, órgão oficial da Diretoria do Ensino de São Paulo, as instruções relativas à utilização da bandeira nas festas escolares foram precedidas pela seguinte nota explicativa:

A bem da uniformidade e para conhecimento de todos os diretores de grupos – escolares, escolas normais e ginásios do Estado, publicamos, hoje, algumas instruções sobre a Bandeira Nacional e o Hino, de acordo com os regulamentos expedidos a tropa pelo estado – maior do exército brasileiro.

Esses ideais eram propagados pelos discursos dos intelectuais desse período; preocupados em instituir a memória nacional; como José Veríssimo, que já no final do século XIX afirmava:

Porque não é somente nas escolas ou pelo estudo dos Autores e documentos que se pode estudar a história pátria. O mínimo ao menos do conhecimento do passado nacional, indispensável ao cidadão de um país livre e civilizado (...). Os monumentos, os museus, as coleções arqueológicas e históricas, essas construções que os nossos antepassados com tanta propriedade chamaram memória, são outras tantas maneiras de recordação do passado, de ensino histórico, portanto, e, em última análise, nacional. (BITTENCOURT, 1990)⁸⁷

A identificação entre os ideais de liberdade republicanos e do exército como garantia de manutenção dessas liberdades individuais do cidadão brasileiro acompanham praticamente toda a história republicana brasileira, incluindo a instauração desse regime político em 1889. As constantes parcerias políticas das camadas privilegiadas da população brasileira com as forças armadas, em especial o exército, desde a sua consolidação na Campanha da Guerra do Paraguai, cristalizaram no imaginário político brasileiro a idéia de força ligada ao poder, vigor, autoridade. Quando as reivindicações populares ameaçam a ordem estabelecida ou as disputas políticas se encaminham para a ruptura do tecido social, o exército é solicitado como mantenedor da ordem e sufocando conflitos previne transformações sociais indesejáveis a quem se mantém no poder em condições de privilégios... Seria possível estabelecer na identidade nacional brasileira, um civismo habituado a obediência e a outros valores característicos da vida militar?

A sociedade brasileira do final do século XIX e primeiros anos do século XX era em sua maioria formada por brancos; negros, mestiços, índios e imigrantes. Sociedade que possuía em cada um desses grupos humanos, aspectos culturais e espaços de atuação designados por diversos fatores, mas em especial pela questão da raça. Aspectos que os distanciavam ou os aproximavam pelo passado escravocrata brasileiro. Autores do período, intelectuais preocupados em criar elos de unidade como Rui Barbosa, pregavam entre outras coisas o branqueamento e a integração das raças, segundo moldes muito próprios de enxergar a realidade social.*

Diante de tanta diversidade social e cultural, as bases econômicas e políticas do Império, em trânsito à República, e nos anos de sua consolidação era alinhavada por essas contradições e para alguns autores chegaria a inviabilizar o projeto de nação, pelo menos em uma perspectiva romântica que subjacentemente evocava “patamares” de igualdade.

Segundo IANNI (1992)⁵⁷, ao longo dos entraves dos séculos XIX e XX haviam diversos projetos de nação, elegendo elementos de identificação social. Nos anos anteriores a abolição, buscava- suas raízes no índio brasileiro, obras de autores como Gonçalves Dias, José de Alencar e mesmo algumas de José Bonifácio e Vanhagen buscavam na imagem do indígena uma realização que pudesse ser transposta a toda a nação brasileira. Com a abolição, novos enfoques se contrapunham a idealização do índio, como a política de branqueamento advinda da presença dos imigrantes no cenário nacional.

* (...) Constróem-se os elos e as cadeias de uma estrutura na qual se distribuem os puros e os impuros, superiores e inferiores, civilizados e bárbaros (...). Fala-se às vezes em mestiços superiores, os raros que tem a sorte de ganhar os traços dos brancos que entraram na mescla (...). (IANNI, 1992)⁵⁷

Elaboradas essas considerações propomos outro aspecto dessa questão. Se no discurso letrado a nação brasileira poderia existir, na prática, no cotidiano do final do século XIX, a quem poderíamos chamar nação?

Segundo ANDREWS (1998)⁶, em sua obra “Negros e Brancos em São Paulo”, a primeira evidência clara de que negros, escravos e livres usaram a ideologia liberal republicana como arma de luta contra a escravidão e o privilégio racial aconteceu em 1798 em Salvador, onde as autoridades abafaram uma rebelião que se inspirava pelas reivindicações de Liberdade, Igualdade e Fraternidade da Revolução Francesa.

Com a introdução do trabalho livre e as novas forças produtivas e relações de produção, ocorrem a mudança de princípios e idéias que valorizam o imigrante como elemento principal dessas forças produtivas e elemento fundamental naquilo que Caio Prado Jr. chama de revolução burguesa no Brasil. Subjacente a essa idéia vem a desvalorização do negro e do índio e a idealização do europeu, do ariano em especial e retorna a idéia do branqueamento. Para tanto, associa-se a força produtiva aos brancos livres e a imagem dos negros e índios passa a ser associada a “luxúria” e a preguiça; em suma, trabalho desqualificado para uma nação que se pretenda moderna.

A escola é espaço privilegiado do saber formal, onde educação se transforma em ensino, onde conhecimento se transforma em currículo. No fazer-se humano, o ato da repetição ou mesmo da imitação é importante componente da vida social, talvez por isso, não se aprenda sem modelos e não seja possível tornar-se humano, sem aprendê-lo. Nas palavras de Newton DUARTE (1993)²⁸:

O Homem ao produzir meios para satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva.. cria, portanto uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela mesma objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou ... Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim.

Nas sociedades tecnológicas, urbano-industriais muitas vezes, conhecimento é sinônimo de poder, e se apreender conhecimento é atitude exclusiva do ser humano, talvez o objetivo primeiro e último da escola possa ser mais do que nunca, humanizar.

Dessa forma, cotidianamente nos perguntamos: qual o real espaço do saber? Os modelos de escolas, as opções de currículos, as práticas pedagógicas sofreram mutações caracterizadas pelo contexto em que as contradições sociais se manifestaram. No caso da educação brasileira, temos um conjunto de tendências pedagógicas que nada mais são do que um corpo de práticas que desvelam o modelo desejado de cidadão em cada período de convivência da sociedade brasileira.

O fenômeno educativo, é recheado de valores, visões de mundo, que criam e reproduzem interpretações do real. Sabemos que as primeiras experiências educacionais brasileiras são marcadas por práticas conservadoras a que

autores como José Carlos LIBÂNEO (1985)⁶² e Sônia A. SILVA⁸¹ chamam de tendências pedagógicas “tradicionais”, herdadas do modelo dogmático da educação jesuítica, onde sagrado e humano se misturavam e se estabeleciam hierarquicamente.

Não estaria a sustentação ideológica das monarquias justamente na aceitação de um estado de coisas postas como verdades, com rejeitados espaços de contestação?

Sobre esta questão, ARRUDA (1999)⁷ esclarece:

Comemorações ritualizadas, celebrações religiosas e festas cívicas, não eram incomuns no mundo antigo. Com o advento do cristianismo, as celebrações de morte e ressurreição de Cristo tornaram-se práticas cotidianas nos círculos cristãos. No final da Idade Média, a intensificação da fé e a crise da consciência religiosa propiciam a generalização do culto dos santos, intermediários mais acessíveis entre os fiéis e Deus. Mas foi exatamente com a ruptura protestante, com a abolição da hagiografia católica, que se iniciaram as comemorações de eventos marcantes. (...) Contudo, foi no final do século XVIII que emergiu a forma moderna de comemoração, e a criação de um novo calendário civil pela Revolução Francesa é seu marco emblemático. (ARRUDA, 1999)⁷

Valores como obediência, hierarquia, transmissão de conhecimento foram mais tarde, já nos primeiros anos da República introjetados aos valores laicos dessa nova forma de regime político.*

* Alicerçada em princípios filosóficos modernos, inaceitáveis para a Igreja, a educação leiga propunha um conceito moral não derivado dos preceitos religiosos, afirmando a sua origem contratual e histórica. Transitória e mutável. (MANOEL, 1996)⁶⁹

Por sua vez, o que SILVA⁸¹ chama de tendências liberais na educação, que historicamente se contrapõe ao autoritarismo e excessiva centralização de poder na figura do professor e da instituição escola como “santuário” do saber, é a nova perspectiva liberal-burguesa de dar espaço aos seus interesses econômicos e reivindicações de inserção na sociedade brasileira que se pretende enxergar-se. Apregoa-se no escolanovismo a centralização do processo educativo no aluno, pretendendo que o individualismo e a livre iniciativa aproximem o homem dos valores terrenos tão próprios aos interesses do capital.

Com a abolição, a necessidade de um incentivo ao regime de trabalho livre e todo um fortalecimento das reivindicações dos grupos das camadas populares por condições melhores de vida e trabalho, trazem a tona discussões sobre a questão social. As diversidades e os antagonismos sociais assumem o plano dos debates e propõem projetos da política pública de controle, mudança, negociação ou até quem sabe de solução desses problemas. O discurso liberal, dá espaços para que as reivindicações se apresentem. Embora socialmente, iniciativas públicas e privadas tendam a coibir qualquer manifestação de mudança do status quo, existem pressupostos constitucionais que pregam a igualdade e dão sustentação ao ideário liberal inaugurado com a Revolução Francesa no século XVIII.

Paralelo a esse impasse entre capital e trabalho, a pequena burguesia e intelectualidade brasileira estava preocupada com a questão nacional. Interessados em reinventar o país segundo os moldes da modernidade, ignorando o passado de uma sociedade escravocrata e de um estado patrimonialista, queriam compreender quais os desafios para o século XX, quais as condições e possibilidades

de progresso, de industrialização, de urbanização e de europeização que caracterizassem o estado nacional brasileiro, se possível, embranquecido.*

Se a sociedade brasileira com a ideologia liberal pretende rever-se, a escola deve questionar-se e responder a esse perfil do poder que se estabelece? O modelo liberal republicano no Brasil, reinventa valores humanistas e junto com eles traz as comemorações como forma de legitimação de um passado que se deseja restituído repetidamente. A lógica da racionalização capitalista incorporada pelas escolas brasileiras nas décadas de 20 e 30 é aprimorada pelas novas formas de aperfeiçoamento de componentes técnicos e burocráticos no cotidiano das escolas, que temos ao longo dos anos como exemplo, a perda da autonomia dos professores de seus projetos pedagógicos, subordinados aos supervisores e orientadores pedagógicos, o uso indiscriminado dos livros didáticos e ainda a diminuição após 1969 da duração dos curso de Magistério.

Sobre o assunto, comenta MANOEL(1996)⁶⁹:

A educação no contexto do projeto liberal tinha o significado de formação do cidadão, isto é, daquele homem apto a viver em sociedade sob a tutela da Constituição, respeitando os direitos alheios, quaisquer que fossem, e tendo respeitado os seus próprios. A educação liberal reforçava, portanto, o caráter individualista e contratual da sociedade capitalista e o civismo como força aglutinadora da Nação.

*No passado e no presente, são muitos os que se preocupam em compreender os desafios que compõem e decompõem o Brasil como Nação. E essa preocupação se revela particularmente acentuada nas conjunturas assinaladas e simbolizadas pela Declaração da Independência em 1822, Abolição da Escravatura, Proclamação da República (1988 e 1989) e Revolução de 1930. (IANNI, 1992)⁵⁷

HOBBSBAWN (1992)⁵⁰ fala desse espaço que a memória ocupa nesses estados liberais que pretendem plasmar os conflitos sociais através das tradições inventadas. Alerta, no entanto, que elas não devem ser confundidas com as genuínas tradições que possuem força e adaptabilidade suficientes para que não seja “necessário recuperar nem inventar tradições, quando os velhos usos ainda se conservam.” Talvez pela carência de identidade brasileira, haja um fértil solo para proliferação de inventadas tradições. Num passado colonial marcado por dominação e resistência das culturas americanas, talvez o Brasil tenha mais o que festejar e menos o que rememorar.

Ainda segundo HOBBSBAWN (1992)⁵⁰, existem três categorias superpostas das tradições inventadas nas quais elas podem ser classificadas:

- a) *aquelas que estabelecem ou simbolizam a coesão social ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais;*
- b) *aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade;*
- c) *aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de idéias, sistemas de valores e padrões de comportamento.*

Nesse sentido, moral e civismo parecem ser mola mestra do estado liberal brasileiro, se as práticas comemorativas e festejos cívicos poderiam garantir sustentação a uma transição dos valores seculares para os laicos, sem riscos aos segmentos sociais privilegiados e seus interesses de manutenção.*

Durante os períodos em que o nacionalismo é evocado, a escola é uma das principais instituições criadas pela sociedade para formar o cidadão, possibilitando tarefas cotidianas que permeiam o conjunto de disciplinas com seus métodos e conteúdos. Essa questão é reforçada na medida em que as constituições seguidas pelo Estado, nos primeiros anos de República, exclui os analfabetos do processo eleitoral. Sendo assim, a escola passa não só a formar os futuros eleitores, como a delinear os rumos da política com seus projetos sociais e gestões que garantissem ou não direitos civis, deveres e a regulação do “organismo” social como um todo.

Nas palavras de BITTENCOURT (1990)⁸⁷:

Diante dos conflitos sociais e políticos vivenciados nas primeiras décadas do século XX, com o início da industrialização e do mercado livre da mão de

* SIQUEIRA, em artigo publicado in Estudos Históricos, relata que...

A 17 de novembro de 1890, em meio aos festejos do primeiro aniversário da República, o editorial de o **O Paiz** traça a linha do jornal, afirmando sua atuação na propaganda republicana e também sua tarefa na consolidação no novo regime: “Mesmo por ter sido um dos principais fatores da Revolução política, cumpre-lhe a tarefa e a honra de ser um dos auxiliares da reorganização social. Assim firmando o Brasil no regime republicano, começou a suceder à reforma das instituições, a reconstrução dos costumes.” É nesse momento em que todas as intelectualidades e de todos os corações a Pátria espera o contingente do seu critério e do seu civismo para ser deveras na democracia americana o núcleo de colossal grandeza (...) fazer alguma coisa na esfera da propaganda, pelo melhoramento social, sob inspiração do conservadorismo racional e patriótico, pareceu-nos ser a mais fecunda de todas as fórmulas e de todas as exigências da política.

(...) Autores como Lúcia Lippi Oliveira (1989), José Murilo de Carvalho (1990) e Edgar Leite Ferreira Neto (1989) mostraram como se buscou recriar o imaginário coletivo dentro de um sentimento cívico republicano, numa ação pedagógica que se traduziu na produção de novos símbolos tais como a bandeira, o hino, os monumentos e o calendário das festas oficiais

obra, os grupos no poder necessitaram das “tradições inventadas” para reintroduzir o status no mundo do contrato social, o superior, e o inferior num mundo de iguais perante a lei.

Nesse contexto de construção e desconstrução do imaginário coletivo, intelectuais do período como Olavo Bilac e Coelho Neto tiveram papel fundamental nos primeiros passos republicanos no Brasil. As ligas Nacionais e o escotismo são exemplos claros; a autora acrescenta:

(...) o escotismo tornou-se uma das atividades preferidas dos filhos das classes médias urbanas, não causando às autoridades educacionais de incentivar tais práticas. (...) As instruções relativas à prática do escotismo nas escolas traziam implícitas o reforço dos comportamentos almejados: a obediência incondicional às autoridades constituídas e à hierarquia social, confirmando-se que “alguns são melhores que outros” e merecem honrarias diferenciadas. (BITTENCOURT 1990)⁸⁷

As obras de Olavo Bilac que circulam pelo ambiente escolar propagaram o ideário patriótico e cívico com referências que caracterizam uma república que se fez pelos braços de um movimento militar. Nos perguntamos se ainda hoje, quando no “culto à bandeira” exigimos postura e silêncio de nossas crianças não pincelamos essa herança militarista de nossa cidadania?

O movimento de 64 seria o exemplo mais recente dessa evocação nacionalista a que nos referimos e o mais próximo da nossa formação pessoal e profissional na Rede Municipal de Ensino de Bauru. Com o discurso do desenvolvimento, do milagre econômico, da Pátria “gigante pela própria natureza”,

estabeleceu-se um governo de exclusão, com a invenção do inimigo comum (o ideário socialista) e cunhou-se no imaginário coletivo um combate necessário para a preservação da ordem social. A questão é: a que ordem social se referiam os que propagavam esse discurso? Tal como Vanhagen, as ideologias que legitimaram os órgãos de repressão embasados na Lei de Segurança Nacional, criaram um inimigo comum e deram uma falsa impressão de igualdade social aos anos de Chumbo, plasmando diferenças (nós contra eles). Aliás, modelo desenvolvimentista e militarista que se proliferou por toda a América Latina.

Investir em atos cívicos, festejos e comemorações como propaganda de governo é também característica marcante dos governos populistas iniciados com Getúlio Vargas, no Brasil. O uso da fotografia, por exemplo, pelos órgãos de propaganda do governo de Getúlio, inaugura uma nova forma de materializar imagens que reforcem memórias previamente selecionadas, como forma de propaganda governamental.

As comemorações à partir de 1930, dado o contexto político que se instaura e as relações entre capital e trabalho no Brasil, inclusive com a cristalização do movimento operário, passam a compor algo mais dos que as festividades religiosas ou cívicas presentes no Império. As comemorações agora constróem um imaginário que traga identificações com o mundo do trabalho e suas relações.*

Os manuais escolares, se propagam nesse universo do discurso nacionalista e de uma leitura positivista do processo histórico e apresentam uma

* FERRO (1989)³⁵, quando fala no estado totalitário russo, dá componentes a essa análise dos governos autoritários brasileiros: A multiplicação das festas oficiais de caráter social ou profissional (da saúde, dos professores) tem por função fornecer um modelo aos mais jovens (...) As festas destinam-se a reforçar o gosto pelo trabalho, a recompensar os cidadãos exemplares (...)

narrativa recheada de heróis, mitos e datas selecionadas e estabelecidas. Quem os seleciona? Marc FERRO (1989)³⁵ bem esclarece em sua obra “A História Vigiada”, que as comemorações são forma de alimentar o imaginário social desses mitos, datas e heróis que chegam a anteceder a disciplina escolar histórica ou mesmo essa disciplina como ciência, porque institui um passado da mesma forma, que o ensino sistematizado.

Afirma FERRO (1989)³⁵:

A consciência que as sociedades têm de sua história, de sua identidade, não se exprime apenas através das narrativas que relatam seu passado. O conhecimento do passado constitui apenas um dos aspectos da história; há outros que se exprimem com a mesma vivacidade, mas que durante muito tempo os profissionais não reivindicaram, nem reconheceram como pertencentes a seu campo. É o caso das comemorações e das festas que, desde a tradição dos gregos, os historiadores ignoravam – e que a historiografia atual levou em conta. Com os manuais escolares, elas constituem um segundo ponto de conflito entre a história e a contra-história. (FERRO 1989)³⁵

Dessa forma percebemos que não por acaso, a disciplina histórica tende a ser substituída pelas comemorações quer sociais ou cívicas no cotidiano das escolas, em especial nas de Ensino Infantil e Fundamental. Assim voltamos a questionar por que comemorar é um apêndice aos currículos escolares e não um componente refletido dele? E em que medida os profissionais da educação tem consciência dessas questões quando comemoram?

Assim, mais ainda do que a história difundida pelos manuais escolares, a comemoração acusa os silêncios, desloca os fatos e os seleciona. (...) o controle da história, completa-se, na verdade, por um dispositivo de festas e comemorações que tem como efeito, torná-lo mais rígido. (...) as diferentes festas formam um conjunto autorizado que, de forma espontânea ou premeditada, tem como efeito funcionar como um dispositivo que reforça o sistema. (FERRO 1989)³⁵

Mona Ozouf, traz importante contribuição a essas questões da memória, nas pesquisas que realizou em relação as comemorações do centenário da Revolução Francesa e destaca essa função conservadora e disciplinadora das comemorações que as escolas reproduzem; *martelam que aqueles a quem prestamos homenagem são idênticos uns aos outros; que somos os mesmos que então, que permanecemos os mesmos; o que é muito mais um ato de fé do que uma verdade histórica.*

ARRUDA (1999)⁷, quando aborda as comemorações do “descobrimento” do Brasil em sua obra, acrescenta a esse pensamento, *(...) As festas cívicas inauguradas pela Revolução Francesa, muito particularmente o culto da humanidade traduzido na idéia de grande homem, foram incorporadas por Augusto Comte, reelaboradas e sistematizadas, de modo a criar um arquétipo comemoracionista, capaz de fundar um novo calendário de festas cívicas, uma nova hagiografia, em suma, uma renovada construção da memória nacional.*

Em um recorte histórico cronológico mais próximo, encontramos na educação os projetos pedagógicos de tendências progressista. Aliando teorias como o Interacionismo na Psicologia, o Construtivismo como postura do educador em sua

prática pedagógica, o Multiculturalismo nas Ciências Sociais, os educadores que com suas teorias pretendem embasar a prática pedagógica, ambicionam uma educação mais humanizadora. Rejeitam o conteudismo de algumas práticas tradicionais, criticam o espontaneismo de certas correntes do escolanovismo e propõe uma educação que traga “alegria”, nas palavras de Snyders, autor que dedica toda uma obra a esclarecer os caminhos e descaminhos de aliar conhecimento e prazer.

José Carlos Libâneo faz dentro dessas teorias progressistas da educação, subdivisões onde denomina a educação brasileira como uma educação com Tendência Progressista libertadora ou Tendência Progressista Libertária, ou Crítico-social dos Conteúdos, denominadas pelos contextos em que são gestadas. Adotaremos no entanto, a divisão mais genérica de autores como Sônia A. SILVA na obra “Valores em Educação – O Problema da Compreensão e da Operacionalização dos Valores na Prática Educativa”, pela identificação com o objeto de nossa pesquisa. Nessa obra, a autora fala em educação progressista quando quer caracterizar essas mais novas teorias que fazem críticas ao modelo tradicional e liberal nas propostas educativas, apontando nelas equívocos ou intenções, que mereçam reflexões.

A educação progressista em contraposição as anteriores, instaura novas formas de pensar a criança, como sujeito que aprende, porque tem como referência teórica autores pouco explorados por essas anteriores propostas educativas. Autores como Makarenko, Snyders, Suchodolski e Manacorda que possuem uma leitura materialista histórica do processo social, introduzem uma nova forma de pensar o ato pedagógico, propondo uma prática escolar extra – muros, propondo uma

análise crítica das realidades sociais, afirmando o compromisso e as finalidades sócio-políticas da educação.

A medida em que os programas de extensão da escola pública propicia o acesso a escola, das camadas populares, essas novas propostas educativas ganham corpo, porque vem atender exigências e interesses peculiares a essas camadas sociais. A proposta progressista fala em transformação social, baseia-se inclusive em idéias revolucionárias desses autores de experiências socialistas. Não pretendem acomodação através dos bancos escolares, mas questionamento e reconstrução da realidade social dessa clientela. Pretendem o conhecimento como instrumento do fazer-se humano, pretendem o respeito as diversas produções culturais que circundam os meios escolares.

Em sua proposta educativa os educadores progressistas pretendem aliar a importância dos conteúdos historicamente acumulados, o patrimônio cultural da humanidade, aos interesses e necessidades da clientela a que se destina o ato educativo; buscando um equilíbrio entre o indivíduo e a coletividade, entre o valor do conhecimento e o sujeito que aprende, nesse processo dialético.

O que observamos em nossa pesquisa, na prática comemorativa nas escolas alvo de nossa investigação é que o discurso mais veiculado entre os educadores é o da proposta progressista para a educação. Autores como Vigotsky, Snyders, Saviani e outros, * fazem parte de estudos e orientações pedagógicas entre esses educadores. Perguntamos aqui, em que medida as práticas comemorativas nessas escolas ainda são impregnadas de atitudes que os educadores progressistas

*Cf. fig 19 e fig20 - anexos



criticariam? Seria talvez porque a sustentação teórica desses profissionais ainda não cristalizou-se o suficiente para refletir-se em sua prática, incluindo as comemorações? Ou por que a repetição sistemática dessas práticas comemorativas ocupou o lugar da reflexão sobre o papel da memória e o risco daquilo que Marc Ferro chama de manipulação consciente dos símbolos?

Na sucessão de datas comemorativas no cotidiano escolar, podemos reforçar modelos ou desconstruí-los, naquilo que Paulo Micelli chama de “fazer história como quem denuncia os fios que manipulam ...” Como aquele que diante de um quebra-cabeças desconstrói imagens e as reelabora.

Tomaremos aqui como exemplo dessa desconstrução da história pelo ato de comemorar, o 13 de maio; normalmente lembrado em nossas escolas como dia da libertação dos escravos, sem às vezes sequer mencionar o contexto em que se deu a escravidão no Brasil.* Optamos por falar no 13 de maio justamente pelo já citado componente social que traz um traço conflituoso no nacionalismo brasileiro desde o século passado, a questão da raça. Nas pesquisas de George R. ANDREWS (1998)⁶ sobre a questão negra em São Paulo, no decorrer dos cem anos a comemoração do 13 de maio se reveste de novos elementos, dentro da conjuntura em que é suscitado. Segundo o autor, esta data era colocada em segundo plano pelas comunidades negras e brancas em São Paulo nos primeiros anos, ou porque alguns defendessem que a Lei Áurea pudesse trazer um vínculo positivo entre a sociedade e a monarquia, regime que se pretendia contestar ou porque a data representaria que a Lei Áurea teria sido “dádiva” da elite aos escravos e encobria as lutas de resistência e

*Cf. fig 21 - anexos



os rearranjos econômicos do país.

Durante os primeiros anos, as comemorações do 13 de maio se restringiram as classes populares, aos clubes e organizações de negros e por vezes eram reprimidas e classificadas de “batuques barulhentos pelas ruas”. As organizações dos imigrantes e dos trabalhadores sediadas em cidades do interior também apoiavam o 13 de maio por acreditarem que a Lei Áurea teria sido a última barreira derrubada para a introdução do trabalho livre dos imigrantes no Brasil.

Por outro lado, a contestação a data também se dava, pela recusa dos primeiros organizadores do movimento operário no Brasil, em especial os de orientação anarquista. Para eles, aceitar o 13 de maio seria desprestigiar o 1º de maio; que segundo esses trabalhadores, seria a data mais importante e estaria sendo relegada a um segundo plano.

No decorrer dos anos, o 13 de maio encontrou muito mais eco junto as comunidades negras e isoladamente teve apoio da mídia nacional. Embora como lembra o autor, mesmo dentro das comunidades e organizações de negros, até 1950 a data da “Mãe Preta” – o 28 de setembro, recebia muito mais manifestações comemorativas do que o 13 de maio, porque seria a data da Lei do Ventre Livre e portanto teria um significado muito maior da presença dos negros na vida brasileira pela figura da mãe negra que alimenta a criança branca. Concursos e jogos esportivos, por sua vez, marcaram o 13 de maio dos anos sessenta. Nos anos setenta há uma nova perspectiva de comemoração para o 13 de maio. Sendo um período marcado por lutas sociais as lideranças de associações negras no Brasil passaram a reivindicar o 22 de agosto, data relacionada ao “herói” Zumbi do Palmares como

legítima comemoração do povo negro. A identificação com o símbolo da Mãe Preta ou do seu correspondente masculino, o pai João, agora deveria ser substituído pela imagem de um guerreiro para o povo negro, de um líder de lutas contra a escravidão.

Com a chegada em 1988 do Centenário da Abolição, a mídia, as universidades, os sindicatos de trabalhadores e outros segmentos sociais promoveram debates e novamente foi posto em xeque a escolha do 13 de maio como data comemorativa nacional, marcada inclusive por passeatas em protesto aos eventos da comemoração.

Encerramos essa reflexão sobre o 13 de maio com as palavras de Florestan Fernandes, expressas na obra de ANDREWS (1998)⁶:

Datas históricas não se definem por si mesmas, e tampouco de uma vez para sempre. São os seres humanos que as criam, as definem e as redefinem ao longo do tempo, e trazem, o passado para dentro do presente e de combates se renovam, sem cessar.

Quando propomos incluir as práticas comemorativas no currículo do ensino nas escolas, não é porque se queira dar formalidade a elas (na verdade isso elas já possuem, até com certa dose de ritualização), mas porque o currículo dentro do projeto pedagógico de uma escola caracteriza o perfil educativo de seus agentes, as opções na relação com o conhecimento produzido e reproduzido socialmente.

Sobre o currículo, escreve LIMA (1992)⁶³:

A escola faz um recorte do conhecimento formal; o currículo. A escolha de que conteúdos não ser ensinados não é uma escolha neutra. O currículo, assim, não é aleatório. As disciplinas escolhidas, os conteúdos selecionados dentro

de cada disciplina e a metodologia de ensino adotada para cada uma delas são elementos decisivos no processo de formação do indivíduo. É necessário para o educador ter a noção clara da função de cada conteúdo a ser trabalhado, de forma que ele possa desenvolver no educando, através de sua própria ação pedagógica, a compreensão da funcionalidade do conhecimento (...) Através dos recortes feitos de cada área do conhecimento e da escolha específica de uma orientação teórica estão sendo feitas opções sobre que paradigmas serão oferecidos aos educandos para executar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante dessas reflexões, propomos discutir o como comemorar nas escolas de Ensino Fundamental e partindo dessa discussão atingir o porquê, ou seja, se incluída no currículo escolar, na área das Ciências Sociais, refletíssemos sobre as práticas comemorativas em nossas escolas como normalmente fazemos com qualquer outro conteúdo programático em nosso planos de ensino, poderíamos fazer nossas opções e nos comprometermos com elas.

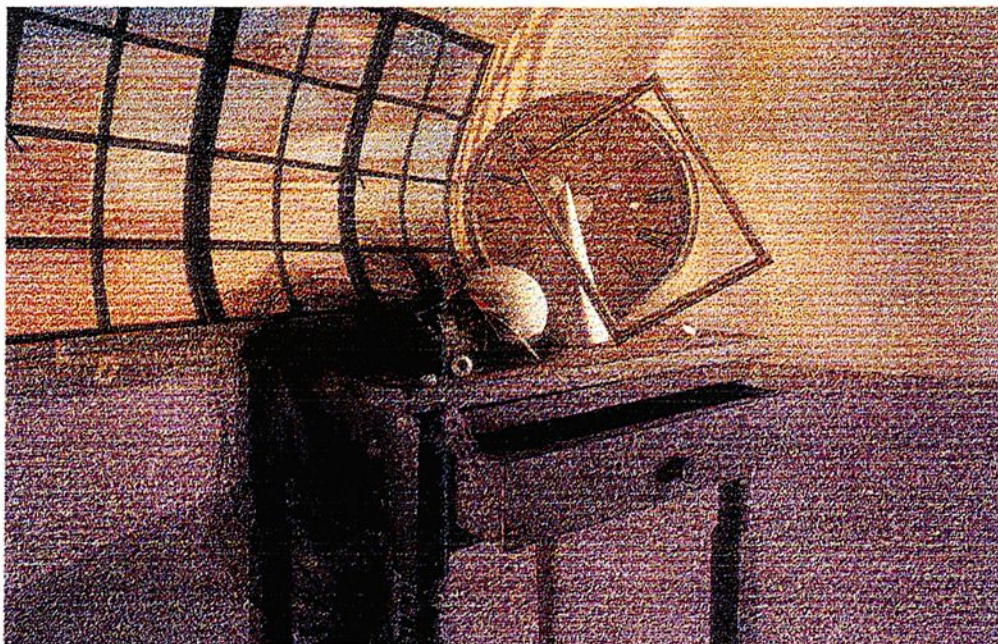
Se educar é fundamentalmente um ato político, diante da impossibilidade de neutralidade do conhecimento e principalmente nas sociedades tecnológicas em que vivemos, por que não optamos por comemorar ou não e o que comemorar? Por que não elegemos segundo nosso projeto pedagógico e o da instituição de ensino em que atuamos o que e por que comemorar? O fato das comemorações genuínas (como chama Hobsbawn) antecederam as “tradições inventadas”, demonstra que o ato comemorativo é ato humano antes de prática educativa. Comemoramos buscando identificações com o grupo e nelas referências pessoais de quem e como somos, individualmente e nos grupos do qual fazemos

parte. Produtores de cultura, criamos simbologias que nos caracterizam e nos dão a impressão de perenidade. Se os grupos sociais possuem diferenças entre si históricas, étnicas, geográficas, sociais, por que na hora de comemarmos nas escolas, seguimos um rol comum de datas e formas muito semelhantes de comemorar?

ARRUDA (1999)⁷ adverte;

Retórica vazia, exibicionismo balofo, pseudo-realizações, são os males atávicos das comemorações (...)

As comemorações genuínas ou inventadas, fazem parte do cotidiano de nossas escolas, evidenciam nossas práticas comemorativas, ... talvez seja bom não esquecermos... e nos apropriarmos do ato comemorativo em nossas escolas, possa ser o desafio em nossa prática pedagógica.



_ Terra à vista! Grita o marujo.

_ À vista de quem? Responde o nativo.

*_ À vista não levo, só à prazo. Facilitado,
retruca o colonizador.*

*Se estabelece a confusão
está feita a descoberta.*

Capítulo III:

Quem pinta o 7, ... escolhe a tinta?

Já dissemos anteriormente, que as comemorações são formas de trazer ao presente, registros do passado preservado pela memória coletiva ou individual de uma sociedade. O que pretendemos discutir aqui é o que HOBBSBAWN (1992)⁵⁰ chama de “usos sociais do passado” o que FERRO (1989)³⁵ chama de “manipulação consciente dos símbolos” quando aborda a experiência socialista soviética e ANDREWS (1998)⁶ chama de “uso político das comemorações”.

HOBBSBAWN (1992)⁵⁰ afirma que o estudo das tradições inventadas pode esclarecer bastante as relações humanas com o passado, a que ele chama de assunto e ofício do historiador. Para ele, toda tradição inventada sempre que possível utiliza a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal. Na utilização social do passado ele aponta duas dificuldades: a de resgatar o passado como genealogia – continuidade coletiva de experiência ou utilizá-lo como cronologia. Em ambos os casos as tradições se abrigam como forma de estabelecer um passado que se pretenda preservado. O sentido de genealogia do passado transmite as sociedades um sentido de perenidade, de identificação do grupo como referências para o presente, *as novas nações ou movimentos anexam a sua história*

exemplos de grandezas e realizações passadas na razão direta em que sentem estar faltando essas coisas em seu passado real – quer esse sentimento seja ou não justificado. (...) A atração do passado, como continuidade e tradição, como nossos antepassados, é forte. (HOBSBAWN, 1992)⁵⁰

No sentido da cronologia o passado implica sucessão temporal, sucessão de eventos, tanto em sociedades letradas, como nas iletradas, por isso a presença de calendários comemorativos nas escolas pode apresentar um sentido de resgate cronológico do passado e reafirmar as tradições inventadas como legitimadoras desse passado.*

No contato com o passado as sociedades constroem formas de leitura da realidade em que visem e constantemente se relacionam. A construção da memória nacional quer no processo revolucionário francês do século XVIII, quer em experiências recentes como a criação do estado de Israel, cria ritos e símbolos peculiares a esses processos e inventa tradições.

Ainda segundo HOBSBAWN (1992)⁵⁰, nas sociedades industrializadas essas tradições ocupam um espaço muito menor na vida cotidiana das pessoas do que as antigas tradições e costumes, isso porque as novas tecnologias trazem respostas as antigas perguntas que anteriormente só as tradições poderiam responder. No entanto, ela aponta que as tradições que envolvem o exercício da cidadania, tendo a Revolução Francesa como marco, ainda possuem um significativo espaço nas sociedades apesar de todo avanço tecnológico do século XX.

* A história, unidade de passado, presente e futuro, pode ser algo universalmente apreendido, por deficiente que seja a capacidade humana de evocá-la e registrá-la, e algum tipo de cronologia, ainda que irreconhecível ou imprecisa pode ser uma mensuração necessária disso. (Hobsbawn, 1992)⁵⁰

Nesse sentido, o papel das tradições inventadas na construção da memória nacional de um povo pode ser claramente vislumbrado; bem como a sua relação com a historiografia oficial que molda o passado segundo os interesses de quem pretenda reconstituí-lo e isso é mais claro quando há o interesse do poder público instituído em lembrar e esquecer no mesmo processo. O que HOBBSBAWN (1992)⁵⁰ esclarece é que *todos os historiadores, sejam quais forem seus objetivos, estão envolvidos nesse processo, uma vez que eles contribuem, conscientemente ou não, para a criação, demolição, reestruturação de imagens do passado que pertencem não só ao mundo da investigação especializada, mas também a esfera pública onde o homem atua como ser político*. Alimentamos aqui, nossa hipótese, de que “quem pinta o 7, escolhe as tintas???” Aquele que vai ao passado e seleciona o que deve ser lembrado, rememorado, serve a um projeto político de sociedade no presente e constrói uma memória que pode através de inúmeros mecanismos ser imposta a uma sociedade, é claro, que isso não se dê de forma absoluta, sem resistências, até porque a realidade cultural das sociedades possui tradições genuínas que podem muitas vezes se contraporem a essas imposições, rejeitando símbolos e imagens que se pretendam universalizadas.

Na forma de relacionar-se com a realidade e a opção de metodologia e recursos no desvelar do passado humano, tendências historiográficas tem desenhado um perfil do historiador, que por ofício, constrói e desconstrói imagens e significantes no imaginário coletivo, na medida em que interpreta o passado. O historiador transita entre o presente e o passado e ao mesmo tempo em que emprega esforço em compreender a história, ele a constrói. Nesse movimento de

construção e desconstrução, correntes historiográficas se projetam ou recuam no cenário da investigação do passado de acordo com o contexto em que se manifestam. Constantemente a ciência histórica propõe revisões; faz e recebe críticas as teorias construídas e principalmente metodologias adotadas no relacionamento com o mundo social.

Dentro das perspectivas da historiografia mais recente, a memória possui papel fundamental na leitura do fazer-se humano nas sociedades. No entanto, a historiografia percorreu longos métodos e objetos de investigação próprios, no século XIX. Século marcado pelo cientificismo, o século XIX transportou para história os métodos de experimentação e as teorias do mundo natural ao mundo social, produzindo alguns entraves. Teóricos como Augusto Comte e intelectuais brasileiros como Rui Barbosa acreditavam em uma harmonia social a ser atingida pelo pleno funcionamento dos órgãos que compunham a sociedade. Traduzida na produção historiográfica, a cronologia e o evento foram mola mestra das interpretações do passado pelos historiadores, os documentos e fontes escritas foram supervalorizados em detrimento de outras fontes, em muito porque acreditavam esses teóricos, ser necessária a busca da neutralidade científica como garantia dos resultados de suas pesquisas. O passado era visto como fonte, sem interpretações e a exatidão nos dados colhidos garantiria a legitimidade das pesquisas. Dessa forma, a idéia de fatos históricos, presos a uma seqüência cronológica, elegem personagens históricos, datas significativas, heróis nacionais, que durante a República brasileira recheavam os manuais escolares e as comemorações cívicas dentro e fora do espaço escolar.

*Na segunda metade do século XX, com o prestígio que o marxismo ganhou como forma de ação política e como interpretação do social, a partir da Revolução Russa em 1917, novas perspectivas metodológicas frente as ciências sociais surgiram e também em relação a historiografia.**

Com o crescimento do movimento operário e as contradições investigadas entre capital e trabalho nas sociedades urbano-industriais, a corrente marxista atingiu grande possibilidade de leitura do processo histórico. Em contraposição as correntes que o sucederam, viram a história como construção humana e dotada de movimento, de dinâmica impulsionada pelas relações sociais contraditórias entre burguesia e proletariado. Mas essa corrente de pensamento também foi questionada por vários intelectuais como Gramsci e filósofos frankfurtianos que questionaram esse procedimento de análise economicista, determinista que orientou principalmente os movimentos pós Revolução dos grupos comunistas no cenário mundial.

Segundo HOBBSAWN (1985)⁵¹ *a principal contribuição do marxismo a essa tendência no passado foi a crítica do positivismo, ou seja, das tentativas de assimilar o estudo das ciências sociais ao das ciências naturais, ou assimilar o humano, ao não-humano.*

Por ocasião do XX Congresso do Partido Comunista na União Soviética (1956), com as denúncias de autoritarismo e repressão no período Stalenista na União Soviética, o socialismo real enfraqueceu as bases de apoio as idéias

* Muitos autores consideram as mudanças historiográficas desse período como decorrentes das críticas à idéia de progresso, aos determinismos, à hegemonia dos discursos cientificistas, ao racionalismo de cunho positivista, aos modelos globalizantes de análise e as grandes sínteses de interpretação da história. (Capelatto, 1998)¹⁵

marxistas entre os intelectuais de esquerda e muitos questionamentos sobre modelos de Revolução foram dando lugar a novas teorias de entendimento e interpretação da realidade social. Intelectuais franceses e ingleses dentre outros buscaram novas formas de interpretação para os movimentos sociais que eram intensos para os quais, segundo eles, a análise marxista não trazia mais respostas.*

Nesse quadro de revisões, as abordagens sobre os movimentos sociais foram se desvinculando dos parâmetros anteriores de análise, que salientavam o papel dos partidos, vanguardas, sindicatos, movimentos organizados da classe operária. Embora não se tenha negado a idéia de “Revolução”, o tema muda de eixo.

À partir dos anos 50 e 60 segundo CAPELATTO (1998)¹⁵, novos acontecimentos em especial o movimento de 68 na França, suscitou “revisão no tratamento das questões de fundo” da historiografia. O movimento de 68 e os processos de descolonização e movimentos culturais fora da Europa trouxe a necessidade de rever as análises dos macro-espacos e das estruturas. A vida cotidiana, os micro-espacos, elementos da vida privada como moral, valores, costumes, cultura, assumem nova dimensão como fonte historiográfica e objeto de investigação e análise. O movimento de 68, segundo CAPELATTO (1998)¹⁵, por sua vez, questionou as instituições, valores e cultura do mundo burguês, mas também as propostas de transformação dos comunistas. Liberação, autonomia, autogestão constituem as novas palavras de ordem.

*Na obra sobre, A formação da classe operária inglesa, Thompson propõe novo tratamento ao conceito de classe. CAPELATO, (1998)¹⁵



Para a história, esses questionamentos deslocaram o eixo de análise para a vida cotidiana, estudos sobre grupos minoritários e papéis informais. Dentro do contexto de revisão historiográfica, onde Josep FONTANA(1998)⁴⁰ chama a atenção para a mudança de uma história social para uma história da cultura, a memória é alvo de investigação cuidadosa para os historiadores.

Para Josep FONTANA(1998)⁴⁰, a história de um grupo humano é a sua memória coletiva e da mesma forma que a instância individual da memória traz os traços de identificação de cada indivíduo, traz as identificações do grupo social do qual participa. O autor propõe assim discutir a natureza da memória quando afirma:

(...) rememorar é uma construção que fazemos à partir de fragmentos de conhecimentos que já eram na sua origem, interpretação do real e que, ao voltarmos a reuni-los, reinterpretamo-lo à luz de novos pontos de vista.

Baseados nessa afirmação propomos novamente a metáfora do quebra-cabeças onde fragmentos de recordações alojadas em nossa memória, registros pessoais do passado compõe nossa memória individual e transferindo esse processo a memória coletiva, a que Josep FONTANA(1998)⁴⁰ chama de História, temos nela a identidade das sociedades humanas.

Talvez seja esse o maior entrave do historiador, ele reflete o seu tempo e busca incessantemente reconstruir o passado de múltiplas memórias coletivas pelos vestígios encontrados no presente, à partir de modelos interpretativos da realidade.

Ainda segundo FONTANA(1998)³⁹, os modelos interpretativos que foram propostos pelos historiadores, marxistas ou não, partiram de visões

globalizantes e lineares que de alguma forma pressupunham motores para história. Para Josep FONTANA(1998)³⁹ esses modelos únicos da evolução humana com concepções mecanicistas sobre o progresso deveriam ser superadas, bem como deveria haver uma busca de uma nova forma de aproximação entre o fato concreto e o contexto teórico em que o situamos e uma reproposição das explicações habituais dos atos que sobrevalorizaram a sua racionalidade.

Para o autor, historiadores marxistas ou aqueles que se propõe a rever o materialismo histórico, esbarram nessas mesmas questões. Substituir os modelos globalizantes interpretativos pela defesa da micro-história, ou eleger fatos políticos e prescindir da história econômica são equívocos que possam e devam ser superados pelo que ele propõe como: *nova história e novo projeto social*, assentados numa compreensão crítica da realidade presente.*

O que destacamos nas palavras desse historiador é aquilo que ele chama de *projeto social* ligado a uma interpretação do passado. Esse raciocínio desvela a intencionalidade ou pelo menos a subjetividade do historiador que restitui o passado através da sua narrativa histórica. Heródoto na descrição das batalhas em que o povo grego se envolvia era antes de tudo o olhar de um cidadão grego frente aos feitos de seu povo; ao passo em que Maquiavel defendia em sua obra um uso político da História, como instrumento político necessário ao governante, como estratégia na arte de governar. Seria portanto a História, através desses modelos interpretativos, construção humana frente ao real?

* Cabe aqui a ressalva de que a nova história a que o autor se refere ainda não foi devidamente teorizada e portanto não pode ser confundida com as questões levantadas pelas correntes historiográficas que tiveram origem na escola "dos Anales", a quem o autor faz críticas significativas sem negar-lhes suas valiosas contribuições na superação desses entraves.

Quando estabelecemos na História a possibilidade de diferentes versões sobre um mesmo evento, diferentes narrativas históricas que juntas podem montar um mosaico capaz de explicar o presente ou mesmo como memória coletiva submetida a uma considerável subjetividade daquele que narra; percebemos que ideologias estão presentes nessa construção. Além do cotidiano material que perpassa essas construções, há componentes do imaginário coletivo que influenciam essas narrativas porque aquele olhar que narra possui lentes peculiares ao grupo do qual participa ou com o qual interage. Quando Pero Vaz de Caminha escreve ao rei sobre as maravilhas do Nosso Mundo, ele é um funcionário da Coroa, um escriba, mas é também um agente empreendedor da empresa colonizadora portuguesa e portanto participante das construções do imaginário português sobre a América. A Carta de Caminha no relato sobre o Brasil divide os muros entre o civilizado e o bárbaro e dá as matizes que tonalizam o selvagem e o paraíso. Por sua vez, Bartolomeu de Las Casas, mesmo denunciando as atrocidades dos espanhóis na “conquista” da América, não perde em sua narrativa o tom salvacionista da colonização. Essas e outras versões fundam os dois mundos, o velho e o novo no imaginário das metrópoles e das colônias envolvidas no processo e cria mecanismos de exploração e hierarquia social legitimadas por discursos ideológicos, aqui entendidos como ideologias dominantes, que se pretendam hegemônicas.*

Na visão do colonizador, ocultos pela distância dos mares e pelo desconhecimento europeu, fomos descobertos pelos seus heróis navegadores, que

*Como afirma CHAUÍ (1997) ¹⁷, Através da ideologia, são montados um imaginário e uma lógica, da identificação social com a função precisa de escamotear o conflito, dissimular a dominação e ocultar a presença do particular, enquanto particular, dando-lhe a aparência do Universal.

diante do desconhecido amalgamaram o novo, sem preocupar-se com suas diferenças, particularidades e contradições internas. Seriam três a América? Por que? O olhar do colonizador avistava uma única. Os manuais escolares e a geografia mais tradicional fala em três e alguns historiadores preocupados com os vestígios culturais desses povos no presente, fala em muitos perfis. Nós entendemos essa reflexão e perguntamos: de que América falamos? Em que período? Afinal é no espaço das generalidades que a ideologia se abriga e constrói seus discursos lacunares.

Segundo THEODORO (1992)¹¹²;

O velho e o novo são imagens constantes na estrutura mental dos colonizadores do século XVI. A expressão novo mundo indica a maternidade da figura europeia. (...) Infelizmente, perfeição e destruição são elementos correlatos de uma mesma estrutura mental. Em meio a muita violência, os artífices colonizadores haviam transformado todo o continente, realizando nele a maior obra de criação: o novo mundo.

As portas dos 500 anos da colonização portuguesa no Brasil, da mesma forma como em anos atrás comemorou-se os 500 anos da chegada dos espanhóis na América, esse é o momento de muitas reflexões. Refletir sobre nós mesmos é um mecanismo propiciado pelas práticas comemorativas. No entanto, comemorar pode trazer reflexões sobre o presente e propor novos projetos sociais nas palavras de Josep Fontana. Alguns segmentos sociais temem as inovações e principalmente as rupturas do tecido social e buscam forjar uma memória coletiva que dê conta de sufocar vozes e promover silêncios necessários a essa manutenção. Por outro lado, a riqueza de produções acadêmicas, pesquisas, manifestações de

diversos grupos sociais ligados a essa data que se comemora, prova o caráter renovador que a comemoração tem nas sociedades e incomoda o poder instituído.

Como afirma THEODORO (1992)¹¹²;

(...) A data da Comemoração é um símbolo pelo qual um grupo social rememora acontecimentos selecionados e conservados através da narrativa histórica (...) Quando comemoramos, quando refazemos velhas narrativas, surge a possibilidade de transcendê-las.

Brasil, 500 anos? Sem mais, nem menos ...?

Nessa proposta de reflexão que abrimos aqui, pretendemos eleger dois caminhos de discussão. O primeiro referente ao papel da mídia como formadora de opinião, que dito dessa forma pode ser banalizado, mas se estendido a construção de versões sobre o fato imediato captado, pelas lentes de uma câmara fotográfica ou de TV, compondo imagens repetidas no cotidiano a quem se apresenta, temos uma questão menos vulgar e mais complexa.

O segundo caminho trata especificamente da recente discussão pela mídia dos “500 anos do Brasil” e portanto da comemoração veiculada e cuidadosamente pensada pelos meios de comunicação de massa, atrelada aos interesses dos que “manipulam os símbolos conscientemente”. Hoje, a publicidade, referência primeira de sustentação do sistema capitalista, pela “invenção” da necessidade do consumo, possui mecanismos extremamente complexos de semiótica

e neurolinguística, usando linguagem simbólica na era da computação e transferindo ao mundo social essa linguagem. As programações de TV e rádio, as redações de jornal e revista, conhecem e se apropriam da força dessa linguagem, sendo que a televisão, ainda é aquela que alcança um maior número de grupos sociais e possui um saber mais digerível pelas camadas populares; embora tenhamos que tomar cuidado para não fazer dessa afirmação um mito. Necessariamente, não é a classe popular aquela mais atingida pela ideologia dominante veiculada nos meios de comunicação de massa. Poderíamos ser induzidos a um raciocínio reducionista e discriminatório. E depois, são efetivamente as classes populares o alvo das milionárias campanhas publicitárias veiculadas pela TV? A essa medida o leitor deve estar se perguntando por que falamos em mercado, consumo, se falamos em memória, comemoração, no eixo central de nossas reflexões. Justifico. No fazer-se capitalista, todos os elementos do mundo social tendem a converter-se em mercadorias e por que não a memória? O que promovem as datas comemorativas em nossas escolas, quando banalizadas, se não alimentar o impulso do consumo, que pode até mesmo em última instância converter afeto em mercadoria? No jogo político dos interesses de manutenção de privilégios a pequenos grupos sociais dominantes economicamente, a ética desse procedimento é questionável.

Sobre o poder da mídia, fala SODRÉ (1999)¹⁰⁷:

Falar de elite é designar os grupos e as instituições com acesso diferenciado a mecanismos geradores de poder, tais como renda, emprego, educação e força repressiva. São as elites que ocupam, em cada estado nacional, sejam as posições de controle direto da mídia, sejam as possibilidades de moldar o discurso.

SODRÉ (1999)¹⁰⁷, continua seu raciocínio apontando para outra característica da mídia brasileira.

No Brasil, as redes de comunicação de massa normalmente pertencem a grupos de natureza familiar. (...) como um bem patrimonial, os sujeitos econômicos da indústria da informação e do imaginário são preponderantemente familiar.

Apontamos aqui, que o autor ao falar em “bem patrimonial” nos pode remeter a herança portuguesa da colonização brasileira, de associar público e privado sem nitidez de limite entre um e outro. Herança também de transmitir aos negócios que possuem natureza de mercado, relações pessoais, moldando uma elite, nas palavras de SODRÉ (1999)¹⁰⁷, que busca as “abas” de um estado patrimonialista e de uma política personalista.

Seria por acaso, que o mito nascido no esporte em torno do jogador de futebol Pelé, tenha se difundido tanto com a copa de 1970, a medida em que se expandia a TV no Brasil? Seria coincidência o milésimo gol “nacionalmente” televisionado ter se dado no ano de 1969, justamente no momento de maior impasse do regime militar pós 64 no Brasil? O AI5 e as forças de guerrilha que se organizaram pontuavam a tensão social vivida pelos brasileiros. Seria a construção do mito brasileiro, da força futebolística brasileira nos pés de Pelé, uma possibilidade, ao lado, de extensa propaganda governamental do regime, de nos enxergarmos além dos conflitos? * Talvez seja possível falar em construção do mito pela mídia se, analisarmos que recentemente “figuras públicas” do cenário nacional, incluindo o

*Cf. fig 22- anexos



jogador Romário, foram vítimas da violência urbana, atingidos pelo menos em seus patrimônios, exceto Pelé. * Seria mais uma casualidade; ou o mito é aquele que tem a força da preservação e da identificação do grupo, no qual não se deva tocar sob o risco de desintegrar esse mesmo grupo?

Para CARVALHO, (1990)¹⁶:

Heróis são símbolos poderosos, encarnações de idéias e aspirações, pontos de referência, (...) de identificação coletiva. São por isso, instrumentos eficazes para atingir a cabeça e o coração dos cidadãos a serviço da legitimação de regimes políticos... Herói que se preze tem que ter, de algum modo, a cara da nação. Tem de responder a alguma necessidade ou aspiração coletiva, refletir algum tipo de personalidade ou de comportamento que se corresponda a um modelo coletivamente valorizado.

Retomando o raciocínio de SODRÉ (1999)¹⁰⁷:

A mídia é o intelectual coletivo desse poderio, que se empenha em consolidar o velho entendimento do povo como público, sem comprometer-se com causas verdadeiramente públicas nem com a afirmação da diversidade da população brasileira (...) Funcionam também como uma espécie de grupo técnico de imaginação, responsável pela absorção, reelaboração, e retransmissão de um imaginário coletivo atuante nas representações sociais. São estas mesmas que Barthes assimilou ao conceito de mitos, mas ressaltando a sua historicidade e a possibilidade de serem alterados (...).

*Cf. fig23 - anexos

Marilena CHAUI (1990)¹⁸ por sua vez, quando aborda o discurso ideológico revela mais sobre esse processo de dar legitimidade as ações por meio de idéias e dialeticamente, produzir o inverso também. Ela afirma que para ocultar a violência da dominação de uma classe social sobre outra o discurso produz uma *imagem unificada da sociedade*, onde a dominação seja vista como *natural, inscrita na ordem das coisas, racional e legítima*. Segundo ela, a operação ideológica, passa por dois ocultamentos: o da divisão social e do exercício do poder de uma classe social, sobre outras. Assim, as idéias apareceriam como representação do real, como a sua verdade, como *normas para a ação e como conduta conforme a natureza das coisas ou conforme certos fins que seriam os mesmos para todos*.

Segmentos da mídia, em especial, representados por profissionais das ciências sociais tem mostrado preocupação em romper com o discurso dos 500 anos. Por isso, reafirmamos que o discurso ideológico, se pretende homogêneo, mas constantemente não o é. Assim como de dentro da dominação, podem brotar as resistências, o discurso ideológico quando submetido a historicidade dos fatos se dilui. Luiz Felipe de Alencastro, em crônica publicada na Revista Veja em maio de 1999* propõe-se a desconstruir esse discurso dominante se referindo a Carta de Pero Vaz de Caminha. Alencastro aponta que o Brasil real, mas no entanto pretende inventar uma nacionalidade, uma identidade que nos remeta a uma imagem paradisíaca de nós mesmos. Para ele, a materialidade até pela ótica portuguesa, preocupada com questões materiais bem mais prosaicas, ligadas ao lucro e a exploração mercantilista.

* Cf. anexo 3



Quando falamos em Brasil 500 anos, sem mais ou menos, em primeira instância questionamos a postura de uma história cronológica que tende a omitir os processos e conseqüentemente o movimento histórico, pela composição dos atores sociais que constróem suas micro-histórias. Em seguida propomos refletir que quando é veiculada a idéia de aniversário, predispõe-se que se esteja falando do nascimento do Brasil e portanto, teria o Brasil nascido a exatos 500 anos do abril do ano 2000. Certo? O caso é que se aceitarmos essa intencional e divulgada versão dos fatos, estaremos admitindo o mesmo equívoco de denominar o nosso primitivo passado de pré-história e reforçando a corrente de historiadores que supervalorizam as fontes escritas como referências do passado. Não haveria história no cotidiano dos povos indígenas que povoaram o Continente Americano bem anterior, aos alardeados 500 anos? Não seria negar-lhes voz, ignorar suas construções culturais como referências do passado brasileiro? Alguns podem aqui afirmar que não há que se falar em Brasil, anterior a 1500 a que em contrapartida perguntamos se existiu o Brasil anterior a 1822? Luiz Felipe de Alencastro na citada crônica na Revista Veja fornece uma possível resposta:

No começo dos seiscentos, emergem dois agregados distintos no Atlântico português. De um lado a área do Ceará, Piauí, Maranhão e Pará. Impedidos de navegar rumo ao sul pelas correntezas adversas, os colonos dessa região só se comunicam regularmente com o restante do Brasil no início do século XVIII, pelas veredas do sertão nordestino. De outro lado, o agregado transatlântico formado pelas zonas escravistas do Brasil e Angola (...) compondo um espaço econômico e social específico que poderia se chamar Capricórnia, no lado brasileiro

da capricórnica, só existia "brasílicos". (...) Existiu a Capricórnica (nome que inventei agora), existiam os brasileiros (nome usado na época): o Brasil e os brasileiros são realidades históricas bem mais recentes.

Nos perguntamos se seria possível afirmar que a América não tem auto imagem? Mais particularmente a América Luso - Espanhola?

Para responder a esta questão poderíamos nos embasar nos estudos de Janice THEODORO (1992)¹¹² quanto a *personagem Colombo*. Segundo a autora, ele é o primeiro *artífice* da narrativa que mistura fé e razão, a herança medieval cristã e os princípios de leitura da realidade renascentista na descrição da América. Colombo teria sido o primeiro responsável pela transformação de um mundo desconhecido em um universo de semelhanças, teria aproximado ainda que no imaginário, colonizador e colonizado, europeus e nativos.

Os escritos de Colombo e sobre Colombo oferecem aos historiadores a possibilidade de observar a proximidade e a experiência e a imaginação nos séculos XV e XVI para os europeus. Quando Colombo propõe aos reis espanhóis uma viagem de circunavegação, ele elabora elementos da realidade e da imaginação, à medida em que imagina ser redonda a Terra.

Colombo é uma personagem que quando narra, descreve o imaginário do seu tempo, marcado pela transição e confluência dos valores medievais cristãos e as inovações tecnológicas que viabilizam a própria empresa de navegação. Mistura em sua narrativa, apresenta em seus diários de bordo ou nas narrativas de seu filho sobre sua vida, - *a Vida Del Almirante*. Segundo THEODORO (1992)¹¹², *o imaginário cristão e pagão que foram instrumento básico no convívio entre indígenas*

e europeus na Idade Média. A comunicação entre indígenas e europeus, realizada através de gestos, ou ainda da fabricação de objetos culturais, cristalizaram o universo cultural americano, a medida em que ambos eram fragmentados.

A evidência do historiador de que o universo medieval e renascentista se misturam na imagem que se constrói da América pode estar no fato de que Colombo, um dos protagonistas das narrativas sobre a América utiliza elementos mesclados desses universos. *Ao mesmo tempo em que descobre ser a terra redonda, procura encontrar o caminho do Paraíso terrestre.* (THEODORO 1992)¹¹²

Esse paradoxo (realidade e sonho) presente em Colombo será elemento construtivo do universo indígena, parte também integrante da nossa ancestralidade cultural.

THEODORO (1992)¹¹² com suas palavras nos propõe uma questão fundamental a História da América Luso - Castelhana. *Como fundir o relato histórico ao relato literário? Afinal, o narrador emprega em sua narrativa elementos que podem ser cientificamente comprovados mas que se permeiam se crença e de imaginação. Colombo e os cronistas que o prenderam misturam em sua narrativa aquilo que vêem, com aquilo que supunham encontrar antes da chegada as terras americanas.* Para THEODORO(1992)¹¹², veracidade e imaginação são elementos constitutivos desses textos históricos e descartarmos essa hipótese nos inviabilizaria a compreensão desses textos. *A presença alternada, combinada e espelhada torna muitas vezes difícil, ao historiador, separar o fato propriamente dito, do que é imaginação, ou o que transformou em fato documentado*

(descobrimento da América), ou ainda, o que foi um fato distorcido, apenas um pouquinho pelo olhar do narrador, daquele que foi muito distorcido. (...) a América surgiu primeiro pelo gosto pelo prazer de narrar, de expor os fatos com sutis matizes, capazes de restaurar o imaginário do interlocutor, despertando nele o interesse pela aventura, pelo maravilhoso, pelo conhecimento do desconhecido.

Talvez por isso, nas narrativas de Colombo sobre a América, apareçam sereias com rostos masculinos que saltavam “acima do mar” e descrições paradisíacas que assemelhavam a descrição da América da descrição bíblica do paraíso (Gênesis, cap. 2, vers. 8 a 20), com palavras como “fatura”, “jardins”, “rios e mares de grandes proporções” em um cenário harmonioso. De formação cavalheiresca, impregnado do sentido da aventura do heroísmo, Colombo mistura realidade e fantasia tentando aproximar duas realidades tão diversas pela transposição da espiritualidade cristã as “novas terras” e pela identificação, inventada pela sua narrativa das duas culturas. Colombo busca em suas narrativas identificações com o passado europeu, ele introjeta o novo no velho, o desconhecido no desconhecido, e resgata pelo passado, o sentido da perenidade.*

Naquilo que THEODORO chama de “maravilhoso” Giulia LANCIANI, professora da Universidade de Roma “La Sapienza”, identifica um elemento de diferenciação entre sistemas culturais. Para LANCIANI (1998)³⁶, o maravilhoso embora apareça de forma diferente nas civilizações sempre consegue identificar-se através das narrativas de outros povos. Na projeção do ideal, do maravilhoso, a cada cultura, busca-se no novo, no desconhecido a presentificação

* Para o europeu, o desconhecido sugere magia, um universo marcado pela idolatria, sendo este o elemento de distinção entre bárbaros e civilizados. (THEODORO 1992)¹¹²

desse maravilhoso buscado.

Se até o século XIV os relatos de viagem desenvolviam uma poética do fantástico ligada à busca do paraíso, nos séculos seguintes os símbolos do maravilhoso se agrupariam em um mito diverso mas não antigo: o Velocino de Ouro, que mais tarde em sua simplificação acabará por transforma-se no moderno mito do Eldorado, para o qual igualmente confluem lendas indígenas. (LANCIANI, 1998)³⁶

Assim, na descoberta dos novos mundos, estará fornecendo o terreno para que os símbolos do maravilhoso, do sonhado, do paradisíaco, adquira novo vigor. Cristóvão Colombo, por sua vez, influenciado por essas experiências do seu tempo, transfere para a América, muitos elementos do repertório mitológico a que estava habituado e retoma a fazer funcionar aquilo que LANCIANI (1998)³⁶ chama de mecanismos alimentadores da cultura do maravilhoso.

Diante do novo, Colombo e outros cronistas sentem necessidade de buscar nesse passado mitológico, elementos da familiaridade concretos ou mentais que assemelhe o novo ao velho e traga menos inquietação.

Apenas muito recentemente autores brasileiros como Gilberto Freire, Sérgio Buarque de Holanda, Emília Viotti, debruçaram o olhar sobre quem somos nós, sobre que passado pode ser reconstituído além da História Oficial inaugurada pelos cronistas com a colonização, como Vanhagen, Antonil, Padre Vieira. O que sabíamos de nós ou o que registramos historiograficamente sobre nós mesmos era “aquilo que diziam de nós”. Pinturas, cartas, textos, relatos de cronistas

* A memória do passado como vereda de conhecimento: a função do mito é então a de tornar dizível o que não tem nome, evitando assim, a vertigem da perda de referência no oceano do diverso. (LANCIANI, 1998)³⁶

e viajantes de séculos passados falam não só do Brasil, mas como de toda a América como um paraíso distante com o qual seria difícil nos identificarmos. Personagens importantes que fugiram a análise da história de curta ou de longa duração, ignorados por um rígido modelo interpretativo do real, poderiam nos dar conta do que foi omitido, não revelado, ou simplesmente ignorado.

A primeira leitura do que seria a porção portuguesa da América, definida pelo Tratado de Tordesilhas assinado em 1494, pelo Papa Alexandre VI, está descrita em relatos de cronistas em documentos que foram resgatados pela historiografia. Segundo Guilherme GIUCCI (1998)³⁶, através de suas pesquisas, existem além da Carta do escrivão da esquadra de Cabral, Pero Vaz de Caminha, outros dois documentos; a carta de Mestre João e a relação do piloto Anônimo. *Os três documentos estão incluídos e comentados na História da Colonização Portuguesa do Brasil (...) Enquanto as cartas de Caminha e Mestre João são datadas de primeiro de maio de 1500 e narram os sucessos ocorridos na Terra de Vera Cruz, a Relação do Piloto Anônimo descreve a viagem de ida e volta da empresa de Cabral à Índia.* Esses documentos descrevem que o destino da Armada de Cabral era Calicute, na Índia e que a passagem pelo Brasil seria um repouso passageiro na rota rumo as riquezas do Oriente.

O que se pode observar nesses documentos é novamente a idéia de reforçar os feitos heróicos do colonizador, que associa descoberta a tomada de posse e nativos, aos pagãos que deviam ser convertidos. Novamente se percebe nos portugueses, bem como no exemplo de Colombo, a intenção de buscar familiaridade e projetar a Europa na América. No caso brasileiro, no entanto, os rituais de

dominação são menos percebidos e dão lugar a um contato descrito primeiro como amigável, apesar de constantemente caracterizarem o indígena com palavras que associem a bestialidade e barbárie. No lugar onde não haja familiaridade, há a rejeição do diferente pela não aceitação da diversidade de leitura do real.

No Brasil, assim como na América Espanhola, os relatos descrevem fartura, paraíso, abundância e riqueza natural.

Nesse sentido, Paulo MICELLI (1994)⁷⁴ afirma que a colonização brasileira seria o *inferno no espelho do céu*, fazendo uma leitura inversa aos viajantes cronistas do período do descobrimento, ele analisa o descobrimento como uma descrição de quem quer enxergar-se no desconhecido. MICELLI fala da subjetividade de que são passíveis esses relatos quinhentistas porque (...) *quem viaja carrega em seus caminhos uma bagagem cultural de que fazem parte lembranças, emoções, e todo um vasto e confuso mosaico de aspirações, instintos, frustrações, (...) que escapam à visão e ao tato.*

Teria prevalecido a visão do colonizador nesse processo e se a resposta for afirmativa, o que via o colonizador? Para Janice THEODORO, em sua obra *América Barroca*, os europeus passariam por dois momentos distintos mas complementares diante da leitura da América; embora nos dois momentos a América real, dá lugar a uma América inventada com todos os ingredientes do imaginário do colonizador. *A colonização portuguesa e espanhola envolveram o transplante para o outro lado do oceano das formas de representação ibéricas.* Em um primeiro momento, a imagem da América deve ser pelos olhos do colonizador um espelho da

(...) o caráter pacífico e transitório do contato mascara um processo profundo, ainda que incipiente, de redução do nativo americano por partido viajante europeu a um objeto de trabalho, informação e conversão. (GIUCCI, 1998)³⁶

Europa onde ele possa enxergar-se, uma *reinvenção* da Europa na América, buscando *verossimilhança*.

Em 1806 no Brasil, com a presença do rei português na colônia, esse quadro do imaginário é alimentado, porque há a intenção de “trazer a civilização” a colônia em resposta aos anseios da corte que se instala. Todo um conjunto de medidas prevê ambientar a América aos moldes da cultura européia.

Quando os cronistas ou conjunto pictórico retratam a América buscam transpor um mundo ao outro, segundo seus símbolos e significações.

Em um segundo momento (THEODORO, 1992)¹¹² fala em projeção e dissimilação, onde contesta a visão de alguns historiadores de que o único efeito da colonização no embate das culturas foi a morte da cultura indígena. Ela defende que *o indígena da América apropriou-se do padrão cognitivo do colonizador e relacionava-se com ele, pela percepção da diferença entre esses padrões cognitivos. Em ambos os momentos, prevalece o olhar do colonizador apoiado no que a autora chama de “arte da política e da catequese.*

(THEODORO, 1992)¹¹² esclarece:

Ao projetar-se sobre a América (...) o europeu constituiu, com o índio, inúmeras deformações que se preservaram em nossa história. Ao analisar os documentos de época percebi a distância entre o que se dizia e o que se fazia, ou ouvida a relatividade quanto ao uso do conceito de representação.

(...) o colono espanhol, incorpora uma presença imperial do Estado através da possibilidade de recompor seu imaginário senhorial. Imaginário que continha todos os símbolos responsáveis pela hierarquização social. Não se podia abrir mão do luxo, da majestade, da fortuna e da glória (...) (THEODORO, 1992)¹¹²

Verbalizava-se um mundo, vivia-se outro.

Se nos parecer impossível negar que a presença dos nativos na América, dos índios brasileiros faz parte do nascimento brasileiro, como datá-lo a 500 anos e não quando da chegada do homem americano em terras hoje, brasileiras? Como comemorar 500 anos? Quem esconde a idade brasileira? Os meios de comunicação? Os manuais escolares? O preconceito introjetado no lugar do que deveria ser nossa auto-imagem?

Se não aceitarmos a hipótese acima de que o Brasil tem mais de 500 anos, porque teria sido gestado índio e registrado em cartório português; poderíamos questionar se ele tem menos de 500 anos? Afinal, uma sociedade juridicamente organizada não assume o status de país apenas quando possui o aval da autonomia jurídico política? A Teoria do Estado Moderno não afirma que a soberania é indispensável a uma nação independente? Fomos até a independência em 1822 nada mais do que Reino Unido a Portugal. Se assim, essa autonomia só veio (se é que já veio) com a Independência em Setembro de 1822 ou mais precisamente em 1824 com a primeira constituição brasileira que estabelece o nosso arcabouço jurídico além das leis Filipinas, ... Outras datas ainda podem ser defendidas, como aquela onde há de fato o reconhecimento internacional da soberania do nosso espaço geográfico ou o ano da chegada da Família Real ao Brasil e a quebra do monopólio comercial português. Toda essa questão é levantada sem nos atermos em discutir aqui a atipicidade de nossa independência, uma monarquia e não uma república, um monarca português no poder, uma incipiente elite organizada em torno de um estado patrimonialista.

O que pretendemos com a atualidade desse exemplo dos 500 anos é destacar como a memória é passível de conduções.

Como é possível construir, eleger períodos, imagens de quem e o que se quer preservado pela memória coletiva. É claro, que como já destacamos, esse processo recebe resistência não há formas hegemônicas que sejam absolutas. A dominação por mais que cercada de aparatos repressivos ou veículos de massificação de idéias desejáveis não é suficientemente competente para calar as resistências. Ainda que haja maciço investimento da mídia para ratificar idéias.

Inúmeros são os exemplos na história em que estados totalitários ou autoritários utilizaram e ainda utilizam a memória como forma de ressaltar nos membros de sua sociedade vínculos de identidade, de coesão de interesses. Guerras foram e tem sido feitas com essas sustentação. Movimentos como o nazismo na Alemanha, o integralismo no Brasil, o populismo de Getúlio Vargas e Perón, na América Latina, podem retratar o quanto é possível forjar-se elementos de identificação resgatando o passado que se quer lembrado. As práticas comemorativas foram constantes e tem sido eficazes nesses casos de perpetuação de valores e hábitos em grupos sociais e aqui cabe a retomada do título dessa pesquisa: Comemorar sim, como não? Não se trata de apregoar o fim da memória pelos danos causados a humanidade. Absolutamente. Comemorar mantém viva a cultura de um grupo, fortalece laços, pode propiciar importantes questionamentos que enriqueçam os membros desse grupo. O que se alerta são os perigos de uma memória institucionalizada, plasmada, que eleja uma só voz, calando outras, que sirva como instrumento de dominação, que privilegie uns em detrimento de outros.

Durante as práticas comemorativas aquela porção individual de que falamos da memória, está presente, ela pulsa. A questão é, que há formas através de símbolos e imagens construídas por vezes cuidadosamente que canalizam as nossas lembranças para um determinado ponto, que muitas vezes obscurece outros.

Nesse processo são resgatadas marcas coletivas em nossa memória. Imagens como o bandeirante desbravador que fazem do paulista; um homem forte, capaz de garantir a economia do país pelo espírito trabalhador de seu povo... Como demonstra esse exemplo, constrói - se assim estigmas sociais, preconceitos e ameaças a convivência entre os diferentes. Na contraposição dessa imagem do paulista, podemos encontrar o carioca, que tem a imagem ligada ao lazer e a negação do mundo do trabalho no senso comum. De novo a idéia de que o paraíso natural do Rio de Janeiro, afasta o carioca do ofício de produzir? Somado a esses exemplos temos o estereótipo do povo nordestino veiculado pela mídia. Se os paulistas tem sua imagem relacionada ao bandeirante desbravador, cariocas e nordestinos tem sua imagem associada ao índio, ao negro, com todas as suas construções ideológicas de associação com a preguiça e a indolência.

Civilização versus barbárie?

A identidade brasileira vem sendo forjada pelos poderes institucionalizados que se sucedem, porque nosso processo histórico desde e anterior a colonização tem sido marcado por movimentos que não respeitam nossas individualidades, nossas particularidades regionais. Nosso processo político brasileiro é uma constante afirmação do poder central sobre o local, muitas vezes sem sucesso. Somos federação pela constituição e nos constituímos diariamente em

embates entre governos locais e poder centralizado na esfera federal, sendo que isso é componente de um processo não recente, mas desde que as comunidades primitivas deram lugar a um poder institucionalizado.

Temos um passado de lutas e desencontros, onde o poder que se estabelece impõe o desejável modelo de ser brasileiro. Nos primeiros anos da colonização ser brasileiro era não ser índio, nem negro. No decorrer do processo diante da incontestável convivência entre as etnias, ser brasileiro, era pensar como europeu, buscar o europeu como modelo. Com o advento da república, ser brasileiro é ser nacional, era deixar a localidade, o micro e abraçar o país. Era ser macro, mais ainda, com idéias liberais européias.

Na verdade esse talvez ainda seja o projeto que se tem até hoje, não consolidado. Sonhado por Getúlio Vargas, reproduzido em quadros, pinturas de Pedro Américo, em propagandas políticas dos órgãos de propaganda do governo de Getúlio, nos manuais de Educação Moral e Cívica dos ideais do movimento de 64 recomendados as escolas pela ditadura.

Enquanto o poder preocupou-se em construir uma hegemonia que pudesse nos encaixar no romântico e ideológico conceito de nação, o povo brasileiro, o indígena, o escravo negro, o homem branco trabalhador livre, a massa trabalhadora, imigrantes, escravos libertos, sindicalistas, estudantes, profissionais liberais, sociedade civil, ... enfim a sociedade brasileira lutou mais pela sobrevivência e pensou menos sobre si mesmo.

Foram tão poucos os parênteses de liberdade democrática brasileira no último século que aparentemente libertos do modelo europeu, dos interesses de

dominação internacional e dos grupos nacionais privilegiados, sobrou-nos muito pouco tempo para pensarmos em nós mesmos, em nossa cidadania, em nossa identidade como brasileiros, em um pensar sobre nós que nem sempre chega até nós, ficando restrito aos muros das Universidades e não socializado pelas escolas de ensino infantil, fundamental e médio.

Por que o brasileiro não se vê brasileiro? Por que a auto-estima brasileira se prende a fragilidade do bico da chuteira de um craque nos campos de futebol? Seria porque a auto-imagem brasileira tem sido fornecida pelos discursos dos livros didáticos nos bancos escolares? Por que o nosso ensino de história nas escolas ainda não prioriza o raciocínio, a formação de uma estrutura cognitiva para a compreensão de espacialidades e temporalidades que façam parte de suas atividades diárias e preocupa-se por outro lado, com a reprodução de fatos, nomes e datas de um passado sem nenhuma identificação com o seu presente?

O leitor e em especial os profissionais da área de história podem aqui contestar, afirmando que essa realidade já foi superada. Não se adotam mais livros didáticos para o ensino da história, lida-se com o reconhecimento nas aulas de forma reflexiva o vídeo e outros instrumentos pedagógicos já subsidiam nossas aulas. Podem argumentar que estados como Minas Gerais e São Paulo avançaram, possuem propostas dentro de uma linha progressista de educação e reflexiva, metodologicamente. No entanto, o resultado desses anos de pesquisa infelizmente nos levam a acreditar que diante do caótico e caduco sistema de ensino brasileiro, temos exceções e não regra e mesmo se no despretenso espaço de nossa pesquisa, a rede municipal de ensino de Bauru e a experiência de algumas cidades vizinhas

fosse o espaço da regra, teríamos nas práticas comemorativas quase que ritualizadas a negação desses princípios. Ainda na maioria das instituições de ensino, índio são todos os índios (atemporais e genéricos). Independência é D. Pedro I. Mãe é uma coisa. Pai é outra. E folclore e carnaval não se misturam no agosto de nossas vidas, no aprender de nossas festas populares.

Constantemente, ainda reproduzimos em nossas salas de aula os mitos e heróis do século XIX inventados pela República. José Murillo de Carvalho dedicou-se a pesquisar as diversas interpretações dadas aquele que desde 1890 passou a ser comemorado como símbolo nacional na data de sua execução; Tiradentes, o preferido personagem de muitas pesquisas escolares.*

Carvalho aponta para as dificuldades de eleger no período Republicano um herói que pudesse aspirar ser nacional, que falasse a alma brasileira. Tiradentes seria o mito mais indicado, seria *o mártir ideal e imaculado na brancura de sua técnica de condenado*. Como não houvessem fotos, os retratos feitos de Tiradentes em sua maioria evocavam em sua imagem a semelhança com o mártir mais popular nos anos de história da América católica; Jesus Cristo. O quadro de Pedro Américo: “Tiradentes Esquartejado”, embora à princípio esboce violência, distribui o corpo martirizado de Tiradentes no cadafalso como se estivesse em um altar. No quadro de Aurélio de Figueiredo, “Martírio de Tiradentes”, segundo Carvalho, pode-se ver o Cristo crucificado de pé, na figura do herói barbado, cabelos longos, pele clara, esquelético, tal como o Jesus Cristo reproduzido pelos “retratos” europeus. Tiradentes serviria ao modelo republicano porque a monarquia teria

*Cf. fig24 - anexos



condenado sua execução e ele vítima, representaria, o sonho e o ideal republicano. No imaginário, o herói é sempre imortal. Se morre, ele transcende e volta a vida pela própria força da memória, do ato da comemoração, pela repetição da data. Toda essa idéia de ressurreição, daquele que dá a vida por um ideal, da coragem de assumir a culpa que outros rejeitaram, descrevem a moldura de um herói e atingem *profundamente no sentido popular, marcado pela religiosidade cristã*. Mas a maior contribuição do elemento Tiradentes como construtor do ideário republicano no imaginário popular, está nas palavras de CARVALHO (1990)¹⁶:

Não antagonizava ninguém, não dividia as pessoas e as classes sociais, não dividia o país, não separava o presente do passado, nem do futuro. Pelo contrário, ligava a República à independência e projetava para o ideal de crescente liberdade futura.

O historiador Paulo MICELLI (1994)⁷⁴, por sua vez, em pesquisa, perguntou a 267 estudantes de Ensino Fundamental e Médio quem era o seu herói preferido. Muitos foram votados, desde D. Pedro I, passando por Tancredo Neves e esbarrando em figuras como Rambo, Superman e Ayrton Sena.

Note-se que o fato de Pelé não ter aparecido com votação significativa pode apontar para aquilo que Hobsbawn afirma e tratamos no capítulo anterior; hoje as *tradições inventadas* ou os mitos construídos são mais efêmeros diante do tempo, pela própria velocidade em que se constrói e desconstrói imagens em sociedades tecnologicamente avançadas e a velada negação do passado pela supervalorização do progresso, nessas sociedades.

Mas ainda segundo a pesquisa de MICELLI, o grande vitorioso foi Tiradentes, com 60 votos. O autor aponta pelos resultados de sua pesquisa que a identificação de Tiradentes com a figura de Jesus Cristo resistiu ao tempo e foi além dos primeiros anos de República e confundiu-se com a própria República, fundindo na pessoa, no personagem, o ideal. A República entendida na sua etimologia encarna os ideais da “coisa pública” (res = coisa), portanto materializa o que o Estado como instituição afirma perseguir como fundamento, o bem comum. Essa idéia de consenso, contrato, coesão, dá a República o tom do nacionalismo romântico, próprio dos heróis inventados e cria um discurso de defesa dos direitos civis e sociais, prometendo uma certa equidade. A dificuldade se dá porque na materialidade, no enfrentamento do discurso com a história o que se vê é um bem comum restrito a alguns grupos, uma coesão mantida por mecanismos de coerção materiais e ideológicos e um nacionalismo marcado pela pluriculturalidade. Permanência? Retrocessos? ...

Recentemente, a mídia evocou o mito de Tiradentes em momento delicado da política nacional, quando por ocasião da morte do presidente eleito mas não empossado Tancredo Neves. Mineiro, morto a 21 de abril, era comum ver nos canais de televisão, ou a imprensa escrita, ou nos discursos dos políticos de partidos majoritários a identificação de um presidente idealista como o herói nacional. Pelos mesmos motivos que Tiradentes, exceto a barba e os cabelos longos a memória que se pretendeu construir para a Nova República que se iniciava no ano de 1985, era da morte de um idealista que representava todo anseio de liberdade brasileira. O primeiro presidente eleito após mais de 20 anos de regime autoritário.



O Brasil pode não ter 500 anos como apregoa a mídia. Tem mais para os que respeitam nossa história e não tem preconceitos com relação a origem do homem americano. Tem menos para os que defendem a importância dos aparatos burocráticos que dão legalidade e tornam de direito o que já poderia ser de fato. O que importa ao historiador é o questionamento, é a desconstrução do discurso hegemônico pela sua releitura, sem anacronismos.

O ato de comemorar segundo THEODORO(1992)¹¹² pode oportunizar esses questionamentos e desconstruções, diz a autora:

(...) Localizado no tempo e no espaço, o acontecimento escolhido ganha sentido à medida que é inserido numa grande cadeia explicativa da nossa ancestralidade. (...) Mas ao mesmo tempo, a repetição de uma história pode nos levar a um processo de desarticulação e rearticulação de alguns marcos de relato, institucionalizado pela historiografia, abrindo novos caminhos para a reflexão.

Reafirmamos a partir de depoimentos como este, nossa proposta – título de trabalho, de que as datas comemorativas possam ser resgate de uma memória silenciosa, de uma desconstrução de discursos hegemônicos. Falando sobre o seu objeto de pesquisa, a América, que THEODORO denomina Barroca, aborda a comemoração dos 500 anos do descobrimento da América afirmando:

Devemos festejar porque, ao realizar festejos, ativamos as nossas lembranças para construir conexões que nos permitem pensar criticamente o passado. Repetindo por cinco séculos a história dos descobrimentos, redescobrimos experiências vividas, ancestralmente, como se através destes reencontros sucessivos pudéssemos achar a libertação. (...) Comemorar, festejar, fertilizar o solo com

críticas, ou ainda parodiar e carnavalizar a comemoração e seus festejos é um forma de se refletir sobre os descobrimentos para se desvencilhar de modelos arcaicos cristalizados pela nossa civilização.

Quando a autora fala em “descobrimientos” inclui os 500 anos de Brasil, ou melhor, o que a mídia oculta, os 500 anos do descobrimento do Brasil. Nessa inclusão ela ratifica que mais importante do que discutir a idade brasileira é fazer da data comemorativa uma oportunidade de rever a memória que se cristalizou em suas ambigüidades e contradições.

Hugo LOVISOLO (1994)¹¹¹ em artigo “A Memória e a formação dos Homens” aponta para esse papel que a memória tem como elemento catalisador das sociedades humanas. *A memória histórica se nos apresenta idealmente como âncora e plataforma.*

Para o autor, enquanto âncora a memória preserva o mais íntimo de nossa identidade coletiva, nos preserva as referências de quem e como somos. Enquanto plataforma, *permite que nos lancemos para o futuro com os pés solidamente plantados no passado criado, recriado ou inventado como tradição e complementa: (...) Esta por sua vez, toma o sentido de resistência e transformação.*

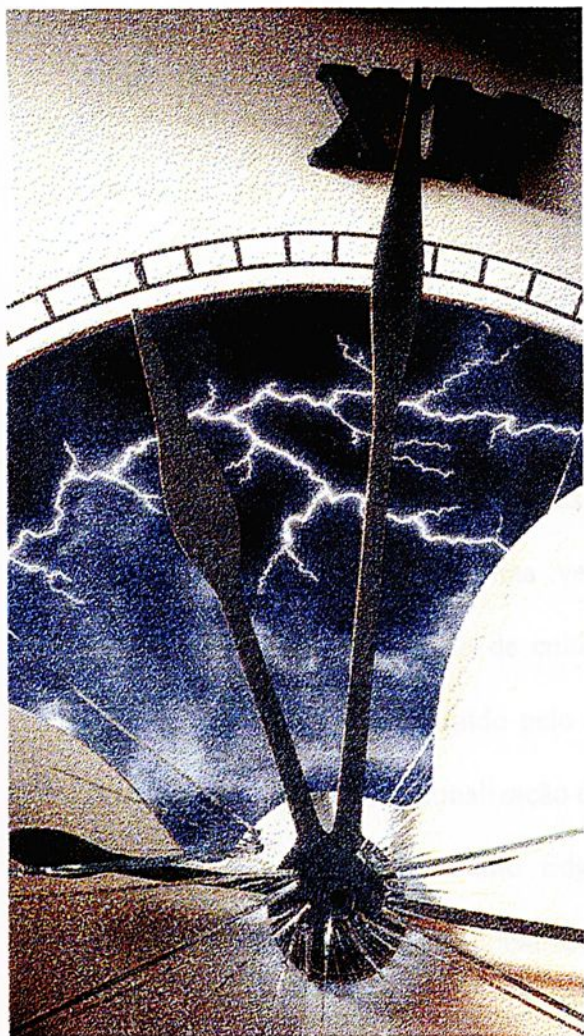
Em defesa da comemoração há o fundamento da identidade. Se comemorar oculta, também revela. Se silencia, também dá voz. Quem pinta o 7 de setembro, o 15 de novembro, o 21 de abril escolhe as tintas; dá o tom da comemoração. Qual a aquarela que levamos para nossas salas de aula? Ou preferimos o enfadonho preto e branco do xerox que permite, como analogia, apenas

duas possibilidades de enxergar o mundo? Preto ou branco? Verde ou amarelo? Vilão ou herói? Bandido ou mocinho?...

Nas palavras de MCLUREN (1997)⁷²

*A língua e o pensamento ocidental são construídos como um sistema de diferenças organizado de facto e de jure como oposições binárias – branco/preto, bom/ruim, normal/perturbado etc. – com o primeiro termo sendo privilegiado e designado como o termo definidor ou a norma do significado cultural, criando uma hierarquia dependente. Ainda o segundo termo, não existe realmente fora do primeiro, muito embora a lógica falo-logocêntrica da ideologia supremacista branca faça você pensar que ele existe fora e em oposição ao primeiro. **

*(...) a preservação do novo pode manifestar-se também através de uma revisitação do antigo que, enxertado em húmus diverso, se constitui em representações inéditas que ajudam a penetrar os enigmas do mundo, transformando-se em instrumentos de conhecimento dentro de um horizonte de significação. (Lanciani, 1998)³⁶



Peguei meu metro e meio de mundo

E guardei na gaveta ...

Então todo dia,

eu ia olhar meu metro e meio

de mundo

guardado na gaveta

Até que um dia,

meu mundo cresceu

Cresceu, cresceu

cresceu tanto

que arrebentou

a gaveta

e se espalhou por toda casa

e se instalou em tantos quartos

Onde quer que eu olhasse,

lá estava ele

em pedaços,

me incomodando.

Um dia resolvi

Guardar meu metro e meio

de mundo, novamente,

na gaveta

Mas já era tarde

ele não cabia mais em minha gaveta ...

que de lá em minhas mãos ...

Capítulo IV:

Globalizar é preciso, ... viver não é preciso?

Nas últimas décadas, os cientistas sociais tem se deparado com um novo desafio. O desenvolvimento tecnológico acelerado, a chamada terceira revolução industrial, a robotização nas linhas de produção; são realidade na virada do milênio, que traz além de uma velocidade de produção material e de novos conhecimentos, o empermeio de culturas que sugere que o espaço do singular, do nacional tende a ser substituído pelo desafio do pluriculturalismo; da globalização dos mercados, da internacionalização do capital.

Segundo Paulo Edgar RESENDE (1998)⁵⁶, há duas formas de abordarmos essa questão da globalização. Diante do avanço tecnológico e a rapidez com que as informações restabelecem relações entre o humano e o conhecimento, ou vemos a globalização como ponto de chegada de um processo de modernização iniciado pelas grandes navegações e conquistas no século XVI ou como momento de ruptura com antigos paradigmas que julgávamos suficientes para leitura do mundo social e elegemos novas formas de convivência social.

Um grande paradoxo gerado pelo processo de globalização é a regionalização. Se por um lado, o capital pretende homogeneizar regras de mercado e superar os modelos dos estados nacionais, por outro lado, as fronteiras que envolvem etnias, culturas e interesses característicos de um grupo humano, recorrem

ao nacionalismo como forma de resistência ao processo de globalização e garantia da defesa de suas referências culturais. A medida em que o gerenciamento do processo da globalização nos chama ao coletivo, a uma aparente igualdade de padrões de convivência social, estabelecida pelas regras de mercado, o espaço local de nossa construção histórica rejeita esses padrões e se agrupa na defesa de seus interesses. Mesmo no que diz respeito puramente às relações de mercado, a medida em que o capital se pretende internacionalizado pela liderança de grandes grupos internacionais com suas sedes em países de grande área de controle econômico como o G7 por exemplo, numa hegemonia econômica multipolarizada, os estados com menos chances de controle do mercado, se associam em organizações como o ALADI, ODECA e MERCOSUL na América Latina ou OUA na África. O processo da globalização gesta em si mesmo, as regionalizações como sua contestação velada, na medida em que os estados se aglutinam para a garantia de interesses comuns e próprios a sua região, ao seu espaço geopolítico.*

SANTOS (1997)⁹⁸ demonstra em suas análises uma preocupação maior em recusar a hegemonia proposta pela globalização, enquanto Otávio IANNI(1998)⁵⁶ preocupa-se mais em delinear os espaços e campos de desenvolvimento da globalização, principalmente no que diz respeito às novas tecnologias e internacionalização do capital.

* (...) em nossos dias, como vemos, as técnicas são utilizadas em toda parte sem consideração pelos sistemas locais de recursos naturais e humanos e superpostas a realidades econômicas e sociais diferentes. Os resultados, criadores de distorções e desigualdades em todos os lugares, impõe a cada local combinações particulares, que são outras tantas formas específicas de complexidade da vida social. (Santos, 1997)⁹⁸

Milton SANTOS (1997)⁹⁸ aponta que a evolução global da população mundial só pode ser completamente entendida se considerarmos três importantes questões: Primeiro, que a população se distribui dentro das diversas áreas do globo e dos países especificamente, de forma particular e desigual. Segundo, existem os processos de imigração freqüentes como movimento populacional, que gera conflitos e por último o fato de que as porções de território ocupadas pelo homem não desigualmente mudando de natureza e de composição, exigindo novas definições das políticas públicas e do mercado. SANTOS defende a idéia de que a heterogeneidade do espaço habitado é o grande entrave para a consolidação e viabilização do processo de globalização como realidade absoluta aos países. Seja em termos de evolução ou distribuição numérica das populações (...) *a enorme diversidade qualitativa sobre a superfície da terra, quanto a raças, culturas, credos, níveis de vida...*

SANTOS (1997)⁹⁸ assim defende que há formas de escapar ao processo excludente da globalização pela união desses interesses regionais, dos grupos de países que se sintam desprestigiados no jogo do mercado mundial; criando alternativas de organização das relações comerciais, políticas, pelo enquadramento de acordos e pactos que fortaleçam esses grupos frente a acumulação acelerada de capital nas mãos de um pequeno número de grupos internacionais, amalgamados em transnacionais e grupos empresariais que coordenam grande fluxo de capitais aparentemente, sem fronteiras.

Otávio IANNI (1998)⁵⁶, por sua vez, embora reconheça que o processo de globalização não nasce pronto, e sim, revela-se aos poucos; defende a

idéia de que ele já seja uma realidade definida pelo perfil do mercado que ignora fronteiras geográficas e inviabiliza as empresas de capital nacional. Para ele, a globalização tal como pode ser observada hoje pode ter tido raízes nas primeiras expedições a novos continentes ainda no século XV, mas foi após a 2ª Guerra Mundial, que ela se configurou, com a constância da Guerra Fria e se expandiu sensivelmente com o término dela.*

O processo de globalização, segundo SPOSATI (1998)⁵⁶, na sociedade capitalista, não é um processo novo. Ele já acontece há muito tempo e teve muita importância no final do século IX, com outro nome, o imperialismo. A tentativa de um processo que viesse a unificar o mundo encontra, muito antes, antecedentes na história da humanidade. “As Cruzadas, na Idade Média, deram início ao desejo de um só mundo. O capital está percorrendo hoje o caminho que a fé realizou há 500 anos”.

IANNI e SANTOS concordam no entanto, que mais do que as relações comerciais, no mundo social com o processo de globalização, globalizam-se as relações, os processos, as estruturas, transferindo as relações humanas, a dinâmica da empresa e da corporação, do mercado e do planejamento, das técnicas produtivas e das formas de organização do trabalho social. IANNI vai além e afirma que *o capitalismo na era da globalização se apresenta como um modo de produção e um processo civilizatório*. Além de desenvolver e mundializar as forças produtivas e as suas relações de produção, desenvolve e mundializa, as instituições, padrões, valores

* (...) Resulta de um jogo complexo de forças atuando em diferentes níveis da realidade, em âmbito local, nacional, regional, e mundial. Algumas dessas forças emergem com o capitalismo, ao passo que outras surgem com o colonialismo e o imperialismo, compreendendo a formação de monopólios, trustes, cartéis, corporações transnacionais. (Ianni, 1998)⁵⁶

socioculturais, formas de agir, sentir, pensar e imaginar.

Podemos concluir dessas iniciais posições; geopolítica ou sociológica que o processo de globalização não é uniforme, não atinge todos os países e nem atinge a todos os que vivem no mesmo país do mesmo modo e que embora ele não se dê só na esfera da economia, é determinada por ela.

A tecnologia, o avanço das novas técnicas de produção, tem papel fundamental na sustentação dessa economia, uma vez que o progresso técnico pode ser visto como indutor do crescimento produtivo e ao mesmo tempo ser induzido por ele, sendo elemento chave que impulsiona a melhoria dos padrões de subsistência das sociedades, *desde que acarreta o aumento do produto gerado pelo trabalhador ou o aumento na relação produto/insumos*. (Kon, 1998)⁵⁶

A questão é que o papel dessa inovação tecnológica atinge desde a geração do produto, a distribuição do excedente produzido até o próprio desenvolvimento econômico dessas sociedades e acarreta a divisão crescente do trabalho e a constante especialização das funções no processo de produção, representando um avanço das sociedades no sentido da maximização de sua capacidade produtiva.

Quando essa demanda de racionalização do trabalho e das forças produtivas extrapola o espaço do mercado e das indústrias e passa a dar o contorno do cotidiano das pessoas, das instituições como defende Ianni, surgem teorias como a da “qualidade total” que alguns pretendem transferir até em seus valores, ao ensino nas escolas. Nossos mecanismos avaliatórios na sala de aula são uma resposta a essa

influência. Planejamos, quantificamos, aprovamos ou declaramos inaptos, tal como em uma linha de montagem. Conhecimento vira mercadoria, ensino vira uma questão de empresas e alunos viram estatística em alguns discursos pedagógicos, do poder público.

A medida em que são superadas no mundo do trabalho, as teorias de especialização do trabalho apregoadas pelos paradigmas organizacionais, Fordismo e Taylorismo, surge a necessidade de uma mão de obra qualificada que vá além do cumprimento mecânico de uma pequena tarefa no todo do processo de produção de mercadorias ou prestação de serviços. Para as nações que encaixarem sua mão de obra nesses padrões de qualidade haverá a assimilação de novas tecnologias; para aquelas onde o índice de recrutamento de mão de obra supera o investimento na qualificação, restará o lado mais nefasto desse processo, o desemprego em massa.

A partir do desenvolvimento tecnológico nos sistemas de transportes (desde o século XVI), tem sido possível às nações a intensificação de suas inter-relações econômicas, ampliando o acesso a produtos e mercados. Esta internacionalização que desde aquele século tinha o sentido das meras trocas comerciais, se intensificou na metade do século XIX com a Revolução Industrial, passando da esfera da circulação de mercadorias para a de produção, ampliada pelas novas formas de energia e inovações tecnológicas. Transformou-se, nestas circunstâncias, na internacionalização do capital financeiro, como resultado da acumulação de capital nos bancos, que passam a atuar não só como intermediários, mas como monopolistas do capital-dinheiro e de meios de produção e de matéria-prima em vários países, unindo-se as empresas no processo produtivo. (...) *Esta*

concentração dos excedentes de capital, que são exportados, resultou um novo estágio de desenvolvimento industrial através de investimentos diretos das grandes empresas no exterior na produção de matérias-primas e de produtos manufaturados, em busca de mercados mais amplos, menores custos dos fatores produtivos e, de um modo geral, maior retorno ao capital investido. (Kon, 1998)⁵⁶

Paralelo a essas questões que envolvem as forças produtivas de um Estado, está a política adotada pra gerenciar essas relações. Dentro da economia moderna, o capitalismo produz uma ideologia que em muitos Estados, como o Brasil por exemplo, assume o perfil de uma política neoliberal.

Para THERBON (1998)⁵⁶, o tripé empresas-estado-mercado mostra um equilíbrio dessas forças no capitalismo clássico, uma hegemonia das empresas, no Capitalismo Monopolista, uma hegemonia de Estado (Pós Segunda Guerra), no Capitalismo do Bem-Estar; e, na fase atual, uma hegemonia de mercado.

Nesses estados que empregam políticos de inspiração neoliberal, a defesa de um estado mínimo pode trazer o desamparo das camadas mais miseráveis da população. Não que se defenda aqui um estado assistencialista, mas pretende-se que o estado não abra mão de mediar as predatórias relações do capital com o trabalho, onde globalização e tecnologia podem ser impulsionadores de uma crônica desigualdade social.*

Sobre o caráter excludente do processo de globalização, SANTOS(1998)⁵⁶ declara:

* Uma coisa é um sistema de relações, em benefício do maior número, baseado nas possibilidades reais de um momento histórico, outra coisa é um sistema de relações hierárquico, construído para perpetuar um subsistema de dominação sobre outros subsistemas, em benefício de alguns. E é esta a última, que impera em todo o mundo. (Santos, 1998)⁵⁶

Hoje o que é federativo ao nível mundial não é uma vontade de liberdade, mas de dominação, não é o desejo de cooperação mas de competição, tudo isso exigindo um rígido esquema de organização que atravessa todas as unções da vida humana. Com tais desígnios, o que globaliza falsifica, corrompe, desequilibra, destrói.

Em uma primeira leitura, pode-se achar exageradas as últimas palavras de SANTOS, mas se pensarmos nos países onde o acesso as tecnologias é privilégio de poucos e a competição gera exércitos de reserva de mão de obra barata e inviabiliza as pequenas empresas, talvez possamos reconsiderar nossa negativa. Se pensarmos que globalizando costumes e hábitos de consumo, sobrepõe-se valores alheios ao meio cultural de um determinado país as suas genuínas manifestações culturais e se por último pensarmos no quanto o interesse das grandes empresas encontram abrigo em irresponsáveis políticas ambientais em grande parte dos países, teremos no mínimo, uma reflexão.

Nelson IBAÑEZ(1998)⁵⁶ também aponta para o que ele chama de efeito perverso da globalização como processo excludente. A globalização amplia as desigualdades, não só entre os países como dentro dos países, gerando uma crise social generalizada que afeta não só as economias centrais como muito mais as economias periféricas. *O sentido da exclusão nas sociedades modernas, superou o processo de exploração: os ricos não precisam mais dos pobres. (...) amplia-se o conceito de exclusão: a dos meios de subsistência, dos serviços sociais de proteção e rede de segurança, de cultura do consumo, do processo de escolhas políticas, das*

bases de organização popular e de solidariedade e, finalmente, de aptidões para compreender o que está acontecendo.

Onde o texto de IBAÑEZ finaliza, nós iniciamos nossas reflexões. Como as sociedades tem preparado seus membros para entender a complexidade do seu entorno em tempos de globalização? Deve a escola ter papel fundamental nesse desenvolver de aptidões para compreender o mundo? Qual tem sido o papel do ensino no apoio a superação dessa realidade de exclusão social da maioria da clientela da escola pública? Os meios de comunicação tem se dedicado a essa tarefa? De que forma? Se esse processo de exclusão é tão expropriado quanto o proposto aqui, enfrentaremos ou já enfrentamos um processo decorrente dessa exclusão, a desminização dos membros dessas sociedades.

A globalização coloca em xeque aquilo que já foi aqui apontado; a figura política do estado. Para IANNI(1998)¹⁵, a questão posta pelo neoliberalismo tem sua origem nos problemas que se iniciaram desde o modelo nacional proposto por Getúlio Vargas, nos anos 30, dentro de uma política desenvolvimentista que teve forçado um processo de industrialização, sem bases concretas e com impasses sociais abafados pela opção de um estado ditatorial. Nos anos 70, é a vez do “welfare state” atravessar a crise pelo avanço tecnológico que aumenta a concorrência e empurra o estado para fora das relações de mercado, onde o modelo intervencionista de estado se torna enfraquecido frente a crescente pressão dos grupos de capital internacionalizado sob a forma de empresas transnacionais. No Brasil, o esgotamento do nacional-desenvolvimentismo se expressa pela falta de condições do Estado de exercer o papel de ator central do desenvolvimento do país. Atualmente, o

Estado Brasileiro se alterna em medidas intervencionistas e de liberalização do mercado, com programas de privatização e terceirizando serviços. Continua a ser um estado intervencionista, mas cede lugar frente as pressões do mercado financeiro e sujeita-se mais as regras desse mercado do que as leis do próprio estado constitucional.

Da mesma forma que no Brasil, os anos 70 marcam a decadência do modelo do “welfare state” na maioria dos países, conceitos como nação, nacionalismo e identidade nacional são problemas a serem resolvidos pela historiografia nesses vários países. A esse respeito, HOBBSBAWN(1985)⁵¹ pondera que: *ao passo em que historiadores estão fazendo alguns progressos no estudo e na análise das nações e do nacionalismo, o fenômeno já passou do seu apogeu.*

A História como ciência, surge no século XIX em grande parte como forma de legitimação desses estados nacionais, na medida em que se tornou oficial, que entrou para as universidades e os institutos históricos e servia para compor o passado desejado por cada Estado. Uma história que rejeitava as análises e tornava-se factual, narrativa e dando ênfase a questão política tentava construir uma memória nacional, buscando no passado, elos de identificação para o presente. Um presente marcado pelo desejo capitalista de reinventar o presente, tonalizando a ilusão de que a vontade coletiva substituiria o privilégio de poucos.

Hoje com os desafios da ruína do estado nacional, em substituição aos símbolos e significantes da nação, surge um cotidiano virtual, informatizado, acelerado. *Vivemos plenamente a época dos signos, após haveremos vivido o tempo*



das máquinas. Os símbolos baralham, porque tomam o lugar das coisas verdadeiras. (SANTOS, 1998)⁵⁶

Se o estado muda, as relações da sociedade civil com o estado também mudam, constróem-se novas possibilidades de leitura da cidadania, que vai além dos princípios gregos, na Antigüidade Clássica, em que se espelhou o Humanismo e a Renascença. Uma cidadania que supera o conceito de estreitamento dos vocábulos “estado”, “cidadão”; nascidos nos idos da Revolução Francesa como contestação aos estados monárquicos.

Surge uma nova forma de governabilidade, quase uma auto-gerência da sociedade civil, onde o público fica sob a tutela do privado, onde as ONGs se proliferam e ocupam o espaço dos domínios do estado nacional. A ingerência da política nacional frente a um capital internacionalizado deixa lacunas que as organizações internacionais paulatinamente tendem a preencher. *Há no entanto que fazer lembrar que estes novos atores podem agir tanto em nome de seu interesse próprio, quanto com base no interesse comum e humanitário.* (CARVALHO, 1998)⁵⁶

A rapidez dos acontecimentos, a velocidade da informação, muda a própria relação humana com o tempo e o espaço e esses conceitos se refazem pela negação de corpos estáticos, pela relativização da ação presente. O tempo concedido até a medievallidade regia-se pela relação do homem com a natureza na satisfação de suas necessidades. O trabalho humano, na modernidade, no entanto, assume o ritmo da produção, estabelece-se segundo as exigências do valor de troca atribuído aos instrumentos produzidos por esse trabalho, bem como do resultado final da sua ação.

Da mesma forma, quando Leonardo da Vinci, atribuiu uma leitura matemática ao movimento da natureza, cria novas possibilidades de espaço, conceitua “lugar” segundo os atributos humanos rejeitados pelo olhar teocêntrico da Idade Média.* Como compreender as discontinuidades de tempos e espaços que se aprofundam cada vez mais no mundo contemporâneo? (OLIVEIRA, 1976)⁸⁵

Diante dessas questões surge o questionamento sobre a Pós-modernidade. Seria essa impossibilidade de tempos e espaços definidos, uma ruptura naquilo que o desenvolvimento industrial proporcionou como moderno as sociedades? Estaríamos segundo Lyotard** saindo da modernidade pela quebra de uma possível evolução? Estaríamos emaranhados em ideologias, com a ausência de valores comuns de referência? Na ausência de paradigmas que se estabeleçam e indiquem nortes, para onde caminha a História humana? Há a possibilidade de uma história única, ou a idéia de evolução e de progresso no campo da filosofia se tornam um non sense?

Josep FONTANA(1998)⁴⁰ chama esse questionamento dentro da ciência histórica, de “crise de 1989”, apontando não só para o início da dissolução do socialismo no leste europeu, bem como os debates sobre o bicentenário da Revolução Francesa e todos os seus valores concernentes; a publicação do artigo de Fukoyama sobre o fim da história e os debates historiográficos entre a velha e a nova história.

* (...) A aceleração dos ritmos de transformações aumentam as **deforagens** no andamento do tempo histórico, e por outro lado estão mudando a concepção de espaço, este não é mas pensando somente a partir da contiguidade territorial, mas também pela similitude de sua ocupação, ou seja, emergem espaços e tempos segmentados no interior dos territórios cujas articulações podem ser feitas com espaços distantes territorialmente. (...)

**Cf (1998)⁵⁶

Nesse contexto, FONTANA(1998)⁴⁰ faz uma defesa a história e ao historiador, negando a impossibilidade de apreensão do real e discutindo a importância dos questionamentos que a ciência histórica pode trazer as sociedades pós-industriais. FONTANA acredita que *se os teóricos do pós-modernismo nos ensinaram que nosso industrial tem falhas, será bom que revisemos antes de dar continuidade à tarefa. Mas nem os métodos nem a teoria são objetivo final do nosso trabalho, são apenas ferramentas para tratar de entender melhor o mundo em que vivemos e ajudar os outros a entendê-lo, a fim de contribuir para melhorá-lo, o que faz falta.*

Ampliando essa reflexão; se as “fissuras nas colunas de sustentação” do Estado Nacional já aparecem a olhos nu e se a memória é componente estratégico na sustentação ideológica desse modelo de estado pela via do nacionalismo, como ficam as questões e análises sobre o papel da memória na sociedade moderna ou pós-moderna?

Muitas são as possibilidades de discussão desse tema. Elegeremos dois pontos: Primeiro; se há fundamento afirmar que a tendência a presentificação nos tempos do globalismo, anulam o passado como forma de entender o presente. Segundo; se há fundamento afirmar que a globalização enfraquecendo o modelo do estado nacional, intervencionista e centralizador das decisões política é o mesmo que afirmar que a globalização enfraquece o nacionalismo. Na verdade, já abordamos nesse capítulo esses dois pontos. Com relação ao primeiro, o que os historiadores preocupados com essa questão defendem não é a inviabilidade da ciência histórica e sim a necessidade de novas formas de articulação com o passado, busca de

aperfeiçoamento ou renúncia de métodos e novos olhares ao objeto de análise historiográfica. Com relação ao fim do nacionalismo, parece-nos claro que quando discutimos o embate entre local e global no processo da globalização, ratificamos que a medida em que avançam os mecanismos de internacionalização do capital, os estados locais reagem com sustentação em ideologias nacionalistas. As repúblicas soviéticas quando da dissolução da URSS são um exemplo claro dessa proposta. Na luta pela independência, as repúblicas se entrincheiraram na defesa do local. *O lugar se recria na articulação do mundial, que se concretiza com as especificidades espaço temporais das retemitorializações. Do lugar fluem as diferenças, e ao lugar refleteu, simultaneamente, a mundialização. Cada lugar se apropria do espaço segundo as formas e os ritmos próprios da vida, econômica, política, social, cultural. (...) Otávio IANNI ressalta o fato de a sociedade global não se constituir de modo autônomo, independente e alheio a sociedade nacional (...)* (RESENDE, 1998)⁵⁶

Por que se dão esses movimentos históricos? Por que os conflitos étnicos marcam o mundo contemporâneo? Na resposta a essas perguntas encontramos duas faces do nacionalismo a quem dedicaremos uma discussão particular: identidade e memória.

Identidade e memória em tempos de globalização.



Identidade é a forma de um indivíduo reconhecer-se pertencente a um grupo, é o jogo simbólico de eleger pertencimento pela língua, crença, costumes, comportamentos comuns.*

A identidade é assim, a conformidade, por semelhança ou igualdade, entre coisas diversas, - “é o caráter do que se diz um, embora seja dois ou outro, por forma e efeito.”

A identidade dessa forma busca o uno, mas se constrói pela diferença. A identidade de alguém é sempre dada pelo reconhecimento de um outro, ou seja, a representação que o classifica socialmente.

SODRÉ (1999)¹⁰⁷ reforça o caráter de identificação que a memória abriga quando afirma que *identidade é de fato algo implícito, em qualquer representação que fazemos de nós mesmos*. Na prática, é aquilo que nos lembramos, nossas referências da realidade social. A partir daí se estabelece uma relação entre identidade e memória. Para o autor a identidade pessoal, estrutura subjetiva que engendra a representação do eu, se fundamenta na memória e no hábito. *Graças ao feixe de hábitos, preconceitos, talentos, conhecimentos consentâneos com o caráter lentamente variável, o sujeito teria o sentimento de sua identidade*.

A identidade humana é portanto, um mecanismo complexo que num estreitamento de relações, liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela intersecção da sua história pessoal com a do grupo em que vive.

* Segundo SODRÉ (1999)¹⁰⁷, a palavra identidade vem de idem (versão latina do grego *tó autó*, “o mesmo”), que resulta do latim identitas, ou seja, a permanência do objeto único e idêntico a si mesmo apesar das pressões de transformação interna e externa.

Cada sujeito na sua singularidade faz parte de uma “continuidade histórica”, de um passado onde representações designam seu referencial diante do presente. Noções de permanência, de perenidade, unidade e distinções, fazem parte do conceito de identidade, bem como o de semelhança e reconhecimento do outro em si mesmo.

SODRÉ defende que há uma instância ilusória na identidade, *porque diz respeito apenas as representações e aos objetos sobre os quais se podem fazer projeções intelectuais.*

No caso da identidade nacional, constróem-se referências do coletivo para o particular, onde o indivíduo se relaciona pelas suas semelhanças com o grupo; assume comportamentos, adquire representações.

Para SODRÉ(1999)¹⁰⁷, da identidade nacional, nasce o espírito cívico e cabe as instituições, como a escola, *reproduzir e inculcar as significações que prendem a identidade legítima aos preceitos de ordem social. (...) seja pessoal ou nacional, a identidade afirma-se primeiro como um processo de diferenciação interna, isto é, de identificação do que é igual e do que é diferente e em seguida como um processo de integração ou organização das forças diferenciais, que distribui os diversos valores e privilegia um tipo de acento.* Quando o autor fala em valor, ele quer situar a identidade como um componente ideológico da vida social, na medida em que pertencer a um grupo, identificar-se com ele, significa assumir um quadro de valores que dão referências ao modo de ser e viver desse mesmo grupo. É no mesmo processo refletir-se e espelhar-se.

Com o processo de globalização, mesmo que visto sem determinismos, as distâncias são encurtadas e a complexidade de relações sociais se

avoluma. As possibilidades de diversas culturas e suas conseqüentes identidades culturais se tocarem é acelerada pelas inúmeras tecnologias no campo da informação e comunicação de massa.

Se identificar-me é ver-me no outro, com a pluralidade de “outros”, eu me desloco da segurança que me traz a serenidade do perene e me agarro a memória como referência de quem sou eu, de quem somos nós e busco livrar-me da relatividade de meus valores e convicções pessoais e coletivas. Nesse processo dinâmico pelo conhecimento e não reconhecimento do outro, pode surgir rejeição e estranheza diante do que SODRÉ chama da porção indeterminada da identidade; que nada mais é, que o desconhecido.

Quando SODRÉ(1999)¹⁰⁷ coloca que *a globalização tecnoeconômica do mundo – uma nova etapa qualitativa da planetarização, que aceita a fragmentação territorial mas nivela culturalmente as diferenças dos povos e costumes em função da virtualidade do mercado*, ele aponta para o fato de que os países deixaram de ser agrupados por critérios políticos, para tomar como referência a cultura.

O grande número de conflitos étnicos, religiosos denunciam a intolerância como a marca da modernidade nesse entrelaçamento de culturas tão diversas. Para SODRÉ (1999)¹⁰⁷ *todo Estado-nação procura instituir uma comunidade nacional como base de uma etnicidade fictícia. (...) À partir de critérios lingüísticos, históricos e biológicos, o Estado Nacional “eticiza” a população, essencializando as suas representações psicossociais por meio de ideologias nacionalistas ou mitos de identidade baseados em cultura, origem e projeto coletivo*

presumidamente comuns. O regime nazista alemão foi exemplo desse nacionalismo que forja identidades, talvez o mais preciso exemplo de intolerância ao diferente e de construção de um aparato sistêmico de rejeição e eliminação daquilo com que “presumidamente” o povo alemão não poderia identificar-se. Em um esforço de estratégia política, o uso de símbolos e signos no imaginário coletivo, desenharam a imagem do “inimigo comum” a identidade alemã. Na obra “Olga” do jornalista Fernando Moraes, aparece claramente essa questão quando na narrativa de Olga Benário, comunista judia, presa em um novo campo de concentração nazista, após inúmeras transferências, descreve como se identificavam os prisioneiros quando de sua chegada a prisão.*

É interessante ratificar que o conceito de global, de planetário nasce na modernidade com as grandes navegações. A moderna cultura ocidental, tendo o humanismo como inspiração profunda e circunscrevendo o humano ao espaço da Europa, distingue do humano, aquilo que não se pode chamar de europeu. O eurocentrismo tem um aspecto que vai além do desejo da conquista, da dominação, ele cria uma identidade ocidental moderna e categoriza na sua adversidade, o estranho, o novo. O mito da civilização que recupera o homem da barbárie se

* As quase novecentas prisioneiras foram levadas para o pátio principal do campo, guardadas por soldados armados de fuzis e colocadas em ordem, como uma tropa. Uma oficial da SS fazia a chamada nome por nome, e cada mulher ia recebendo o uniforme adotado em todo o país para os campos de concentração – saia, casaco e turbante listrados de cinza e azul – e uma braçadeira com um triângulo numerado. Pela cor do triângulo a pessoa estava classificada, e pelo número, identificada. Os triângulos vermelhos para as que haviam sido presas por medida de segurança – na maior parte dos casos, por razões políticas; triângulos azuis, para as estrangeiras, imigrantes e apátridas; triângulos roxos para as adeptas do culto das Testemunhas de Jeová, freiras e religiosas em geral; verdes para as ladras e criminosas comuns; e pretos para as “indesejáveis” ou “anti-sociais”: ciganas, homossexuais e doentes mentais. As judias recebiam, além do triângulo que as classificava segundo uma dessas categorias, um outro, amarelo e com um dos vértices voltado para baixo, ao contrário dos demais, que tinham a ponta para cima. Assim, justapostos na manga do casaco, os dois triângulos formavam a estrela-de-davi. Sem surpresa, Olga recebeu o triângulo amarelo, das judias, e o preto, das “anti-sociais”. (...) (MORAES, 1990)⁷⁹

aguça com as descobertas, bem como o efeito do estranhamento entre as culturas (...)

O Imperium seria, assim, a idéia principal da fantasia política da Europa, seu paradigma imperdível, a princípio conhecido como máquina de guerra da Igreja e depois, já na Modernidade, como império colonial com a Igreja a seu serviço.

Tomando o raciocínio de Maristela FAUTIN(1998)³⁶, transportado ao processo da globalização, é como se existissem em uma mesma sociedade duas humanidades. De um lado, os integrados no circuito reprodutivo econômico e do outro uma subumanidade, encorporada através de trabalho precário clandestino, sem direitos reconhecidos. Se no grande oco da empresa colonial, havia uma cisão entre grupos pela diferenciação e não reconhecimento entre eles, na pós-modernidade, na ilusória identidade da sociedade virtual há um vazio preenchido de representações e símbolos, que articulam um discurso sobre a sociedade global.

O que chamamos anteriormente de auto-imagem, denominaremos agora identidade americana. Quais as possibilidades de construção dessa identidade? A identidade européia se deu pelo confronto nas diferenças com a América, pelo jogo constante de oposições numa operação simbólica que se renova. A empresa evangelizadora e os conhecimentos científicos atravessaram os “muros” do continente e se depararam com novas culturas, novas possibilidades de representação do real. Espelhada e refletida, ou melhor, projetada na América, a Europa se identifica, se reconhece e faz isso pela construção de um “Império” de dominação. Dominação cultural? Confronto cultural... sínteses... subjugo... aculturação? Homogeneização e diferença cultural no mundo contemporâneo.

Segundo Paula MONTEIRO(1998)³⁶, cada vez mais as sociedades estão ameaçadas em seu conceito de “entidade positiva, integradora, totalizadora”. A pulverização de identidades culturais nas sociedades hoje, descrevem muito mais o conflito, do que o consenso, o contrato social. Se no século XIX o racismo se dava pelo argumento da inferiorização biológica e hierarquizava etnias, hoje ele se dá pela diferença cultural, que rejeita as outras culturas como forma de preservação da sua identidade e de seu grupo, quase uma auto-preservação.

Se por um lado é verdadeiro que a diversidade cultural é um desafio as identidades nacionais que se entreolham pelas possibilidades de contato abertas pela globalização, é também verdadeiro que na expansão do capital (base do mecanismo do processo de globalização) o surgimento de novas tecnologias, concentradas principalmente na robotização e na aceleração dos meios de comunicação, desde os anos 50, coloca em xeque a possibilidade do exercício da cidadania, no que TOURAINE (1998)¹¹³ chamaria de modelo clássico de democracia.

Nos parece que TOURAINE esclareceu essa questão quando situa na crescente globalização da economia e no crescente desenvolvimento dos fluxos financeiros internacionais apenas um aspecto do enfraquecimento do modelo clássico de democracia, que se abala no seu aspecto mais delineador; a relação estado-cidadão, ou melhor, a relação público-indivíduo. Para ele, *quanto mais as trocas econômicas se globalizam tanto mais se separam os dois componentes da modernidade, a atividade técnico-econômica e a consciência de si, (...). Porque a primeira sai dos quadros sociais, institucionais e culturais que a regulavam e a segunda liga-se cada vez menos a papéis econômicos ou institucionais definidos.*

Diante do estado moderno, éramos cidadãos, agrupados em nossos interesses na defesa de nossos direitos civis. Hoje somos mais produtores e consumidores, cercados pelas relações do mercado que regulam a vida social.

TOURAINÉ (1998)¹¹³ chama esse processo de *rupturas das sociedades* e afirma que fundamentamos nossas identidades na relação interpessoal e coletiva, muito mais no que somos, em nossas necessidades, do que sobre o que fazemos. Ele aposta em um enfraquecimento da ordem social e política, que privilegia de um lado, *redes de relações, de troca de informações, de capitais e bens* e de outro, de identificações culturais, individuais e coletivas. Identidade e pertencimento seriam o substituto da memória e o desafio no século XXI?

A cidadania tem como a memória, componentes subjetivos e de pertencimento ao grupo. Na existência individual, como cidadãos, fazemos parte do coletivo como atores sociais que constroem sua história e na instância coletiva somos sujeitos do processo histórico que constrói é construído pelo grupo. Na atuação de cada indivíduo há uma esfera privada e uma esfera pública, se o público é questionado pela figura do “Estado Mínimo” o que restaria ao indivíduo como referência do grupo?

Segundo MCLUREN(1997)⁷², *na medida em que nos aproximamos do ano 2000, estamos cada vez mais, vivendo identidades simuladas que nos ajudam a ajustar nossos sonhos e desejos de acordo com o nosso aprisionamento como sujeitos 'esquezóides' em um mundo gerado artificialmente (...). Estas identidades já-simuladas e imitativas são negociadas por planejadores financeiros, patrocinadores empresariais e estrategistas de marketing através de iniciativas de*

corporações transnacionais, capacitando uma elite euro-norte americana branca, privilegiada a controlar bancos de informação e aterrorizar a maioria da população com um estado de empobrecimento material e intelectual.

Tullo VIGEVANI(1998)⁵⁶ sobre esta questão, esclarece que *a globalização a medida em que internacionaliza o capital, iria formar o que ele chama de regime internacional, como perspectiva política.* Segundo o autor, *a globalização pretende na esfera política, tornar universais, conceitos do liberalismo econômico, próprio a cultura ocidental moderna como: democracia, direitos humanos, direitos da mulher e das minorias, liberdade, preservação ambiental e outros.* A questão é que, esses conceitos quando internacionalizados levam seus valores intrínsecos a outras culturas, para as quais o sentido dessas palavras tenha que ser inventado. *Essa universalização pretendida tem raízes no Iluminismo com LOCKE e SMITH, principalmente na França, o mesmo ambiente gestador dos estados nacionais, da memória nacional como artifício político de dominação social.*

Quais os novos mecanismos dessa dominação euro-norte-americana como denomina MCLUREN? Como se pretende a invenção desses valores do regime internacional denominado por VIGEVANI? Quais as possibilidades de exercer cidadania com a crise do Estado Nacional?

Identidade, Cidadania e Mídia

Faremos um breve comentário sobre o papel da mídia nessa nova realidade social que se apresenta e na esquizofrenia apontada por MCLUREN entre o

que somos e o que temos como projeção de nós mesmos no nosso reconhecimento através das imagens e representações veiculadas pelos veículos de comunicação de massa. A torrente de informações propiciada pela rede internacional, atropela de imagens e conceitos que se renovam; os conhecimentos a cerca do real e consequentemente o conhecimento sobre nós mesmos.

Já apontamos anteriormente o caráter excludente do processo de globalização. Essa exclusão pode apresentar-se revelada ou velada pela ideologia de grupos dominantes nas sociedades tecnológicas. Os veículos de comunicação de massa e as redes de informação alimentam e se alimentam dessas ideologias e fazem do mercado do conhecimento, da informação; uma maneira de reificar as diferenças e legitimá-las pelos modelos.

Destacamos o papel da mídia na construção de identidades naquilo que o nacionalismo tem como fundamento: as diferenças étnicas. Quando pensamos em países como o Brasil, de diversidade étnica, ocorre-nos a discussão sobre a articulação da mídia no estabelecimento, ainda que apenas no discurso, de um estado (neo) liberal burguês, com democracia racial apregoada.

Constantemente o discurso do mito da democracia racial brasileira se pode fazer ouvir. Acredita-se que o negro no Brasil sofre menos a discriminação do que em outros países ou sociedades democráticas. No entanto, não é incomum que aqueles que falam do alto desse competente discurso (nas palavras de Chauí), são intelectuais “brancos”, apresentadores de TV “brancos”, políticos “brancos”. Esse discurso provavelmente nasce naquilo que SODRÉ aponta como a dificuldade da elite

branca em exercer supremacia diante da sociedade escravocrata. *O que foi possível no Brasil, foi a superioridade branca e não a supremacia.* *

Na impossibilidade de defender a pureza da “raça”, pela miscigenação, houve clara negociação com mulatos, que passaram a ocupar cargos públicos ou mandatos políticos que causaram a impressão de uma certa flexibilidade na hierarquia das raças no Brasil.

Otávio IANNI (1998)⁵⁶ aponta que a mídia se *transformou no intelectual orgânico, grupos ou blocos de poder no mundo*. Segundo ele, a sofisticação da *tecnologia de persuasão modificou os moldes da comunicação humana*.

Correntemente a indústria da publicidade e das relações públicas tornaram-se mais hábeis em controlar a opinião pública e assim interferir na participação social dos indivíduos. As posturas, as crenças, e os sistemas de valores forem sendo mediados pelos profissionais da mídia de forma cada vez mais elaborada e subreptícia.

A mídia pode se apresentar como elemento capaz de dar forma e amalgamar os símbolos e significantes que inviabilizam o estado nacional e algumas de suas instituições pela diversidade de conceitos e valores pertinentes a esses grupos. A mídia predomina não só no âmbito local e nacional, mas também em escala regional e mundial, dando plasticidade e contorno a um discurso único, tão bem engendrado pela repetição, que tende a anestesiar contestações. Extrapolando culturas e

* Diferentemente do Segregacionismo norte-americano, que é uma forma primitiva de racismo, a sociedade brasileira jamais conseguiu impor uma endogamia racial. SODRÉ(1999)¹⁰⁷

cristaliza informações como verdades, silenciando, omitindo ou deixando revelar.

A mídia oferece ao público, ao mesmo tempo, orientação e informação e de certa forma sacia a ansiedade contemporânea de entretenimento e recreação; frente ao desafio das novas relações das forças produtivas nas sociedades.

Nas palavras de IANNI (1998)⁵⁶; *sem esquecer que muito do que tem sido a mídia, como meio de comunicação, informação e interpretação, envolvendo publicidade e consumismo, ou a indústria cultural, em outros níveis a mídia tem sido e é cada vez mais, imagem, muito mais do que palavra.*

Hoje com a globalização, o mundo está sob a égide da imagem, desde as identidades na estância pessoal (roupas, ornamentos, bens pessoais) até identidades dos grupos dos quais participamos voluntários ou involuntariamente.

Para IANNI, *o cartão de crédito pode tornar-se de fato ou de direito, no cartão de identidade e de cidadania de muitos.* Nos perguntamos se seria o código do consumidor na sociedade brasileira, o substitutivo das constituições nos estados nacionais? Cidadão ou consumidor nas políticas desterritorializadas? Uma política que se realiza principalmente na mídia impressa e eletrônica, compreendendo o marketing, o video-clip, o predomínio da imagem, a multimídia...

Esse é o contexto em que nós enquanto ouvintes, leitores ou telespectadores, como audiência ou público, podemos ficar envolvidos pelo discurso competente da mídia, que comemora, festeja, reelabora sem autorização verbal, nossa memória, nosso passado, nossa história. Segundo ainda as palavras de IANNI, há o risco de tomarmos *o consumismo como exercício efetivo da cidadania.* Tomarmos

muito do que é a realidade virtual como se fosse experiência, vivência ou existência, deleitando-se ou indignando-se no exercício da práxis imaginárias.

Conhecimento, Escola e Globalização

O homem é o ser que conhece. Quem é esse sujeito que conhece? Como conhece? O que é o conhecimento? Quais as prerrogativas da elaboração e reprodução do conhecimento nas sociedades modernas? Qual a força ou o poder de um conhecimento que se renova com a velocidade em que avançam os recursos materiais e os instrumentos de intervenção humanas e mais especificamente a tecnologia? Teria o conhecimento se transformado em mercadoria e estaria portanto subordinado as regras e interesses do mercado em uma economia de capital internacionalizado, que se propõe mercado global? E uma vez velozmente especializada rejeita o despreparo e exclui o inapto? Seria o conhecimento o eixo capacitador a essa adaptação humana ao ritmo moderno? Se a resposta a essa ultima indagação for afirmativa, cabe ainda mais uma; existem bases em nossas sociedades para a socialização do saber?

Essas questões são características do período histórico por qual passam as sociedades ocidentais. Vivemos uma profunda revolução tecnológica.* A utilização desses recursos tecnológicos no entanto, merecem reflexões no que diz respeito a exclusão social e ao meio ambiente. No movimento cultural de

* Nos últimos vinte anos, acumulam-se mais conhecimentos tecnológicos do que em toda a história da Humanidade. (Maduro, 1994)



transformação da natureza como tem sido a resposta humana aos recursos naturais e as relações interpessoais e de trabalho? Qual o efeito dessa ação? (...) *explosivo para a humanidade: gigantescos barcos de pesca industrial limpam os mares sem se preocupar com o amanhã: a química fina e os transportes modernos levaram a constituição de uma rede mundial de produção e distribuição de drogas que destróem centenas de milhões de pessoas; milhares de laboratórios ensaiam hoje manipulações genéticas sem nenhum controle ou regulamentação; armas cada vez mais letais são vendidas de maneira cada vez mais irresponsável; a tecnificação da agricultura está destruindo os solos do Planeta e gerando um caos climático de efeitos imprevisíveis (...)* (MADURO, 1994)⁶⁸

O impacto causado pelo manejo de instrumentos tecnológicos de dimensões planetárias em seus efeitos, pode causar irreparáveis equívocos na condição dessa tecnologia. Para MADURO (1994)⁶⁸ há uma *dramática diferença entre a rapidez do avanço das técnicas e a lentidão do avanço das instituições que nos coloca como que no comando de um imenso avião moderno, tendo no painel de controle um fusca. Há uma disritmia letal no desenvolvimento da nossa sociedade.*

A partir dos recentes anos 80 nossos mecanismos do conhecer são nas palavras de Piaget, “desequilibrados”. Sacudidos pelo desmoronamento de antigos e aparentes indismoronáveis paradigmas, a modernidade traz consigo o incerto, denuncia a carência de nossas “verdades” e nos impulsiona a novas descobertas. *O desenvolvimento tecnológico com a crescente subdivisão do trabalho, criando novas funções e ocupações, implicou muitas vezes na automação*

dessas funções e na reestruturação da distribuição ocupacional nas empresas e nas sociedades. A nova organização levou a extremos a fragmentação do saber técnico, inclusive de atividades altamente qualificadas, criando alto grau de flexibilidade e de versatilidade. (MADURO, 1994)⁶⁸

O novo paradigma chamado de pós revolução industrial, visa integrar o trabalhador a todos os aspectos do processo de produção, a habilidade desejada nele é a flexibilidade não mais como já dissemos anteriormente, o modelo taylorista, fordista acolhe as exigências do mercado que se expande e investe em novas tecnologias, principalmente, a microeletrônica, informática, biotecnologia e tecnologia dos materiais. Ser flexível aqui entendido como a habilidade em produzir vários produtos segundo o uso dos mesmos equipamentos que possam ser reprogramados. Essa flexibilidade poderia viabilizar o trinômio: automação, robótica (inteligência artificial) e a inteligência humana.

Mas pelo rumo de nossa conversa somos conduzidos a um novo raciocínio e suas conseqüentes indagações. É possível que o conhecimento se dê fora da esfera social, do viver humano? Se conhecer é atributo exclusivo do humano, conhecer é apreender o mundo em meio a embricadas e conflituosas relações sociais?

O homem não nasce humano, a apreensão do seu entorno social, o humaniza. Viver é substantivar o mundo segundo as experiências que se alteram em nosso cotidiano. A atividade humana de conhecer se constrói e se alimenta dos seus processos de elaboração do pensamento no desenvolver de suas capacidades cognitivas;

O homem, assim como qualquer animal, precisa realizar uma atividade que, em primeiro lugar, lhe garanta a sobrevivência. (...) a atividade vital humana, já nas suas formas básicas, voltada para a criação das condições de sobrevivência do gênero humano, não se caracteriza, como a atividade vital dos animais, pelo simples consumo dos objetos que satisfaçam suas necessidades, mas sim pela produção de meios que facilitem essa satisfação, ou seja, o homem, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana (...) (DUARTE, 1993)²⁸

Teorias da educação desenvolvidas a partir dos estudos de Piaget e Vigotsky comprovam que fatores endógenos e exógenos compõem o pensamento humano e constroem o conhecimento. No caso da obra de Vigotsky, os fatores exógenos, sociais, que se manifestam pelo exercício das relações humanas são claramente visualizados, quando ele fala em zona proximal, alcance do conhecimento humano, fronteira entre o conhecido e o não conhecido, conflito em alcançar o novo. Por sua vez, quando em sua obra Vigotsky fala na linguagem como eixo matriz do aprender humano, ele transparece a idéia de que na cultura reside o outro e buscar a identificação com o meio em que se vive, incorporando valores, modelos, símbolos e crenças que dialeticamente a medida em que se constrói a realidade é construído por ela, estabelece o desenvolvimento humano, não meramente cognitivo.

Diz VIGOTSKY*: *A linguagem e a realidade estão intimamente conectadas, certamente. Costumamos afirmar que a linguagem é a representação*

*Cf. (GADOTTI, 1994)⁴⁴

do mundo. Eu gostaria de sugerir o contrário: que o mundo é uma imagem da linguagem. A linguagem vem primeiro; o mundo é a consequência dela. (...) Há muitas maneiras diferentes de classificar as realidades e as experiências com as quais entramos em relação, muitas possibilidades de compreender como é no fundo e como funciona a realidade, muitas maneiras diferentes de explicar por que as coisas são como são e funcionam do jeito que funcionam, e também muitas e muito diversas formas de tentar andar segundo nossas necessidades e nossos interesses.

Nos defrontamos então com uma inevitável questão; se conhecer é atividade do sujeito, característica do humano. O que é o conhecimento?

MADURO(1994)⁶⁸ esclarece que conhecer são (...) *esforços para classificar, entender e explicar como e por que a realidade é como é e funciona como funciona. Se é assim, poderíamos dizer que há muitos caminhos e modos através dos quais nós, pessoas e comunidades humanas, procuramos conhecer o real: há muitas formas e muitos tipos de conhecimento.*

Na despretensiosa definição de MADURO, o que se percebe a princípio é que conhecer significa apropriar-se do novo, apreender do real, símbolos e linguagens que propiciem ao pensamento a possibilidade de construir códigos de identificação e leitura de si mesmo e do outro. Fazemos isso pela perspectiva de grupos próprios dos quais fazemos parte e isso indica que não há como negar o contexto em que o sujeito produz conhecimento ou apreende conhecimento.

Deduzimos desse raciocínio que conhecimento é histórico porque atende a espacialidade e temporalidade nos quais ele foi elaborado e reside. Se é

particular no micro espaço da ação humana é plural no conjunto desses micro espaços que codificam a realidade que a envolve.*

Sobre essas questões se debruça a sociologia do conhecimento e se instiga pela sua essência científica posto que a ciência é o hábito da pesquisa, o método na investigação, é a busca das respostas as inúmeras e conflituosas mazelas propostas pelo real.

Se assim acreditarmos que a ciência busca a verdade, diante dos fenômenos naturais e sociais, existe uma verdade única e incontestável? É possível a objetividade científica? É possível captar a totalidade do real?* *

Para BERTELLI (1974)¹³ parece cada vez mais claro que desfeito o vício das certezas e verdades científicas, mudou-se o eixo das discussões metodológicas nas ciências; *a ciência não é tudo, nem é nada, é algo que busca aproximativamente a certeza de que nunca será certa.* Para o autor, a ciência trabalha com um objeto construído, não sendo o conhecimento *um espelho da natureza.*

* (...) assim que abandonamos a concepção platonizante, a diferença fenomenológica entre os fatores reais e a ideais fica subordinada a unidade genética do processo histórico, e nos remeteremos ao ponto de origem onde um fator real é convertido em um dado mental. (...) não obstante, como sujeitos que interpretam, somos seres humanos, existentes e temos a experiência imediata de nossa existência na qual fatores reais são convertidos em dados mentais, somos capazes de levar nossa investigação até o ponto em que as duas esferas do ideal e do mental se encontram. Ademais, no que toca a essa conversão, deve ser notado que muitos fatores classificados com reais não são de forma alguma destruídos de significado e puramente materiais. (BERTELLI, 1974)¹³

* * A "revolução de Copérnico" nessa área de estudos consistiu na hipótese segundo o qual os fatores históricos e sociais não condicionam apenas erros, ilusões e crenças ilegítimas, mas também condicionam a própria descoberta da verdade. Enquanto se cristaliza a atenção nos determinantes sociais da ideologia, da ilusão, do mito e das normas morais, a sociologia do conhecimento não poderia emergir. Era mais do que claro que, para justificar falhas ou opiniões sem fundamento, se teria de lançar mão de fatores não-teóricos, de explicações específicas, uma vez que a realidade do objeto não poderia justificar erros. No caso de um conhecimento verificado ou assegurado, entretanto, já se admitia há muito tempo sua justificação em termos da relação objeto-intérprete. (BERTELLI, 1974)¹³

Se partimos então do pressuposto de que não há objetividade científica é possível então falarmos em relatividade do conhecimento?*

Para o autor, a “*relativização existencial*” do pensamento, talvez não deva ser associado ao “*relativismo epistemológico*”. Ele alerta para os riscos de se utilizar o relativismo como forma de dar descrédito as descobertas científicas, sob qualquer pretexto e fala de como enxerga o relativismo nas ciências:

(...) preferimos um “relativismo” que acentue a dificuldade de sua tarefa para chamar a atenção para todos aqueles momentos que tendem a tornar as proposições realmente encontráveis em qualquer tempo dado, parcial e situacionalmente condicionado a um “absolutismo” que proclame em altas vozes, como questão de princípio, o caráter absoluto de sua própria postulação, ou de “verdade em si mesmo”, mas que, em verdade, não é por menos parcial que qualquer de seus adversários – e, ainda pior, inteiramente incapaz de equacionar, com seu aparato epistemológico, os problemas da determinação temporal e situacional de qualquer processo concreto do pensamento, desprezando completamente a forma pela qual esse condicionamento situacional entra na estrutura e evolução do conhecimento.

O conhecimento é construído no bojo das relações sociais intrínsecas ao processo do fazer-se humano. Nas palavras de Maduro, *o conhecimento é plural* e uma vez que condicionado as bases sociais e manifestações

*(...) Poder-se-á muito bem afirmar que o pensamento é “relativo ao ser”, “dependente do ser”, “não-autônomo”, “parte de um todo mais que ele”, sem professar nenhum “relativismo” referente ao valor da verdade das descobertas. (BERTELLI, 1974)¹³

mentais, possibilita converter pensamento em ação.*

MADURO (1994)⁶⁸ por sua vez alerta, que na atividade de sobrevivência e do “fazer-se humano” todo indivíduo ou seu grupo tem habilidades, hábitos e tradições que o ajudem nessa tarefa, tendo assim algum controle sobre as suas condições de existência. No entanto, esse estado de coisas não se dá em nossas sociedades modernas sem a presença do conflito e a história pode fornecer-nos uma infindável lista de exemplos onde a satisfação da necessidade e interesse de alguns, significaram a exploração e subjugo de outros.

O autor se apropria desse raciocínio para desenhar a origem do poder nas sociedades pós-modernas. Quando as relações de força entre os grupos humanos se manifestam como forma de garantia das necessidades e interesses de algumas pessoas, que *dominam, exploram, oprimem; enquanto por sua vez, outros se submetem, se resignam e se entregam, temos o poder manifestado na modernidade.*

Alguns detém maior poder sobre outros de satisfazer suas próprias necessidades porque outros *para apreciar alguma coisa que apreciam na vida; ou ao menos, a própria vida, se entregam a vontade dos primeiros, cedendo poder sobre suas próprias vidas.* MADURO esclarece que todos possuem de alguma forma, algum tipo de poder, ainda que seja o poder de resistir ao poder de outrem, mas

* Além de pretender que as categorias emergem do social, Durkheim indica também suas funções sociais. Todavia, sua análise funcional visa, antes da elucidação de um sistema de categorias específico em uma sociedade dada, a própria existência de qualquer sistema comum a uma sociedade. É indispensável a existência de um mesmo conjunto de categorias que permita a intercomunicação e a coordenação das atividades dos homens. (...) Tem que haver um certo mínimo de “conformidade lógica” se pretende manter atividades sociais conjuntas; um conjunto comum desenvolvida posteriormente por Sorokin, que indica as várias funções servidas por diferentes sistemas de espaço e tempo sociais. (Bertelli, 1974)

certamente nos achamos diante de relações de forças desiguais, desproporcionais e contraditórias, onde o poder de uns poucos se exerce sobre e contra os interesses e as capacidades dos outros. MADURO finaliza: nossa experiência do poder, marca nosso conhecimento da realidade.

As esferas do poder se estendem por todas as áreas do exercício de conhecer e assim, subordinação, dominação e hierarquização são categorias que permeiam o cotidiano social recheado de desigualdade. Pedro Demo fala em um conhecimento moderno, uma forma como o conhecimento se apresenta no presente de nossas sociedades. Ele propõe a desconstrução do conhecimento para promover a sua reconstrução e reforça a defesa de que não há objetividade científica:

O que pode ser visualizado como novo é a perspectiva de que o conhecimento, em vez de produzir certezas, é marcadamente uma estratégia de as desmontar. Parece ser mais uma habilidade de lidar criativamente com a incerteza, com a qual convive dialeticamente. Já por isso é muito mais um processo interminável de desmonte, do que uma fábrica de produtos duradouros. Sua detergência, pois, não é somente um passo inicial, que toda nova teoria, por exemplo. Implica, mas a própria razão maior de ser, porquanto cada teoria nova; e feita não para atingirmos algum porto seguro, mas para navegar em frente. O “porto seguro” não é um lugar, como imaginou o positivismo das teses verificadas e definitivas, mas uma “utopia” (não-lugar). (...) A tarefa principal do conhecimento é, pelo menos até certo ponto, desfazer as verdades, para descongelar os entraves ao processo de questionamento e inovação. Se existe alguma coisa permanente em ciência, e a provisoriedade de seus resultados, ou a perenidade do questionamento.

Freqüentemente, quando reproduzimos meramente o conteúdo dos manuais didáticos em nossas aulas ou decoramos poemas na data comemorativa que elegemos, sem permitir que nossos alunos elaborem e construam conhecimento, exercemos o poder do discurso competente? Possibilitamos a superação do senso comum no discurso implícito a esses versos ou parlendas? Socializamos o conhecimento historicamente elaborado?

São tantos os desafios de uma sociedade plural, de fronteiras voláteis, de culturas díspares, de linguagens frente ao mundo tão diversas, que o século XX é o impasse das ciências sociais. Com os inúmeros apelos de uma sociedade globalizada onde o plural convive pelas estratégias tecnológicas das informações e confronta leituras de mundo pelo simples toque do botão.

Conhecer é poder? Nada mais angustiante do que essa questão que se estende desde as relações mais pitorescas do cotidiano, passa pela escola do ensino fundamental e se aloja confortável nos bancos das Universidades.

DEMO (1993)²⁴ pontua: (...) *é mister aceitar que o termo mais denso da instituição acadêmica é a pesquisa, em torno da qual precisa organizar-se e desenvolver-se, por todas as razões, que vão desde o mandato de "educar pela pesquisa", até as exigências profissionalizantes que reclamam a habilidade mais comprovada em saber pensar e aprender a aprender. Não se trata de forma a todos os alunos como pesquisadores profissionais, mas como profissionais pesquisadores.*

Mas o problema maior não estaria em ser uma concepção de mera transmissão copiada de conhecimento, organizando uma arquitetura subserviente a um dos traços mais dolorosos do subdesenvolvimento, que é de ser sucata dos outros

países. Qualquer definição mais cuidadosa de pesquisa embute nela o compromisso com a prática, que vai muito além do estágio ou da simples aplicação do conhecimento, para atingir a qualidade política como intrínseca a qualidade formal.

Vida acadêmica ligada apenas a transmissão copiada de conhecimento e parasitismo solene, que não agrega nada ao desafio do desenvolvimento humano. Satisfaz somente a pressão social por diploma.

Nas palavras de Pedro DEMO talvez seja possível reconhecer a prática pedagógica de muitos profissionais da educação do ensino fundamental. Seria a herança da nossa formação profissional? Nossa vida acadêmica teria formado o estigma da pesquisa como reprodução em nossa atividade profissional?

Pedro DEMO propõe estratégias que modifiquem essa realidade e renove o papel das universidades como produtoras do conhecimento.

Pondera o autor: (...) *se o conhecimento e energia excludente mais forte do mercado, cabe aos profissionais da reconstrução do conhecimento orquestrar a competência humana capaz de se contrapor. Aí está nosso valor histórico e que justificaria, entre outras coisas, a universidade pública gratuita: para forjar e sustentar aquele tipo de cidadania que sabe precisamente usar a arma mais potente de intervenção na realidade, que é conhecimento inovador.*

Para tanto, é condição sine qua non usar as mesmas armas, não somente porque seria inadequado ir a guerra nuclear de estilingue, mas sobretudo porque esta arma é a razão de ser do nosso exercício profissional na universidade (...)

Pedro DEMO(1993)²⁴ pretende continuar examinando os desafios da Universidade em rever-se quando afirma:

Com todo o direito a população pode olhar para a universidade e esperar dela, não apenas estudos, análises, teses e hipóteses, mas sobretudo modos concretos de confronto histórico, soluções alternativas. Já são muito pouco ensino copiado e extensão extrínseca. Como também é muito pouco o resultado obtido da dedicação ao estudo por quatro ou cinco anos, ou até mais. Quem é profissional da reconstrução do conhecimento tem obrigação histórico de reconstruir o conhecimento necessário para desfazer os malefícios do conhecimento. Este desafio já bastaria para nos colocar a necessidade de combinar sabiamente qualidade formal e política, a primeira como meio, a segunda com fim e ética.

Nas sociedades que se confrontam entre identidades locais e paradigmas que se presumam universais, os espaços das homogeneizações se alargam na busca de sufocar o diferente, aquele que não sou eu, com uma cultura de materialidade por mim e meu grupo tão ignoradas, que por desconhecimento, rejeitamos. Vivemos um momento em que as guerras culturais se sobrepõe as econômicas, políticas, religiosas...

Aqui novamente propomos reflexões em torno do nosso objeto de pesquisa, buscando dimensionar como as práticas comemorativas no interior das escolas de ensino fundamental e infantil disseminam o conhecimento estático, irreflexivo, ideologizado e no reproduzir-se dessas práticas numa rotina descontextualizada dos programas de ensino, constróem estereótipos* e arquétipos de

* Cf. fig25 e fig26 - anexos

papeis sociais por nós representados, ignorando a dinamicidade em que o conhecimento se constrói e se reconstrói pela presença inegável do novo, do não conhecido.

Diz DEMO (1993)²⁴, *para aprender é mister desfazer (superar) estágios anteriores, passando a posteriores, num sentido evolutivo. Não é apenas um processo cumulativo, porque, se assim fosse, predominaria a repetição acumulada. Se há inovação de verdade na aprendizagem, há também desconstrução, não, porém, como imposição de fora ou de cima, mas como tática desconstrutiva dentro de uma estratégia de reconstrução integral e integrada. (...).*

Como alternativa a essa lógica que transforma conhecimento em mercadoria, Demo propõe a lógica que transforma conhecimento em desconstrução dessa lógica, num processo contínuo do fazer e refazer-se humano.

A escola é o espaço do saber? Espaço privilegiado do conhecimento, eleito pelas sociedades? Criada nas sociedades modernas como instituição pela concepção burguesa do espaço privado e da invenção do conceito de infância, a escola responde na sua origem pela reprodução do conhecimento que se pretendia perpetuado, instalando idéias que se contrapunham a leitura dogmática medieval no pensamento ocidental. Seria instaurar pelo campo das idéias um novo mundo, um conhecer do humano pelo humano, substituindo versões estamentais da sociedade e inaugurando novas e desejáveis “verdades”, onde a ciência se propõe a instaurar novos “dogmas” mas com patamares que neguem o divino e assumam o profano. A questão é que em alguma medida quando se trata da memória, do patrimônio cultural de uma sociedade, o pensamento burguês nega o divino, mas

acolhe o sagrado: “Cultua e bandeira” e ritualiza ao atos cívicos e as festas comemorativas nas escolas. Reifica valores e hábitos como modelos desejáveis de ser cidadão, o homem cidadão, não mais o súdito fiel e obediente. Essas práticas são recheadas de simbologia de identificação que dão aos grupos uma aparência de unidade e parece minimizar os conflitos internos entre os membros desses grupos e os fortalece diante do embate com outros grupos, de convicções diferentes.

Sobre essa questão, abordando a realidade brasileira, CHAUI(1997)¹⁷ declara:

(...) No Brasil, via de regra, a diferença social é mediada pelo recurso ao nacional – o imigrante, primeiro, o migrante, depois. Durante toda a Primeira República, a repressão aos movimentos operários, no sul do país, não é justificada pelos interesses do capital, mas pelo interesse nacional, na medida em que os “agitadores” são estrangeiros que, ao fim a ao cabo, prejudicam o trabalhador brasileiro, não só roubando-lhe emprego, mas colocando-o contra seu compatriota, o patronato.

A proposta continua de conciliar os *interesses do trabalho e do capital* que concorrem para a *prosperidade das nações* passa inevitável e sistematicamente pela acusação contra os *estrangeiros*.

CHAUI relata que durante uma conferência comemorativa do 1º de maio de 1920, em Niterói, um membro do patronato em discurso proferido defende uma *nacionalização das entidades operárias*, evocando o patriotismo e as tradições cívicas como defesa ao que ele chamaria de *invasão do mal* se referindo aos

estrangeiros, imigrantes mais especificamente, que deram o tom do movimento operário brasileiro nas primeiras décadas do século XX.

Para a autora, talvez seja possível considerar que no Brasil, o “nacional-popular” encontra suas raízes e argumentos nos romantismos e nos populismos.*

Encontramos o índio, o negro, o sertanejo, o operário, o camponês, a verde mata, os verdes mares, o céu de anil, a singeleza, a rudeza, a bravura, a não-violência, a credence, a indolência, a floresta, a cidade, a fábrica, a usina, o sindicato, a revolução, o patrão, a burguesia, o estrangeiro.

Marilena CHAUI (1997)¹⁷ aponta que vivemos e caminhamos no século da ciência ao que ela chama de discurso competente, onde a compartimentalização quase absoluta do conhecimento nas sociedades capitalistas cria a competência do discurso, aferido pelos que discursam e legitimado pelos que acreditam nessa competência.

O conhecimento, isto é, a competência instituída e institucional não é um risco, (...) aos que pretendam o controle do movimento social, (...) pois é arma para um fantástico projeto de dominação e intimidação social e política. Segundo Chauí, conhecer e poder nesse processo encontram uma forma particular de articulação na sociedade contemporânea. Nossa experiência imediata com a realidade, com nosso corpo, nossa natureza, dá lugar a um amontoado de pequenos modelos científicos, inúmeros discursos que intermediam nossa experiência com a

* (...) assim determinada, a expressão possui um traço principal: nação e povo funcionam como arquétipos ou como entes simbólicos saturados de sentido que se materializam em casos particulares, tidos como expressões dos símbolos gerais.

realidade social.*

Atribuímos poder ao outro, ao especialista, porque cabe a ele a construção de milhares de artifícios mediadores e promotores de conhecimento que o habilitam a ser o porta-voz do real.

CHAUÍ (1997)¹⁸ adverte que o discurso competente tem uma “submissão sinistra” porque determina uma interiorização de suas regras e valores e aqueles que se negarem a esse exercício correm o risco de *ver-se a si mesmo como incompetente, anormal, a-social, como detrito e lixo*. A tentativa de popularização de conhecimento, para a autora, nada mais é do que um procedimento ideológico *pelo qual a ilusão coletiva de conhecer apenas confirma o poderio daqueles a quem a burocracia e a organização determinam previamente como autorizados a saber*.

Esses discursos de propagação de modelos desejáveis estariam na boca dos competentes profissionais da educação a quem compete dizer qual o significado das representações do festejar do passado, nas nossas práticas comemorativas nas escolas? Onde os índios, são o índio. A mãe são todas as mães, o trabalhador (profissional) são todos os trabalhadores. Essa desenfreada homogeneização expressa nos murais, preleções e trabalhos manuais que se sucedem mensalmente em torno das datas comemorativas nas escolas serve ao discurso

* (...) Que discursos segundo ou derivados são estes? São aqueles que ensinarão a cada um como relacionar-se com o mundo e com os demais homens. Como escreve Lefort, o homem passa a relacionar-se com seu trabalho pela mediação do discurso da tecnologia, a relacionar-se com o desejo pela mediação do discurso da sexologia, a relacionar-se com a alimentação pela mediação do discurso dietético, a relacionar-se com a criança por meio do discurso pedagógico e pediátrico, com o lactente, por meio do discurso da puericultura, com a natureza, pela mediação do discurso ecológico, com os demais homens por meio do discurso da psicologia e da sociologia. (...) (Chauí, 1997)¹⁸

competente, abriga a ideologia, nega a construção do conhecimento?*

Se educar é humanizar, se ser humano é a incessante experiência do conhecer, se a escola é o espaço privilegiado do conhecer em nossas escolas, porque quando lidamos com o resgate do passado, base do novo conhecer, quando lidamos com a memória, plasmamos os registros individuais e oferecemos o modelo do que se pretende comemorar?

MADURO (1994)⁶⁸ descreve a necessidade de reconstrução do passado como leitura necessária do presente, temos necessidade de referenciais culturais e de patrimônios históricos, *não para fazê-los parâmetros do futuro, mas ponto de partida e inspiração criativa. Quer dizer, a desconstrução tem sua razão de ser na reconstrução.*

Mesmo para aqueles que defendam a transformação social, não é possível negar o passado. Mesmo para os que buscam a ruptura radical é impossível apagar o passado. Para MADURO, o passado, (...) *se reprimido diria a psicanálise, volta com tanto maior violência e inconsciente. A ruptura não é apenas a desconstrução das identidades históricas, mas a salvação daquelas que cabe levar em frente, de tal sorte que romper a história é a maneira de a continuar, como quer a dialética. Tudo que sucede na história, por mais radical que possa ser, é histórico, ou seja, tem passado, e, por isso, pode ter futuro. (...).*

* (...) Na ideologia, o modo imediato do aparecer (o fenômeno) social é considerado como o próprio ser (a realidade social). O aparecer social é constituído pelas imagens que a sociedade e a política possuem para seus membros, imagens consideradas como a realidade concreta do social e do político. O campo da ideologia é o campo do imaginário, não no sentido de irrealidade ou de fantasia, mas no sentido de conjunto coerente e sistemático de imagens ou representações tidas como capazes de explicar e justificar a realidade concreta. Em suma: o aparecer social é tomado como o ser do social. Esse aparecer não é uma "aparência" no sentido de que seria falso, mas é uma aparência no sentido de que é a maneira pela qual o processo oculto, que produz e conserva a sociedade, se manifesta para os homens. (Chauí, 1994)¹⁸

Nas nossas sociedades contemporâneas, ser humano em uma sociedade politicamente organizada, em um estado jurídico-burocrático; é ser cidadão? Ainda educamos para a cidadania como defendíamos a anos atrás? Ou não há mais a possibilidade de ser cidadão posto que os Estados Nacionais se esfacelam como instituição frente a uma sociedade global? Ensinaremos Teoria do Estado ou os artigos do Código do Consumidor a nossas crianças? Direito Constitucional ou as regras do mercado mundial e o mecanismo das bolsas de valores?

Para CHAUI (1997)¹⁸, a política democrática é excludente, porque com discurso hábil e demagógico elege os que são dignos de ser cidadãos, numa nítida separação entre o que se pode chamar de movimento democrático e jogo político. Os parlamentos que devem como princípio combinar a diversidade de interesses buscando diminuir ou minimizar as desigualdades sociais, não cumprem seu papel democrático de mediar interesses populares com os interesses do estado burguês e demonstram que são as forças de dominação social que comandam a vida política.

Diante disso CHAUI afirma que *a idéia democrática tende então a se tornar revolucionária; apela a um poder mobilizador e igualitário e, sobretudo, apoia-se sobre argumentos "objetivos", ou seja, sobre a necessidade de formação da nação e sobre a generalização das técnicas de produção e dos modos de consumo ou de educação que definem a modernidade.*

MADURO e CHAUI apontam para perspectivas de futuro para as sociedades, se decodificarmos as razões de nossa existência pelo conhecimento

destituído de poder social mas impregnado do poder revolucionário de desconstruir o social e renová-lo segundo nossas necessidades humanas.

Enquanto professores, essa proposta requer muitas avaliações pessoais e profissionais urgentes. Se atropelados pela velocidade moderna do conhecer, nos acomodamos em posturas de negação ou resistência a essas evidências, como faremos de nossa profissão uma forma de humanizar a realidade humana, a vida humana? Pedro DEMO (1997)²⁵ transfere a necessidade da desconstrução da ideologia social para a desconstrução da imagem do professor, que a própria categoria possa ter contribuído para construir.

(...) desconstruir o professor, não tanto como movimento que venha de fora – virá de fora se não acordarmos sem tempo – mas sobretudo como competência humana integrada na velocidade dos tempos, inclusive para poder recuperar condições mínimos de humanizar os processos inovadores. (...) não podemos fugir do reconhecimento de que temos tendência notória a fossilização, na imagem já encardida da aula repetida, que por vezes reiteramos décadas a fio. (...) na verdade, deixamos de perceber que, sendo o conhecimento a fonte crucial da inovação moderna, é ele também que a tudo não depressa envelhece. Assim não há profissional mais exposto ao envelhecimento do que o professor, por lidar diretamente com a reconstrução do conhecimento. (...).

Demo chama nossa atenção que, diante dos tempos de globalização, *podemos aprender do mercado, porque isto é marca registrada de quem sabe pensar, mas não se trata, jamais, de se submeter a ele.* E finaliza declarando que hoje; *(...) mais decisivo para o ser humano do que fazer o progresso, é humanizá-lo, porquanto*

o primeiro desafio tem-se mostrado relativamente fácil. O segundo nunca foi atingido de maneira minimamente razoável.

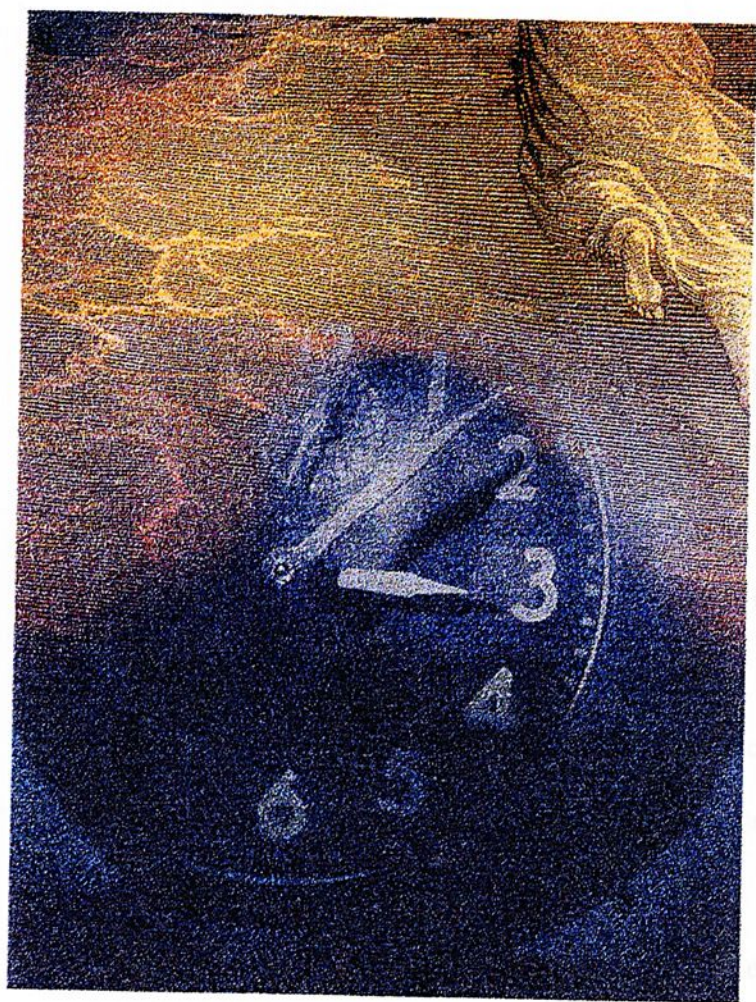
Globalizar é preciso como “imaginaram” os navegadores do século XV, XVI... e como defendem os estados democráticos na modernidade?... E quanto a viver? Não é preciso?

Me ocorre para o término desse capítulo as palavras de um educador* ditas rapidamente nos corredores da escola onde atuo**, as quais a minha memória teimou em registrar e resgatar agora: - Educação é política e utopia.

*Refiro-me ao professor José de Arruda Penteado.

** Escola Municipal Ensino Fundamental Núcleo de Ensino Renovado – Lydia Alexandrina Nava Cury – Bauru.





Por tudo quanto tenho sonhado

Concedam-me três desejos:

O início,

O erro

e o recomeço...

CAPÍTULO V:

Uma conversa que não se encerra ...

Já afirmamos em capítulos anteriores que uma das prováveis marcas do século XXI seja a intolerância ao diferente. O desafio no contato e na crescente aproximação do diferente aos grupos que por pertencimento buscam semelhanças, criam entraves sociais de toda ordem.

Nesta perspectiva o multiculturalismo emerge como uma discussão pertinente aos tempos da pós-modernidade, numa leitura que percebe o multiculturalismo como indo além da reivindicação das minorias nos estados democráticos, da organização desses grupos para alcançar maiores espaços de atuação e respeito nas sociedades.*

Em um movimento crescente de defesa as identidades frente aos descaminhos da globalização, surge a necessidade de abrir-se ao outro, a reciprocidade, abrindo espaços para um movimento de defesa dos cidadãos em seus direitos, por meio da aglutinação de interesses, que organizados em parcerias,

* (...) entre as décadas de 60 e 80, quando uma série de novos movimentos sociais, de mulheres, ecológicos, regionais, étnicos e outros, organizaram-se mediante a afirmação de suas identidades coletivas específicas, exigindo reconhecimento, respeito as diferenças culturais e defendendo nossos direitos. (...) a partir do final dos anos 80, cresce a interação desses clássicos (sindicais de moradores...) (...). (FLEURI, 1998)³⁶

promova o respeito as diferenças. Diferença entendida nas palavras de SEMPRINI (1999)¹⁰², não como um conceito filosófico, mas como *uma realidade histórica concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas e encontram-se inseridas em um processo histórico*. Para SEMPRINI, é necessário contextualizar esse conceito da diferença antes de tecer qualquer análise, pela dinamicidade de seu caráter, *qualquer diferença é ao mesmo tempo um resultado e uma condição transitória*.

Nessa perspectiva de análise o mundo globalizado se recheia de diferenças e de diferentes, não é mais o conceito do limite territorial ou de fronteira, não é só a língua nacional o que delinea a diferença nas sociedades contemporâneas.

Para Paola FALTERI (1998)³⁶,

(...) nas dobras da economia de mercado explodem novas marginalidades e localismos que evidenciam a complexidade das culturas (no plural) não só de classes sociais ou grupos territoriais, mas de faixas etárias, experiências, instituições, organizações produtivas. Nas suas ligações múltiplas o indivíduo não pode mais ser considerado como portador de um modo único e coerente de significar o mundo.

Há uma complexidade acentuada em enxergar o outro, quando o “outro”, são tantos e diversos. Na ideologia nacional onde busca-se o “uno”, o “indivisível” pelo discurso que homogeneiza, a identidade se faz pela semelhança numa inversão do que seria o processo natural de reconhecer-se no outro.

CHAUÍ(1990)¹⁸ aponta que: *a sociedade propriamente histórica é aquela que não pode, senão sob forma de violência e da máscara, repousar*

identidade física, onde reconheceria a si mesma. Justamente por isso nessa sociedade, o fenômeno da ideologia ganha sentido concreto.

O multiculturalismo, por sua vez propõe a convivência na diversidade, sem que haja necessidade de unir num único cântico, todas as notas musicais. MCLUREN(1997)⁷² diz *as crianças que não aprenderem a estudar outras culturas perderão a grande oportunidade de entrar em contato com os outros mundos e terão mais dificuldades de entender as diferenças; fechando-se para a riqueza cultural da humanidade. Eles perderão também um pouco da capacidade de aprender e de se humanizar.*

Acostumados a história factual e positivista, fomos preparados pelas escolas e materiais didáticos a buscar uma igualdade impossível, liderados pela batuta de um grande personagem histórico ou herói nacional. O multiculturalismo talvez se apresente aqui como a possibilidade de desconstruir esse discurso nacional e refazê-lo nas possibilidades de novas leituras, onde haja espaço ao diferente sem que ele signifique uma ameaça a integridade social, a menos que se presuma uma sociedade igualitária, onde se leia o discurso democrático. Nesse caso a ideologia superaria a lógica do processo histórico. Diante dessa questão CHAUI(1990)¹⁸ propõe a *desmontagem interna da competência, ou seja, o contradiscurso ou crítica ao discurso ideológico.*

Na virada do novo milênio, o ensino tem a sua disposição as mesmas novas tecnologias que estão a disposição de outros setores do trabalho humano. Os computadores, as novas metodologias, o uso da linguagem no binômio ensino-aprendizagem. No entanto, o mero uso dessas tecnologias não dão conta dos

desafios da intercultura e dos movimentos sociais que se avolumam gestados por esse processo de apreender novas dinâmicas de relações pessoais e construção da cidadania.

Destacamos aqui a pergunta que faz Martha KOHL(1994)⁴⁴, preocupada com essa questão: *Como se dá o desenvolvimento humano em culturas letradas, manificadas e informatizadas, nas quais convivem, por um lado, a escuta, a ciência e escola como instituições já consolidadas e valorizadas pela cultura dominante e agora, a imprensa de massa, o rádio, a televisão, o computador como artefato relativamente recentes, ainda sujeitos a avaliações extremadas por parte de diferentes subgrupos no interior da sociedade?*

Nos projetos públicos de ensino ainda busca-se o ajuste aos padrões e se rejeita os projetos de transformação em respeito as diferenças. Nas palavras de HUXLEY(1989)⁵⁵: *somos normais em um mundo anormal.* *

Nessa transição, para o qual questiona-se o Brasil ter bases de reflexão e rearranjo, de um Estado Nacional, amparado no bem estar social, para a figura de um Estado Mínimo, com bases no discurso da política neoliberal, o processo de exclusão atinge patamares que preocupam e suscitam um repensar ao educador progressista.

Paulo FREIRE(1981)⁴², em sua obra *Educação e Mudança* estabelece o compromisso social do educador progressista em criar uma

* São normais, não no que se pode denominar o sentido restrito da palavra; são normais apenas em relação a uma sociedade imensamente anormal” HUXLEY(1989)⁵⁵ previne quanto aos modelos sociais oferecidos: “O seu perfeito ajustamento a esta sociedade anormal dá a proporção da sua doença mental. Estes milhões de indivíduos anormalmente normais que vivem sem aparato, numa sociedade, a que se fossem seres plenamente humanos, não deveriam estar adaptados, (...) foram em larga escala desindividualizados.

educação que não se descuide da vocação ontológica de ser sujeito e por outro lado não descuidar *das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória.*

MCLUREN (1997)⁷² fala em uma pedagogia crítica que dê conta de promover a solidariedade dentro dos muros das instituições escolares, pelo contínuo respeito do outro que não sou eu. No entanto, para que haja o que FLEURI propõe como Intercultura* é preciso um conjunto de empenhos que modifique as relações de poder presentes no cotidiano escolar.

Como observa FOUCAULT(1998)¹⁵:

A educação pode muito bem ser o instrumento através do qual todo indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso (...) todo sistema educacional e um meio político de manter ou modificar a apropriação do discurso, com o conhecimento e poder que ele carrega consigo.

Nas políticas públicas de educação, no Brasil, o que encontramos é uma experiência autoritária nas relações dentro das escolas. Talvez uma herança de uma sociedade por mais de trezentos anos escravocrata e elitista que alicerçou o seu progresso na inculcação das diferenças como via de hierarquização social e contorno político. As práticas autoritárias ritualizadas no Estado Brasileiro, por um conjunto de símbolos e significantes que se materializem desde a linguagem até o mais requintado hábito da oligarquia cafeeira, no intramuros escolar, foi redesenhado e transposto na relação entre profissionais, educandos e conhecimento.

*O trânsito livre de novas culturas incorporadas a ocidental FLEURI (1998)³⁶

Em continuidade a essa reflexão, propomos um repensar de nossas práticas pedagógicas baseadas no passado brasileiro, em suas permanências que marcou nossa formação pessoal ou profissional.

Sabemos sem muito esforço de leitura, que essas relações autoritárias marcaram desde o núcleo familiar onde tivemos gestada nossa personalidade até a aulas que realizamos com nossos alunos. Ressaltamos no entanto, que assim como democracia não é sinônimo de igualdade não confundamos a negação do autoritarismo com a nulidade da autoridade do professor. Mediar o conhecimento, acreditamos, é tarefa irrecusável de quem em processo anterior já apreendeu o conhecimento apresentando-o aos alunos. Sem o poder de quem o detém mas com a segurança de quem o conhece, ainda que com todas as limitações do conhecer. *

Mas a verdade é que a violência e o autoritarismo são ingredientes vigorosos no imaginário brasileiro, manifesto na corrente expressão: “Você sabe com quem está falando?” ou na resolução de uma briga de trânsito pelo apelo da violência, no resultado primeiro da autoridade presumida pela força; a intransigência. Seria necessário despir-nos desses valores internalizados pela nossa educação pessoal**, para enquanto educadores propormos a mudança nessas relações e a construção de novas regras coletivas que viabilizem o ato de conhecer, do fazer-se humano. Um humano multicultural, baseado na diversidade do ser humano.

* MADURO(1981)¹², fala nesse sentido, em uma imaginação relacionadora onde, marcadamente ativa de intervir na realidade imaginando relações entre os elementos que surgem da experiência (...) e o conhecimento interviria ativamente na realidade fazendo tentativas e ensaios para ver até que ponto essas relações imaginadas são capazes ou não de dar conta da experiência do real.

**Cf.fig27 e fig28 - anexos



A mais recente orientação para o ensino público no Brasil são os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais * que são entendidos por nós como um desdobramento de uma política que se pretende neoliberal e se auto-nomeia como “de bem estar social”. Na tentativa de engajar-se no mercado de capital internacionalizado, há a necessidade de corresponder aos modelos desse mercado. Como já nos alertou IANNI e com que SANTOS concorda; quando se globalizam os mercados, se globalizam as relações sociais, as forças produtivas ... dessa forma, mais do que inserir-nos no mercado é preciso engajar-nos no discurso neoliberal, que como toda ideologia que se pretenda dominante utiliza a educação como veículo, ao que educadores progressistas, resistem e desmontam o discurso dominante através de sua prática pedagógica.

Como afirma Paulo FREIRE(1981)⁴²: *O aprendizado da leitura e da escrita, como um ato criador, envolve, necessariamente, a compreensão crítica da realidade (...) não basta saber ler mecanicamente que “Eva viu a uva”. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho.*

Muitas são as possibilidades de análise dos documentos, PCN e RCN, mas nos deteremos rapidamente apenas a alguns aspectos que correspondam ao nosso objeto de estudo; as comemorações e o ensino da história, nosso campo de estudo.

Um dos primeiros aspectos que propomos discutir é que não há nenhuma citação as datas comemorativas ou as comemorações cívicas nos dois

*Cf. anexo4

documentos. Fala-se em pluriculturalismo, diversidade cultural, regionalismo, identidade, mas não se fala em memória. De novo teríamos o modelo dos guias curriculares dados ao pragmatismo e aversivos a reflexão? *

Fala o governo federal em parâmetros..., ora então, apregoa-se a diversidade e presume-se limites? Seria o movimento de reação a quebra de um modelo único cultural ao país? Herança nacionalista? ... Talvez apenas o discurso. Afinal, o discurso neoliberal que afasta o estado das relações recebe a crítica de ceder espaço a exclusão e a captação dessa imagem pelo conjunto da sociedade poderia enfraquecer a popularidade dos governos.

Por outro lado, questionamos porque nesses documentos para a Educação Infantil, o termo parâmetro dá lugar a “Referenciais”? Seria a dificuldade em aceitar como tarefa do governo o ensino as crianças de 0 a 6 anos, como garantia? Ou segundo os idealizadores dos RCN, para as crianças dessa faixa etária o ensino teria um caráter informal, livre de parâmetros nacionais? **

Na questão que nos parece mais interessante residem os chamados “temas transversais”, que pelo documento seriam conteúdos autônomos dos programas dos cursos (áreas do conhecimento) que seriam trabalhados paralelos, mas

* Refiro-me a reforma de 1º grau em 1971. Ainda a herança das orientações curriculares sem que os professores possam apropriar-se de seu projeto pedagógico pessoal e no coletivo da escola onde atuam. Embora assim, garanta a LDB vigente desde 1996?

** Nas palavras do Ministro da Educação e do Deputado Paulo Renato Souza se dirigindo aos professores de Educação Infantil: atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96) que estabelece pela primeira vez na história do nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo com esse material é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto as crianças pequenas. Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore as atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras (...). Carta ao Ministro – abertura dos RCN – vol. Introdução

não obrigatoriamente aos conteúdos formais estabelecidos para cada área em seus parâmetros. Seriam propostos e desenvolvidos segundo o interesse dos alunos. A questão que se apresenta é porque essa autonomia? De novo a idéia do descompromisso?

É nesse espaço que provavelmente aos olhos da maioria dos professores se encaixariam as datas comemorativas. Mesmo que hajam eixos de discussão sugeridos, como a educação sexual, o pluriculturalismo, a consciência ambiental, na ausência de citação as comemorações para alguns, se abrigariam dentro dessa autonomia e justificariam sua presença no cotidiano escolar. Até porque autores como KRAMMER (1992)⁶⁰ justificam as datas comemorativas como estratégias ao surgimento de projetos interdisciplinares. O que KRAMMER chamaria de temas geradores, a proposta do MEC chamaria de temas transversais?

Uma observação, no entanto, nos preocupa. Praticamente todos os eixos de discussão dos temas transversais são objetos de estudo das ciências sociais. Por que então História e Geografia não poderiam dar conta desses conteúdos? Por que deixá-los numa lacuna entre as áreas do conhecimento e a prática. Por vício de profissão, lacuna, me lembra discurso ideológico e esvaziamento dos conteúdos de História e Geografia me trazem à memória, os Estudos Sociais a que essas disciplinas foram reduzidas na recente experiência do regime autoritário na política brasileira.*

Implantando uma estratégia para deformar a história e doutrinar os estudantes com os *melhores valores do patriotismo e da nacionalidade*, o governo

* Tomando como exemplo, a rede municipal de Ensino de Bauru, temos nos profissionais que atuam uma idade média de 30 anos, o que revelaria que a maioria dos professores teve alguma experiência com o regime autoritário de 1964, ou na sua formação profissional.

criou os cursos de Educação Moral e Cívica, que todos os alunos seriam obrigados a cursar anualmente. História passou a ser *uma disciplina maldita*, a ser cuidadosamente vigiada pelos militares. (BARROS, 1996)¹⁰

Não se trata de aprofundarmos a discussão, apenas levantamos questões que pretendem conduzir outras análises nesse capítulo e ao mesmo tempo que exemplifique a dualidade de personalidade do estado brasileiro. De um lado, uma nacionalidade que não se concretizou pela diversidade de culturas e interesses e do outro um neoliberalismo que se emperra nas envelhecidas engrenagens de um estado de herança patrimonialista. Quando HOBESBAWN(1992)⁵⁰ fala em memória como reconstituição do passado de maneira genuína ou inventada (nesse caso, em especial, a memória nacional) e os recentes documentos educacionais da esfera federal além da atual LDB, não promove discussões sobre o tema, nos perguntamos se apesar de toda roupagem da diversidade cultural, a história privilegiada nas escolas, ainda não é a oficial. O ensino de história ainda não seria o mais observado nos programas educacionais como ameaça, pela possibilidade de uma consciência crítica nos alunos? Evidenciando no entanto, que não há que se apregoar a supremacia entre áreas do conhecimento, apenas ratificamos, que na construção da identidade pessoal e coletiva é preciso mergulhos no passado para saber quem somos nós. São do passado, as bases do presente. Desconstrução e reconstrução são faces de um mesmo processo histórico. Para SEMPRINI(1999)¹⁰², *a escola é um dos lugares consagrados à formação do indivíduo e à sua integração numa comunidade de iguais. É graças a ela que o indivíduo pode transcender seus laços familiares, étnicos ou consuetudinários e criar um sentimento de pertença a uma identidade*

mais abrangente: a nação, a república. A educação tem igualmente a missão de conduzir a pessoa ao pleno amadurecimento de suas capacidades. Ao permitir-lhe forjar seu espírito crítico e escolher de modo autônomo entre várias possibilidades aquela que melhor lhe convém, a escola é a segunda instância libertadora do indivíduo. Após tê-lo liberado dos laços sociais, ela liberta sua mente e o transforma num homem livre e responsável (...)

Propomos um ensino intercultural nas palavras de FLEURI(1998)³⁶, a busca de criar contextos educativos que favoreçam a integração criativa e cooperativa de diferentes sujeitos, assim como a relação entre os seus contextos sociais e culturais e questionamos a visão que nos parece reducionista da diversidade cultural nos PCN, elegendo o Pluriculturalismo como um tema transversal.

Diante de tantos desafios de florescer o ensino formal nas escolas em respeito a diferença, reafirmamos que as comemorações possam fazer parte dos currículos e programas escolares das escolas de educação infantil e ensino fundamental. Isso se for do desejo do coletivo da escola e manifesto no seu projeto pedagógico. Sem isso, as comemorações são práticas sem reflexão, são um amontoado de ações que preenchem o espaço de nossas aulas, mas em nada contribuem para fazer nossos alunos pensarem, isso, quando não provocam o efeito contrário.* Quem elege o que comemorar? Quando refletimos sobre isso? Quando elegemos por critérios pessoais baseados em referências pessoais e do grupo do qual fazemos parte o que e como comemorar? Se efetivamente comemorarmos, para que faixa etária? Por que? Como?

*Cf. fig29 - anexos

Se educação é mesmo política e utopia como me dizia o prof. Penteado, talvez esteja mais do que na hora de nos apropriarmos do nosso projeto pedagógico, investimos em nosso aprimoramento profissional apesar de todos os entraves. Política requer compromisso, projeto. Utopia requer sonho. Nas palavras de Madalena FREIRE(1987)⁴¹, o sonho pedagógico. Se educar não é ato neutro no fazer-se humano, nossa prática pedagógica acrescenta ou retira possibilidades das mãos dos nossos alunos de construírem através de sua história pessoal e da sua participação política no grupo, sua sobrevivência, suas necessidades, sua humanidade.

Seja a nossa utopia, o sonho pedagógico de Madalena FREIRE ou sonho de libertação de MCLUREN, a verdade é que existe intenção no ato político de educar e por que não pensar sobre ele? Por que não tecer um projeto pessoal de como minha ação profissional possa estar contribuindo para enriquecer o ator social que é meu aluno; com todos os percalços de uma cidadania repensada e seus limites pela nova concepção de relação com o Estado proposto pelo modelo neoliberal?

BENEVIDES(1993)¹¹ baseado no contexto clássico de cidadania destaca dois componentes onde a noção de cidadania está ancorada segundo a definição legal dos direitos e obrigações que a constituem. Para ela *há dois eixos centrais do debate ideológico teórico e político: a natureza dos sujeitos e o conteúdo dos direitos. O primeiro eixo refere-se a versão liberal individualista, com propostas significativas que apontam para a revisão da relação entre o sujeito individual e os direitos coletivos. O segundo refere-se à existência de direitos "universais" e a relação entre direitos humanos, civis, políticos, econômicos-sociais e coletivos.*

Essas questões tem sido o eixo dos debates e lutas concretas quanto à definição (formal) de cidadão e quanto aos conteúdos ao alcance dos excluídos (...).

Se como educadores progressistas, propomos a construção do conhecimento como alternativa a mera reprodução de um conhecimento estático, podemos transferir esse nosso compromisso as comemorações escolares. Podemos promover a pesquisa e a reflexão quando comemoramos.* Podemos olhar criticamente para a memória construída de determinados fatos históricos ou modelos sociais e exercitar os olhares de nossos alunos. Podemos apreender métodos de como reconstruir o passado sem dar-lhe uma única voz, uma única leitura. Podemos diante do desconhecido, construir o conhecimento junto com nossos alunos, sem receio de que isso nos roube a autoridade ou o respeito.

Os estudos nas últimas décadas, sobre inteligência emocional, inteligências múltiplas, propõem para educação a afetividade como forma de criar vínculos entre aluno-professor-conhecimento.**

SNYDERS (1988)¹⁰⁶ fala em alegria na escola, em resgatar o prazer em tocar o desconhecido e desvendá-lo. Para SNYDERS: *há culturas capazes de dar satisfação. (...) A caminhada em direção à verdade, à apreensão do real, dá mais satisfação que permanecer na incoerência, no aproximativo, no indeciso (...) leva o aluno a amar mais o mundo, apreendê-lo como mais estimulante, mais acolhedor.*

*Cf. fig30 - anexos

** Sobre a questão da inteligência emocional, fala GOLEMAN⁴⁸: a aptidão emocional é uma metacapacidade que determina até onde podemos usar bem quaisquer outras aptidões que tenhamos, incluindo o intelecto bruto. (...) As pessoas com prática emocional mais bem desenvolvida tem mais probabilidade de se sentirem satisfeitas e de serem eficientes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade (...)

Não à toa nossa prática pedagógica possa ver nos manuais escolares, livros didáticos. Hoje podemos perceber com clareza que o reducionismo a que um manual didático submete o conhecimento pode se tornar um gestor de muitos equívocos, de estereótipos sociais e cristalizar papéis e preconceitos. Talvez reduzir nossas comemorações as sugestões de trabalhos manuais dos livros didáticos seja reinventá-los como manuais, guias, condutores da nossa prática, o que empobreceria todas aquelas possibilidades aqui sugeridas de construir o conhecimento sobre o passado humano, desconstruindo e reinventando nossa identidade pessoal e dos grupos dos quais fazemos parte.

Dizer não ao mero xerox, desenho estereotipado de animais com atitudes humanas (gatos que pulam corda, baratas de casaca, cachorrinhos vestidos com fardas) * ou reproduções em geral, que caricaturam o mundo social, oferecendo passeios, revistas, jornais, fotos, documentos, como alternativa de repensar as comemorações, pode dar-nos uma satisfação ainda não experimentada, em ver o quanto nosso aluno tem a construir a partir de suas hipóteses, seus erros, conclusões pessoais e do grupo.**

No decorrer desse trabalho, levantamos a cada capítulo, questionamentos e hipóteses dos caminhos e descaminhos das práticas comemorativas nas escolas de ensino de educação infantil e fundamental.

Observamos na prática o quanto as práticas comemorativas eram incoerentes ao discurso do educador que se autodenomina progressista. Observamos na prática comemorativa dos profissionais de educação uma angústia em realizar uma

* Cf. fig31 - anexos

** Passeios entendidos como as aulas-passeio propostas como técnica educativa pela Teoria do Educador – Celestin Freinet.

prática sem ter controle intelectual sobre ela ou um desconhecimento dos riscos de banalizar a memória dos grupos sociais enquadrando-os a “fórmulas” comuns nas escolas. Encontramos as datas comemorativas cronologicamente organizadas, paralelas aos projetos pedagógicos das escolas, em uma sucessão de tarefas entre os profissionais; visando dar conta de determinada data que se repete todos os anos.

Observamos que os planos de festa consomem tempo e esforço dos profissionais para tornarem as comemorações rotina, onde mudam as temáticas, mas permanecem o mesmo modelo mensal de comemorar: murais, preleções, comidas, presentes, trabalhos manuais.* Rever essa rotina e propor novas formas de comemorar é o que perseguimos através desse trabalho. **

Devemos comemorar no Ensino Fundamental e Infantil? O que comemorar? É certo que cada profissional pode assumir essa reflexão, o que não talvez não se deva, é deixar-se levar inquestionável pela atitude de outros que muitas vezes desconhecem sua prática ou a quem sequer saiba nomear... *___ Faço porque todo mundo faz... ___ Faço porque não tinha outra coisa pra fazer... ___ Faço porque não sei o que dar no horário de História...*

Na construção desse texto, tentamos apresentar como são delicados os caminhos da condução da memória, naquilo que HOBBSAWN chama de tradição inventada. Como é possível se ignorar vozes e lembrar e esquecer no mesmo movimento, como diz LOVISOLO. E em especial na comemorações cívicas, uma vez que as tradições inventadas querem dar um passado legítimo a um determinado estado que se pretende nacional, como discurso hegemônico e catalisador único de

*Cf. fig32 –anexos

**Cf. fig33, fig34 e fig35 - anexos



desejos e necessidades.

Essas tradições inventam um social que não existe na materialidade, só no discurso e descreve um jogo simbólico que repetidamente se reinventa pela repetição dessas práticas, em nossas escolas, como o culto a bandeira, o dia do soldado e outros que reifiquem o imaginário nacional brasileiro.

Seria correto dizer ao curso de um longo processo de observação e construção de hipóteses, que a prática comemorativa nas escolas de Educação Infantil e Fundamental, como metáfora, seria uma colcha de retalhos, assim como nossa formação como educadores e repensar-nos como educadores, seria um importante exercício de memória pessoal.*

Temos pedaços fragmentados de relações com o passado ou temos nas tradições inventadas que se refiram aos símbolos nacionais, uma associação com o amor romântico na figura da Nação. Nas últimas décadas, caracteristicamente, com mais força temos as comemorações sociais como o dia das mães, o dia dos pais, o dia das crianças, ... **

Outra face de nossas comemorações nas escolas, tem raízes em nossa cultura religiosa, mas muitas vezes viram em nossa prática, caricaturas. Nas festas juninas, aparecem caipiras com roupas remendadas em substituição ao sentido de celebração das festas rurais no período da colheita. No Natal, oferecemos

* Nas palavras de Madalena FREIRE, in Espaço Pedagógico(Periódico): tais lembranças necessitam ser faladas, escritas, lidas, assumidas, escutadas (...) Quando socializadas podem ser refletidas e criticadas. Resgatar e salvar do esquecimento alienado as lembranças de nossa história pedagógica, é entrar em diálogo crítico com nosso passado, ajudando também a entendê-lo, separá-lo (...). Todos esses instantes de nossas lembranças quando coletivizadas nos comprovam que não temos só memória, mas somos memória, somos autores de nossa história pedagógica e política

** depoimentos de professores, ouvidos durante as orientações pedagógicas nas escolas nos anos em que atuei na Secretaria da Educação do Município de Bauru .

inúmeras versões do papai-noel ou das renas, bolas e árvores de Natal e muitas vezes ignoramos com nossas crianças o sentido religioso da festa cristã. O ato de festejar, o festejo em si, é prática simbólica humana que vai além dessas molduras comerciais ou mercadológicas, faz parte do fazer-se humano e é traço de ancestralidade nas sociedades humanas.

Segundo Fiorella GIACALONE(1998)³⁶, a festa *corresponde a necessidade de reconfirmar um âmbito comunicativo e comunitário a própria identidade. Apresenta-se como uma resposta coletiva, ritualizada, com base em símbolos comuns e compartilhados, aos riscos da condição humana. A festa estabelece um tempo solene que serve de referência e confere segurança para enfrentar a precariedade da vida cotidiana.* A autora discute as potencialidades educativas da festa para um projeto educativo que promova a intercultura. Considera três importantes pontos nessa trajetória: *a contextualização histórica, geográfica, de classe, que permite desbanalizar o óbvio; a comparação entre concepções de mundo representadas nas diferentes festas e a análise das transformações das festas e dos contextos que elas expressam.* Nos oferece assim, estratégias de rico aproveitamento do nosso “tempo de festa” nas escolas*, com superação de velhas práticas mecânicas que nos empurram a mera banalização da memória, um importante elemento cultural nas sociedades.

Fragmentamos o mundo social e o compartimentalizamos em datas, dias específicos, que sugerem lembranças pela comemoração. Inventamos “dia” para tudo, canalizamos a memória em feixes; “dia da secretaria”, “dia da avó”, “dia da

*CF. fig36 -anexos

ave”, “dia da formiga cortadeira”...* e perdemos a dimensão cultural da memória.

Se no século passado até as décadas anteriores a reorganização mundial promovida pela 2ª Grande Guerra, quem inventava e alimentava tradições eram os estados nacionais, quem o faz hoje, nas últimas décadas? Teria a mídia substituído o Estado Nacional, também nessa tarefa, de inventar tradições, construir a memória oficial, coletiva, hegemônica?

Nas palavras de SEMPRINI(1999)¹⁰², *os meios de comunicação se tornaram um lugar onde se elaboram, se negociam e se defendem os discursos, os valores e as identidades. (...) o conflito pela posse de riquezas ou de meios de produção – as suas alavancas tradicionais do poder no espaço social, é progressivamente substituído por uma guerra pelo controle dos símbolos e dos mecanismos que garantam as referências. Conquistar o poder discursivo tornou-se o principal desafio nas sociedades onde o individualismo e o subjetivismo ocupam um espaço crescente e onde tanto o espaço social como identidade dos grupos que o compõem são definidos em termos socioculturais.*

Se SEMPRINI tem razão, isso é espaço para uma nova conversa, uma outra, ou uma mesma, que não se encerra...

*Cf. fig37 -anexos



Referências Bibliográficas

- 01.ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil, Gostosuras e bobices*. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo, Scipione, 1989.
- 02.ACCUYO, Nelly. *Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica*. São Paulo, Editora do Brasil, 1973.
- 03.ARIES, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.
- 04.ALVES, Julia Falivene. *Metrópoles – Cidadania e qualidade de Vida*. São Paulo, Moderna, 1992.
- 05.ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Rio de Janeiro, Cortez, 1993.
- 06.ANDREWS, George R. *Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988)*. Bauru, EDUSC, 1998.
- 07.ARRUDA, José J. de A. *O Trágico 5º centenário do Descobrimento do Brasil - Comemorar, Celebrar, Refletir*. Bauru, EDUSC, 1999.
- 08.AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro*. Série Princípios. Ática, 1993.
- 09.BARROS, Edgard L. de. *Os governos militares*. São Paulo, Contexto, 1994.
- 10.BARROS, Célia S. G. *Psicologia e Construtivismo*. São Paulo, Ática, 1996.
- 11.BENEVIDES, MARIA V. de M. *A cidadania ativa - Referendo, Plebiscito e iniciativa popular*. Ática, 1993.
- 12._____. *Cidadania e Democracia*. In: Revista de Cultura e Política Lua Nova – Cidadania. nº 32, CEDEC. 1994.



13. BERTELLI, Antônio R. (org.) et al. *Sociologia do Conhecimento*. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
14. CABRINI, Conceição et al. *O Ensino de História - Revisão Urgente*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
15. CAPELATO, Maria Helena. *Cultura e política na América Latina*. In: Apostila do curso de Especialização em História do Brasil. USC, 1998.
16. CARVALHO, José M. de. *A formação das Almas – O Imaginário da República no Brasil*. São Paulo, Cia das Letras, 1990.
17. CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo, Ática, 1997.
18. _____. *Cultura e Democracia - O discurso competente e outras falas*. São Paulo, Cortez, 1990.
19. COSTA, Emília Viotti da. *A abolição*. São Paulo, Global, 1994.
20. _____. *Da Monarquia à República - momentos decisivos*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
21. COURE, Maria de Lourdes. *O que é cidadania*. São Paulo, Brasiliense, 1993.
22. DAIBEM, Isaías (org.) et al. *Um olhar Histórico sobre a Educação Municipal de Bauru*. Secretaria Municipal de Educação. Bauru, 1996.
23. DEHEINZELIN, Monique. *A Fome com a vontade de comer – uma proposta curricular de Educação Infantil*. Petrópolis, Vozes, 1995.
24. DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis, Vozes, 1993.
25. _____. *Sobre ética e intervenção do Conhecimento Moderno*. Petrópolis, Vozes, 1997.
26. DIAS, Maria O. L. da S. (org). *Sérgio Buarque de Holanda e o Brasil*. São Paulo, Ática, 1998.



- 27.DIMENSTAIN, Gilberto. *O cidadão de Papel - A infância, a adolescência e outros direitos humanos no Brasil*. São Paulo, Ática, 1994.
- 28.DUARTE, Newton. *A Individualidade para si - Contribuição a uma teoria histórico social da formação do indivíduo*. Autores Associados, Campinas, 1993.
- 29.DUBY, George et al. *História e Nova Historiografia*. Teorema, 1986.
- 30.FAORO, Raymundo. *Os donos do Poder*. Porto Alegre, Globo, 1978.
- 31.FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo, Cortez.
- 32.FAUSTO, Boris (org) *O Brasil Republicano – Sociedade e Política (1930-1964)*. São Paulo, DIFEL, 1986.
- 33.FAZENDA, Ivani (org). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo, Cortez, 1993.
- 34.FERNANDES, Florestan. *O desafio Educacional*. São Paulo, Cortez, 1989.
- 35.FERRO, Marc. *A história vigiada*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- 36.FLEURI, Reinaldo M. *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis, Mover/NUP, 1998.
- 37.FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Programa de Educação Pré-Escolar*, 1987.
- 38.FONSECA, Selva G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, Papirus, 1993.
- 39.FONTANA, Josep. *História - análise do passado e projeto social*. Bauru, EDUSC, 1998.
- 40._____. *História depois do fim da História*. Bauru, EDUSC, 1998.
- 41.FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo - Relatos de uma professora*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- 42.FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.



43. _____. *Professora sim. Tia não - cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho d'água, 1995.
44. GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo, Ática, 1994.
45. GARCIA, Regina L. (org) *Revisitando a Pré-Escola*. São Paulo, Cortez, 1993.
46. GHIRALDELLI, Jr. Paulo. *Educação e Razão Histórica*. São Paulo, Cortez, 1994.
47. _____. *O que é pedagogia?* São Paulo, Brasiliense.
48. GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional - A Teoria Revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Ed Objetiva.
49. GROSSI, Esther P. *O Tira Teima do construtivismo*. In: Revista Nova Escola, Março, São Paulo, 1995.
50. HOBBSAWM, Eric. *A invenção das tradições*. In: Textos e documentos para discussão com professores. Serviço Educativo. São Paulo, SMC, 1992.
51. _____. *Sobre história - Ensaio*. São Paulo, Cia das letras, 1985.
52. _____. *A Era dos extremos. O breve século XX*, São Paulo, Cia das letras, 1995.
53. HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1982.
54. HOORNAERT, Eduardo et al. *Essa terra tinha dono*. São Paulo, FTD, 1992.
55. HUXLEY, Aldous. *Regresso ao Admirável Mundo Novo*. São Paulo, HEMUS, 1989.
56. IANNI, Octávio (org.) et al. *Desafios da Globalização*. Petrópolis, Vozes, 1998.
57. IANNI, Octávio. *A idéia de Brasil Moderno*. São Paulo, Brasiliense, 1992.
58. IOKOI, Zilda M. G. *O Brasil Atual e a Mundialização*. São Paulo, Loyola, 1997.
59. KISHIMOTO, Lizuko Morchida. *O brinquedo na Educação, Considerações Históricas*. São Paulo, Idéias, 1992.



60. KRAMMER, Sônia. *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo, 1992.
61. LENHARO, Alair. *Sacralização da Política*. Campinas, Papirus, 1986.
62. LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública - A Pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1985.
63. LIMA, E. C. A. Souza. *A atividade da criança na idade Pré-escolar*. In: Revista Idéias, São Paulo, 1992.
64. _____. *A escolarização do Processo de Construção do Conhecimento*. São Paulo, Idéias, 1988.
65. LIMA, João F. T. de. *A ocupação da terra e a destruição dos índios na região de Bauru*. Dissertação de Mestrado, USP, 1978.
66. MALUF, Marina. *Ruídos da memória*. São Paulo, Siciliano, 1995.
67. MACEDO, Lino de. *A perspectiva de Jean Piaget*. In: Revista Idéias, São Paulo, 1988.
68. MADURO, Otto. *Mapas para a festa. Reflexões Latino Americanas sobre a crise e o conhecimento*. Petrópolis, Vozes, 1994.
69. MANOEL, Ivan A. *Igreja e Educação Feminina 1859-1919. Uma face do conservadorismo*. São Paulo, UNESP, 1996.
70. MARIANO, Maria da G. et al. *Educação e Desenvolvimento do senso crítico*. São Paulo, Editora do Brasil, 1989.
71. MARTINS, Ana Luiza. *República um outro olhar*. São Paulo, Contexto, 1993.
72. MCLUREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo, Cortez, 1997.
73. MELLO, Guiomar N. de. *Cidadania e Competitividade - Desafios Educacionais do 3º Milênio*. São Paulo, Cortez, 1993.



74. MICELI, Paulo. *O mito do herói nacional*. Coleção Repensando a História. São Paulo, Contexto, 1994.
75. MOISÉS, Lúcia. *O desejo de saber ensinar*. Niterói, UFF, 1994.
76. MONTENEGRO, Antônio T. *História Oral e Memória. A cultura popular revisada*. São Paulo, Contexto, 1994.
77. _____. *Reinventando a Liberdade: a abolição da Escravatura no Brasil*. História em Documentos. São Paulo, Atual, 1989.
78. MONTES, Maria L. et al. *Constituições Brasileiras e Cidadania*. São Paulo, Ática, 1992.
79. MORAES, Fernando. *OLGA*. São Paulo, Cia das Letras, 1990.
80. MOTT, Maria Lúcia de B. *Submissão e resistência - A mulher na luta contra a escravidão*. São Paulo, Contexto, 1991.
81. SILVA, Sônia A. et al. *Valores em Educação - O problema da compreensão e da Operacionalização dos valores na Prática Educativa*. Petrópolis, Vozes.
82. NIDELCOFF, Maria Teresa. *Uma Escola para o povo*. São Paulo, Brasiliense, 1978.
83. _____. *Ciências Sociais na Escola*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
84. NOSELLA, Maria de L. C. D. *As Belas Mentiras - A ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo, Moraes, 1981.
85. OLIVEIRA, Elüzer R. de. *As Forças Armadas - Política e Ideologia no Brasil (1964-1969)*. Petrópolis, Vozes, 1976.
86. OLIVEIRA, Lúcia L. *As Festas que a República manda guardar*. In: Revista Estudos Históricos, FGV, 1989.
87. PINSKY, Jaime et al. *O Ensino da História e a criação do fato*. São Paulo, Contexto, 1990.



- 88.POLLAK, Michael. *Memória*. In: Revista Estudos Históricos. São Paulo, Vértice, 1989.
- 89.PORTELLA, Rosalva A. *Didática de Estudos Sociais*. São Paulo, Ática, 1990.
- 90.PRADO Jr. Caio. *Evolução Política do Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1992.
- 91.PRIORE, Mary Del. *A mulher na História do Brasil*. São Paulo, Contexto, 1994.
- 92.PRIORE, Mary dell (org.) *História da Criança no Brasil*. São Paulo, Contexto, 1991.
- 93.REDIN, Euclides. *Atendimento à criança pequena no Brasil*. São Paulo, Idéias, 1988.
- 94.RIDENTI, Marcelo. *Classes Sociais e Representação*. São Paulo, Cortez, 1994.
- 95._____. *Política para que? Atuação partidária no Brasil contemporâneo*. São Paulo, Atual, 1992.
- 96.RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola*. São Paulo, Cortez, 1992.
- 97.RUSSO, Maria de F. et al. *Alfabetização, um processo em construção*. São Paulo, Saraiva, 1993.
- 98.SANTOS, Milton. *Metamorfoses do Espaço habitado*. São Paulo, HUCITEC, 1997.
- 99.SANTOS. Secretaria Municipal da Educação. Acessoria de Comunicação da P.M.S. *Reorientação Curricular*. Santos, 1992.
- 100.SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para a Educação Pré- Escolar*.
- 101._____. *A criança e o Conhecimento*. São Paulo, SE/CENP, 1985. Projeto Ipê.
- 102.SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Bauru, EDUSC, 1999.
- 103.SILVA, Aracy Lopes. *Índios*. Série Ponto por Ponto. São Paulo, Ática, 1988.
- 104.SILVA, Marcos A (org.) *Repensando a História*. ANPUH – Núcleo de São Paulo.
- 105.SIQUEIRA, Carla. *A imprensa comemora a República: memórias em luta no 15 de novembro de 1890*. In: Revista Estudos Históricos. São Paulo, Vértice, 1989.

- 106.SNYDERDS, Georges. *A Alegria na Escola*. São Paulo, Manole, 1988.
- 107.SODRÉ, Muniz. *Claros e Escuros - Identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1999.
- 108.SOLA, Lourdes. *Estado, regime fiscal e ordem monetária - Qual Estado?* 1995.
- 109.SOUZA, Paulo N. P. de et al. *A Nova LDB. Como entender e aplicar*. Pioneira, 1997.
- 110.STEPAN, Alfred. *Os militares - da abertura a nova república*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- 111.TENÓRIO, Maurício. *Comemorando o Centenário da Independência do Brasil e a raça cósmica*, in Estudos Históricos. Comemorações, julho/dezembro, 1994.
- 112.THEODORO, Janice. *América Barroca*. São Paulo, Nova Fronteira, 1992.
- 113.TOURAINE, Alain. *Igualdade e Diversidade*. O sujeito democrático. São Paulo, EDUSC, 1998.
- 114.VEYNE, Paul. *Como se escreve a História*. São Paulo, Brasiliense, 1992.
- 115.VIANNA, Maria L. *Desenhos estereotipados*. In: Revista do Professor. Porto Alegre, 10(38):23-27, abril/junho, 1994.
- 116.WERNECK, Hamilton. *Você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. Petrópolis, Vozes, 1993.
- 117.WERNET, Augustim. *O período Regencial*. São Paulo, Global, 1989.
- 118.ZABOT, Grenilza. *Roda do Tempo. Pré 3*. Curitiba, Arco Íris, 1995.



Anexo 1.

JOÃO UBALDO RIBEIRO

Nossa imagem no exterior

Como bons colonizados que sempre fomos, vivemos preocupados com a imagem do Brasil no exterior. Em muitas de minhas viagens a outros países, cansei de ver brasileiros enchendo a paciência de quem quer que caísse em suas redes, com infundáveis exhibições de slides mostrando arranha-céus em São Paulo, jogos festivos no Maracanã (o maior estádio do mundo, uma maravilha de concreto armado), vistas aéreas de Brasília (obra dos melhores arquitetos do mundo) e outras provas de que estamos longe de ser os selvagens primitivos que os estrangeiros imaginam sermos. E também ficamos constrangidíssimos, temendo o que vão dizer lá fora, quando um turista é assaltado ou acontece algo de igualmente vexaminoso.

Com isso, esquecemos de coisas como moradias de imigrantes deprimidas e aterrorizadas contra estrangeiros e deficientes físicos na Alemanha (os nazistas tinham planos para eliminar estes últimos e seus seguidores atuais procuram preservar a tradição), igrejas de negros incendiadas e presidentes assassinados nos

Estados Unidos e bombas atômicas francesas no Pacífico Sul. Esquecemos a escandalosa pobreza e a violência urbana em cidades como Nova Iorque, Detroit ou Chicago, fenômenos mais graves e incomprensíveis no país mais rico do mundo do que numa nação como a nossa. Quem fala da violência e paranoia no Rio de Janeiro, devia passar uma temporada, por exemplo, em Washington

Heights, Nova Iorque, para ver o que é bom para a tosse.

Quando eu estava na Copa do Mundo dos Estados Unidos, brincando de comentarista esportivo, aconteceu em Miami uma coisa que levaria ao desespero os brasileiros torturados pela nossa má imagem no exterior. Um turista, foi dormir em seu quarto de hotel e não acordou, porque um escorpião venenosíssimo, escondido entre os lençóis, o picou de maneira fatal. Se fosse no Brasil, haveria um escândalo. Mas, como foi em Miami, ninguém reparou. É como o caso da doença da vaca louca: se fossem as nossas vacas que a tivessem, talvez nem deixassem mais brasileiros entrar na Europa, quanto mais carne nacional. E

continuáramos a morrer de vergonha de nossa imagem. Mas, como é na Inglaterra, o primeiro-ministro pode ir à televisão e ao parlamento europeu, esbravejar contra a grave injustiça. E não duvido nada que dêem um jeito de comprar a carne suspeita, assim salvando seus pecuaristas, para mandá-la, a preços subsidiados, para os países do Terceiro Mundo.

De qualquer forma, a preocupação com nossa imagem é

absolutamente boba, porque a verdade é que não temos imagem nenhuma, ou seja, ninguém sabe, nem quer saber, nada sobre o Brasil. Sempre digo isso e sempre aparece alguém para contestar-me. Claro, um ou outro ouviu falar em Pelé, em Carmen Miranda e no café, mas a ideia geral que se tem do Brasil, quando se tem, é de uma vaga conglomeração de mulheres seminuas e devassas, selva,

doenças exóticas, mambois, rumbas ou lambada, índios escravizados e homens de sombrero, bigodinho e cabelos lambuzados de brilhantina.

Na semana passada, aqui na Alemanha, fui convidado para um jantar na casa de um professor universitário, cavalheiro rico e distintíssimo, que me tratou, como se dizia antigamente, a velas de libra. Mas, na hora em que entrei, uma senhora, colega dele na universidade, me saudou com um sonoro "buenas tardes". E, durante o decorrer da agradável noite, pude apreciar diversos outros exemplos de imagem do Brasil no exterior. Um outro professor puxou muito papo sobre o Brasil. A primeira pergunta a que respondi foi sobre a nossa extensão territorial. O quê? Esse tamanho todo? Mas ele nunca tinha imaginado! Incrível! E quanto aos incas? Não eram incas? Claro, claro, que eu por favor o desculpasse, claro que eram astecas. Pois então, quanto aos astecas? Ah, não eram astecas tampouco? Curiosíssimo, ele poderia jurar que... Somente uns 300 mil índios e eu nunca tinha visto nenhum pessoalmente? Fantástico!

Já para o fim do evento, fez-se a leitura de uma passagem de um livro meu, já traduzido para o alemão. A ação transcorria ainda durante a monarquia. Outro dos presentes, muito surpreso, perguntou se era verdade ou ficção. O Brasil tinha tido mesmo reis e rainhas, duques, condes e barões? Tinha, tinha, respondi. Na verdade, o título dos nossos monarcas era imperador. Isto porque... — tentei continuar a explicar. Mas não houve mais tempo. Ele já estava entusiasmado e, reunindo imediatamente um grupinho ávido, começou a contar as novidades:

— Imaginem! — disse ele — Acabei de aprender que o Brasil teve um imperador negro e...

Sei que vocês pensam que minto, mas não minto. Venham até aqui, que vocês vão ver.



"Quem fala da violência no Rio de Janeiro, devia passar uma temporada, em Washington Heights, Nova Iorque, para ver o que é bom para a tosse"

Americanos invadem Terra em 'Independence Day'

ARNALDO JABOR
da Equipe de Articulistas

Fui ver "Independence Day". É sai com a certeza de que os ETs dominaram o mundo. Os ETs são os americanos.

As provas estão todas no filme. Para além do "enredo" visível, o filme mostra outras invasões... O filme mostra que, depois da guerra fria, os americanos entraram em "frenesi ca lua-de-mel" consigo mesmos.

Depois de uma certa humildade que o socialismo vivo provocava, depois do muro de Berlim, os americanos passaram a achar que "vida" e "América" são a mesma coisa. Ser é ser americano.

Nem o mais delirante filme de propaganda soviética teve esse descaro luminoso ao ver der um sistema político. O ver da deiro cinema político é o filme americano.

Quais são as mensagens subliminares que o filme envia?

"Independence Day" vende a América.

Ao contrário dos antigos comunistas ou dos nazistas de Goebbels, que vendiam um "futuro", um paraíso soviético ou um Reich de mil anos, os EUA vendem o "presente".

Americano não tem futuro. Só presente, um enorme presente plástico, feito de objetos e "gadgets", serviços e sentimentos óbvios.

"Independence Day" vende o cotidiano da América, não um fim. Não a felicidade futura, mas a competência de hoje. O mito obsessivo do controle sobre o funcionamento da vida.

Americano odeia dúvidas. Odeia finais ambíguos. Duvida é coisa de mulher. Cultura da certeza, certeza de machos. Este filme é um filme de macho. A América agora só faz filme de

macho. Vejam "A Rocha", com o grande Sean Connery.

Americanos vendem seus machos que salvaram o mundo, contra os dissidentes, drogados e terroristas perversos que ficaram atrapalhando a vitória do capitalismo. Ou então, contra os extraterrestres. Quem são os ETs? Serão os imigrantes? Serão os que moram fora da terra americana? Serão os chicanos, islamitas, os excluídos, nós, de Governador Valadares? Quem ocupará o lugar dos comunistas?

Vemos no filme que os americanos estão meio desamparados sem inimigos reais. Como justificar uma cultura paranoica sem um inimigo? Há pouco tempo, os ETs eram simpatizantes salvadores metafísicos nos trazendo amor.

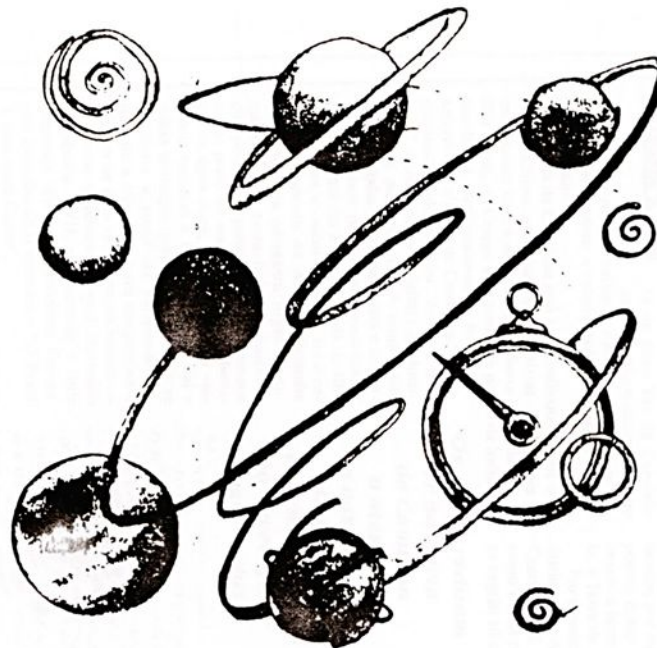
Agora, voltaram a ser maus. Sem inimigos, que será da indústria bélica? Sem perdedores, como seremos "winners"? A globalização da economia é a invasão do sistema americano no de vida. Por outro lado, o filme é também uma metáfora nacionalista e de protecionismo econômico.

Show-room

Antigamente, sofriamos no enredo, esperando que tudo acabasse bem. Hoje, já sabemos que tudo "tem" de acabar bem, mas o bom é sofrer os infernos da suspense até chegarmos ao fim feliz.

No filme americano, os verdadeiros personagens são as coisas. Personagem é só um pretexto para mostrar o "decore", o que está em volta. E o "decore" é um grande "show-room" dos produtos: maravilhosos aviões, os super computadores, a genialidade tecnológica.

Os personagens não fogem de um conflito; jogam dos produtos. E os heróis não são políticos nem combatentes. São técnicos. São a tecnologia em ação.



WAPJAEKELER

com incrível competência mecânica, heróis "do-it-yourself" épico, cuja Bíblia seria a "Popular Mechanics". Neste filme, os ETs são vencidos por um "lap top", um computador portátil que Jeff Goldblum usa para instalar um vírus na nave-mãe. Genial!

A idéia de paralisar americano é a perfeição do funcionamento. O único inferno que pode surgir seria o inferno do infalível, quando tudo será previsível, programável. O destino em disquete, o software do futuro.

E quem vence os extraterrestres não é o exército, não é a coletividade organizada. Quem vence é sempre o indivíduo sozinho e sua incrível competência

de improvisar. Quem salva o mundo são três homens comuns, numa ciranda politicamente correta: o negro, o branco "wasp" e o judeu.

Esse trio tem um coadjuvante, o perdedor, o "loser", um excluído, alcoólatra, pai de chicanos, que se redime no final, morrendo para o bem do mundo. Para além das diferenças de raças, eles são unidos pela "americanidade".

Porndação

Mas o filme também nos vende produtos "espirituais". Quais são? Vende-nos a maravilhosa divisão entre o amor e o dever político. Vende-nos a "stripteaser" negra honesta que

consegue unir as atividades de puta com as de mãe coragem; vende-nos o negro destemido soldado e "rap per", discriminado mas patriota; vende-nos o pai judeu aposentado, "wailing jew" que acaba dando a idéia para salvar o mundo; vende-nos a redenção dos fracassados, vende-nos a idéia de que os soldos dos russos, franceses e italianos são uns bobos, desavoreados sem imaginação nem técnica.

O filme é de uma eficácia assustadora. Por que tanta eficiência no roteiro? Os roteiros não são bons, mas são eficientes. São cada vez mais feitos em computador, de modo a não deixar nenhum respaço para o

espectador. É preciso encher cada buraco, para que nada se infiltre na atenção absoluta.

Os efeitos especiais são muito mais importantes que os conflitos psicológicos, que lembram aquelas introduções de filmes pornográficos que precisam de uma desculpa antes de mostrar a "real thing". Não importa o enredo; só o gozo da cena. A mesma busca de visibilidade total que tem o filme pornô, tem o filme de ação.

O orgasmo dos filmes de ação são os efeitos especiais.

Que será de nós?

O filme atende a todos os desejos. Atende até aos desejos dos "unabombers" e terroristas. A América é destruída com fogo e sangue, numa incrível violência. A América é retorcida, liquidificada, espatifada com amor e ódio. Há um desejo de ruína, misturado com patriotismo.

Os marginais vibram quando os ETs destroem a Casa Branca e vibram também quando o negro vence corrido contra o disco voador. O filme atende a todos nossos desejos, destrutivos e patrióticos, e sai mos com a alma lavada. Por que de alma lavada? Saímos protegidos. Saímos do cinema com a frase na cabeça: "que seria do mundo sem os americanos?" Estaríamos perdidos, nos dizem eles. Talvez. Mas teríamos outro ritmo, outro "tuning" no planeta.

Por outro lado, nada é parte de um complotismo feito para nos "lavar o cérebro". Nada disso. Não é uma propaganda consciente. Não há Comitê Central nem CIA, por trás. Os americanos já são um produto deles mesmos; se reproduzem por dissiparidade, acreditam no que dizem.

A sinceridade é sua arma total.

Anexo 3.

Ponto de vista

Luiz Felipe de Alencastro



Guia do descobrimento

No último mês de abril, antes dos 500 anos, o governo comunicou que fará vir de Lisboa a Carta de Pero Vaz de Caminha anunciando o descobrimento do Brasil ao rei de Portugal. Antes que tudo vire festa, convém lembrar a relatividade histórica dos eventos festejados.

A Carta de Caminha não é o manifesto de uma nova nação. Outros cronistas quincentistas portugueses se encantaram com a descoberta da Serra Leoa, da Ilha de São Tomé, do Congo e de variadas partes da Índia e da Insulíndia. Referindo-se à terra sul-americana, a frase de Caminha "em se plantando tudo dá" (ou "dar-se-á nela tudo"), conforme outra leitura do documento) é pura retórica. A empreitada colonial tinha fins comerciais e importou os meios para implementá-los: o que deu aqui foi a cana trazida da Ilha da Madeira, e quem a plantou foi o escravo comprado na África. Caminha descreve uma paisagem fugaz: o encontro inerte entre índios edênicos e europeus que passaram uma semana numa praia de onde só levaram harricas de água doce. Este Brasil sem violência colonial e sem negros — daí a dúvida nostálgica que impregna a leitura da Carta a partir da independência, quando a elite brasileira congemma o projeto de uma futura nação branca — se tornou rapidamente irreal. No início do século XVII, constatando a forte presença africana, Ambrósio Fernandes Brandão dá o veredicto: "O Brasil é uma nova Guiné".

Na viagem em que arribou em Porto Seguro, o objetivo de Cabral era mapear as rotas do Atlântico Sul e, sobretudo, nessa primeira expedição após a de Vasco da Gama, fixar a ponta-de-lança portuguesa no Índico. A exploração do pau-brasil pelos rivais europeus, os franceses no litoral e os espanhóis no Prata levam à formação do governo-geral na Bahia e ao deslanche do escravismo açucareiro. Mas no imaginário lusitano e europeu a presença da América portuguesa per-

mancece fugidia. Em *Ox Laiadax* (1572) ela praticamente não existe. É verdade que Camões peregrinou um pouco na África, bastante na Ásia, sem nunca ter pisado em terras americanas. Resta que o grande bardo bordou por mais de vinte anos as 1102 estrofes de seu poema épico sobre os descobrimentos e só julgou necessário fazer duas curtas referências, uma delas indireta, à Terra de Santa Cruz.

No começo do Seiscentos, emergem dois agregados distintos no Atlântico português. De um lado, a área do Ceará, Piauí, Maranhão e Pará. Impedidos de navegar rumo ao sul pelas correntezas adversas, os colonos dessa região só se comunicam regularmente com o restante do Brasil no início do século XVIII, pelas veredas do sertão nordestino. De outro lado, o agregado transatlântico formado pelas zonas escravistas do Brasil e Angola, ligadas pelo tráfico negreiro. "Angola... de cujo triste sangue, negras e infelizes almas se nutre, anima, sustenta, serve e conserva o Brasil", escrevia o padre Antônio Vieira. O sistema escravista Brasil-Angola unia-se por uma verdadeira auto-estrada marítima aberta pelos ventos do Anticiclone de Capricórnio, compondo um espaço econômico e social específico que poderia ser chamado de "Capricórnio". No lado brasileiro da Capricórnio só havia "brasílicos", isto é, moradores luso-afr-brasileiros aqui nascidos e criados que se distinguiram dos portugueses vindos do Reino, mas não tinham ainda a percepção de pertencer a uma mesma comunidade. Somente no século XVIII, quando o ouro de Minas Gerais junta tudo numa coisa só, é que o Brasil e os brasileiros surgem no horizonte.

Existiu a Capricórnio (nome que inventei agora), existiram os brasílicos (nome usado na época): o Brasil e os brasileiros são realidades históricas bem mais recentes. Contudo, os que acreditam ler na Carta de Caminha o atestado de nascimento da nossa nacionalidade não devem ficar angustiados. Não há nada a fazer quanto à globalização em que fomos envolvidos no passado. Melhor é nos preocuparmos com a globalização que vem aí pela frente.

"Os que acreditam ler na Carta de Caminha o atestado de nascimento da nossa nacionalidade não devem ficar angustiados"



Luiz Felipe de Alencastro é historiador

veja 12 de maio, 1999 21

PARA CRIANÇAS *Parâmetros incluem o desenvolvimento da autonomia da criança e sua interação com o ambiente onde vive*

MEC divulga diretrizes para ensino infantil

Edição de Artur e Silva Imagem

Principais pontos dos parâmetros para educação infantil



1. Desenvolvimento da criança

- apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, autoconhecimento, autoestima, uso do corpo na expressão de emoções, deslocamento com segurança
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas

2. Campos de atuação

- Corpo**: A criança se expressa e se comunica por meio de gestos, mímicas faciais e interação utilizando fortemente o apoio de seu corpo. O referencial curricular propõe um trabalho que considere a dimensão expressiva/subjectiva do movimento e as diferentes posturas corporais exigidas no dia-a-dia, além do desenvolvimento psicomotor da criança de 0 a 6 anos.
- Língua oral**: Ampliar a capacidade de comunicação oral das crianças pequenas é uma das funções da educação infantil. A participação em diálogos e em rodas de conversa e em atividades que envolvam relatos de pequenos fatos e experiências, descrição de

3. A criança se desenvolve em

- motivação, auto-estima, atitudes no convívio social, compreensão de si mesma e dos outros.
- estabelecimento de um convívio social que envolva produção, divisão e apropriação com os outros.

4. A criança se desenvolve em

- produção artística e apreciação da produção artística de sua comunidade, do país, de diferentes culturas e diferentes tempos históricos.
- estabelecimento de um convívio social que envolva produção, divisão e apropriação com os outros.

5. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

6. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

7. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

8. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

9. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

10. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

11. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

12. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

13. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

14. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

15. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

16. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

17. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

18. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

19. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

20. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

21. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

22. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

23. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

24. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

25. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

26. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

27. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

28. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

29. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

30. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

31. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

32. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

33. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

34. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

35. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

36. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

37. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

38. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

39. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

40. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

41. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

42. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

43. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

44. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

45. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

46. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

47. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

48. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

49. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

50. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

51. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

52. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

53. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

54. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

55. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

56. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

57. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

58. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

59. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

60. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

61. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

62. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

63. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

64. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

65. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

66. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

67. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

68. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

69. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

70. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

71. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

72. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

73. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

74. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

75. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

76. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

77. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

78. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

79. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

80. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

81. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

82. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

83. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

84. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

85. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

86. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

87. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

88. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

89. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

90. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

91. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

92. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

93. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

94. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

95. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

96. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

97. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

98. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

99. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

100. A criança se desenvolve em

- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.
- uso e apropriação de formas de representação e comunicação e resolução de problemas.

BETINA BERNARDES
da Sucursal de Brasília

O primeiro referencial curricular nacional para a educação infantil feito no país, divulgado ontem pelo MEC, tem como principal objetivo melhorar a qualidade da educação em creches e pré-escolas.

"Oferecemos a perspectiva de que as creches deixem de ser depósitos de crianças e passem a ter também um conteúdo educacional", afirmou o ministro da Educação, Paulo Renato Souza.

"Estamos dando alguns referenciais para que as pessoas que organizam e tomam conta de creches possam começar a abrir a sua mente para essa outra dimensão do atendimento à criança, que é a dimensão educacional", disse.

Os parâmetros não são de uso obrigatório. Eles servem de subsídio aos profissionais que trabalham com educação infantil (para crianças de 0 a 6 anos de idade).

Segundo dados do IBGE referentes a 1995, 25% da população de 0 a 6 anos frequenta creche ou pré-escola (5,5 milhões de crianças, de um total de 21,3 milhões).

Com os referenciais pedagógicos, a expectativa é que haja melhoria e uniformização da qualidade desse atendimento.

Os parâmetros apontam conteúdos que o MEC considera que todas as crianças de 0 a 6 anos do país têm direito a aprender e dão orientações didáticas para que os profissionais da área os apliquem.

O trabalho procura responder a questões como qual a relação entre cuidar e educar, que aprendizagem e conteúdos são necessários para essa faixa etária e qual a função de brincar no processo educativo.

O documento se baseia no princípio de que a criança constrói conhecimento na interação com o meio em que vive.

O trabalho de educar e cuidar da criança é visto tanto como atendi-

mento das necessidades de afeto, fome, sede e sono quanto dar importância a hipóteses levantadas pela criança em relação a fenômenos da natureza e à língua escrita.

O desenvolvimento da autonomia é outra concepção dos parâmetros. Aqui, a educação deve considerar que a criança tem interesses e desejos próprios e que é um ser capaz de interferir no meio em que vive.

Nessa interação com o ambiente, todas as pessoas que envolvem a criança são vistas como essenciais na educação infantil.

Nessa relação, a criança deve aprender resolvendo problemas, segundo o MEC.

Essa versão preliminar dos referenciais pedagógicos será enviada a cerca de 500 especialistas em educação infantil, que têm até 20 de março para fazer um parecer sobre o trabalho. Depois, os referenciais serão impressos e enviados aos profissionais de educação infantil até 31 de dezembro.

Creches serão credenciadas

da Sucursal de Brasília

A partir de janeiro de 99, todas as creches do país deverão estar credenciadas nos sistemas educacionais. O MEC está ajudando os sistemas estaduais e municipais a elaborar um documento com os critérios para o credenciamento.

Essa passagem das creches para o sistema educacional está definida nas disposições transitórias da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Segundo o MEC, no Sudeste e no Sul há muitas creches públicas, o que significa que elas já pertencem

Municípios devem pagar sistema

da Sucursal de Brasília

O ministro da Educação, Paulo Renato Souza, disse ontem que ainda está esperando que Estados e municípios provejam que 10% de sua arrecadação de impostos não é suficiente para o atendimento da educação infantil.

A educação infantil é definida na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) como parte da educação básica, mas não da educação obrigatória.

Cabera aos sistemas municipais a responsabilidade maior por financiar esse atendimento. Vários municípios, entre os quais São Paulo, reclamam que, com o Fun-

dão obriga Estados e municípios a aplicarem 15% de sua arrecadação em educação fundamental (1º grau). Por lei, eles são obrigados a aplicar na educação em geral 25% de sua arrecadação.

"O fundo os obriga a aplicar 60% do dinheiro que deve ir para educação no 1º grau. Os 40% restantes podem ser usados em creches e pré-escolas", afirmou Paulo Renato.

A formação dos professores deve ser um dos principais entraves à implementação dos parâmetros, embora o MEC afirme que os docentes da pré-escola são mais especializados que os do ensino fundamental. Existem no país, segun-

Anexo 5. LISTA DE FIGURAS

Fig1: Formulário de observação da pesquisa realizado pelas diretoras de Divisão do Departamento de Educação Infantil em visita às EMEIs.

Fig2: Reprodução em mimeógrafo ou xerox para utilização das crianças na comemoração do “dia do Índio”.

Fig3: Texto encontrado em publicações destinadas ao uso em datas comemorativas.

Fig4: Impresso com a pauta da orientação pedagógica realizada pela coordenadora da área de História, entregue aos participantes na ocasião.

Fig5: Reprodução em mimeógrafo ou xerox para utilização das crianças na comemoração do “dia das Mães”.

Fig6: Reprodução em mimeógrafo ou xerox para utilização das crianças na comemoração do “dia dos Pais”.

Fig7: Página do livro “A festa nossa de cada dia”; apêndice ao livro didático dos mesmos autores, em volume separado, destinado exclusivamente às datas comemorativas.

Fig8: Material normalmente encontrado em álbum de comemoração confeccionados por estudantes do curso de formação para o Magistério.

Fig9: Impresso distribuído aos participantes do I Encontro de Educadores e Simpatizantes da Pedagogia Freinet, contendo projeto realizado com alunos do NER.

Fig10 e 11: Impresso de avaliação da orientação pedagógica realizada nas EMEIs da Secretaria Municipal de Educação de Bauru.

Fig12: Artigo do Jornal “Folha de São Paulo” (11/8/99) – análise sobre o 22 de Agosto e as implicações em reduzir o folclore brasileiro a uma data estabelecida.

Fig13: Impresso distribuído durante a dinâmica que objetivava discutir a questão do Índio no imaginário coletivo. Orientação pedagógica – 1996 – Macatuba/SP.

Fig14: Foto contendo uma cena na sala de aula da Aldeia Indígena Niomandju (Guarani). Nota-se ao fundo a imagem do índio reproduzido em modelo estereotipado em exposição na parede da sala.

Fig15 e 16: Formulário de observação da pesquisa realizado pelas diretoras de Divisão do Departamento de Educação Infantil em visita às EMEIs.

Fig18: Página do livro “A festa nossa de cada dia”, referente as estações do ano. Nota-se a redução da dinâmica espaço-temporal dos processos históricos à quatro figuras estáticas.

Fig19 e 20: Foto da orientação pedagógica; “Índio esse bom selvagem” realizado na SMEB quando atuei na coordenação de área. (1994)

Fig21: Reprodução em mimeógrafo ou xerox para utilização das crianças na comemoração da “Abolição dos escravos”.

Fig22: Músicas veiculadas pelos meios de comunicação no período da ditadura pós – 64 no Brasil. Resgate da minha memória pessoal.

Fig23: Reportagem veiculada pela revista VEJA – 27/10/99. “Famosos na mira dos ladrões”.

Fig24: Reprodução em mimeógrafo ou xerox para utilização das crianças na comemoração do “dia de Tiradentes”.

Fig25 e 26: Reprodução em mimeógrafo ou xerox para utilização das crianças na comemoração do “dia do Índio”.

Fig27 e 28: Páginas de um álbum comemorativo da década de 70, realizado por aluno da rede particular de ensino na 5ª série do 1º grau.

Fig29: Obra didática que apresenta inúmeros modelos estereotipados para as práticas comemorativas, embora se auto denomine: “Alfabetização sem segredos”.

Fig30: Imagem impressa distribuída aos participantes da orientação pedagógica realizada em 1995.

Fig31: Reprodução em mimeógrafo ou xerox para utilização das crianças na comemoração do “dia da Revolução de 31 de Março”.

Fig32: Formulário de observação da pesquisa realizado pelas diretoras de Divisão do Departamento de Educação Infantil em visita às EMEIs.

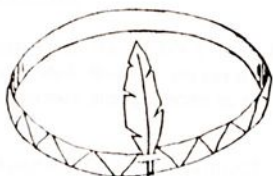
Fig33, 34^A, 34^B e 35: Material de orientação pedagógica quando da implantação da proposta para Educação Infantil (1996).

Fig36: Formulário que com suas respostas demonstram mecanismo que em regra se desenvolve nas EMEIs observadas.

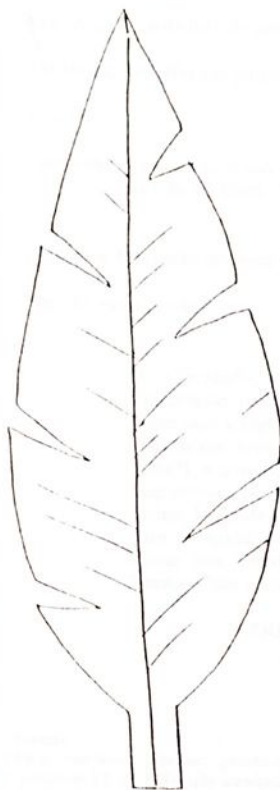
Fig37: Reprodução em mimeógrafo ou xerox para utilização das crianças na comemoração da “Semana da Boa Postura”.

Brincando eu aprendo

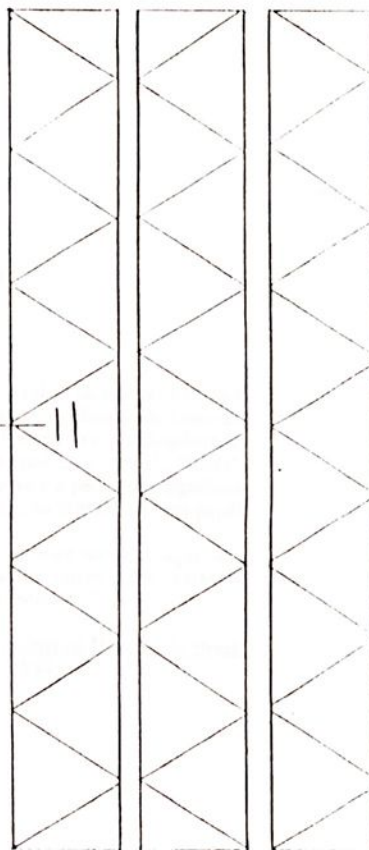
Fazendo um cocar de índio



Recorte as faixas, grampeie uma na outra, encaixe a pena e coloque na cabeça



Corte aqui e encaixe a pena



199

Figura 2

Secretaria Municipal da Educação
Departamento Pedagógico

Coordenadoria de Área - História

PROJETO: COMEMORAR, SIM. COMO NÃO?

OBSERVAÇÕES:

O aniversário da FMEI coincide com a Páscoa e em comemoração disto o enfoque maior da festa propriamente dita foi o aniversário. A escola ofereceu a festa para as crianças com bolo, carbonífera quente e refrigerante. Não fizemos nenhum tipo de decoração p/ o aniversário.

Na semana anterior as professoras conversaram e trabalharam nas atividades das 4 áreas sobre o "sentido da Páscoa, enfocando o aspecto religioso e festivo - vida e festa (Resurreição de Cristo)" através do Plano.

Na aula de Artes Plásticas cada criança fez a sua marionete (coelho) usando vários tipos de materiais.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome Maria Cypriano de Aguiar Bini

U.E.: FMEI Adalberto Reis

Data: 3 / 3 / 96

da

DIA: ___/06/96

LOCAL: SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (sala de reuniões)

HORÁRIO:

OBJETIVO DA AÇÃO: Oportunizar uma reflexão sobre a construção histórica da identidade feminina, em sua multiplicidade; percebendo seus conflitos, avanços e retrocessos, principalmente no presente.

CRONOGRAMA DA PROPOSTA DE TRABALHO:

- 14h: Assinatura da lista de presença
- 14h30min: Trabalho em grupos (5 ou 6 elementos)
- 15h: Intervalo
- 15h15min: Apresentação dos grupos
Exibição do filme: "Família Dinossauro"
- 15h45min: Discussão do tema da proposta de trabalho
- 17h : Término previsto

Figura 4

"(...) Pretendo, obviamente, repensar a *história da mulher* no Brasil. Procurando compreender como e quando se formaram conceitos ideais para a mulher em nosso país, (refiro-me aos qualificativos tão comumente invocados para rotular as mulheres: "mãe", "tonta" e "puta"), o nosso objetivo é esvaziar o peso e a pecha que significam mais rótulos, permitindo à mulher exercer, na prática, os seus papéis sociais, longe de preconceitos. Além de ajudar a mulher a repensar-se, procuro também suprir uma lacuna nos estudos sobre a história de nosso país, onde os "buracos" são muitos, e os historiadores, poucos..."

PRIORE, Mary Del. *A mulher na História do Brasil*.
São Paulo: Contexto. 1994.

* Panteão:

[Do gr. pántheon, pelo lat. pantheon e art. do fr. panthéon.] S. m. l. Templo arredondado que, na Roma Antiga, era dedicado a todos os deuses. : Monumento arquitetônico destinado a perpetuar a memória de homens famosos (heróis nacionais, artistas, estadistas, etc), e que, em geral, contém seus restos mortais: o panteão dos mortos da Segunda Guerra. (F. paral.: panteon.)

(Dic. Aurélio B. de Holanda)

Estudos Sociais

Na aula de Ensino Religioso lemos um texto sobre os índios. Vamos entendê-lo melhor.

Os índios foram os primeiros habitantes do Brasil.

No começo, havia muitos índios vivendo livres nas nossas florestas. Eles são em número bem reduzido.

Os índios vivem em grupos chamados tribos.

Cada tribo tem um chefe guerreiro, chamado cacique ou morubixa, um chefe religioso, chamado pajé, que também é curandeiro da tribo.

As casas dos índios chamam-se ocas. São cabanas construídas de paus e barro, cobertas de palha ou folhas de árvores.

A reunião de ocas forma uma pequena aldeia chamada taba.

As armas dos índios são o arco, a flecha, a lança, o tacape e a zarabatana.

Os índios costumam dormir em redes ou esteiras.

Alimentam-se da caça, da pesca e de vegetais.

Plantam mandioca, milho, batata-doce, etc.

Gostam de cantar e de dançar. Seus instrumentos musicais são o tambor, o chocalho, a flauta e o maracá.

Os índios andam nus ou quase nus. Alguns usam tangas e cocares feitos de penas coloridas de aves.

Costumam pintar o corpo com tintas extraídas das plantas.

Enfeitam-se com colares e pulseiras feitos com dentes de animais.

Adoram o sol, que chamam de Guaraci, a lua, que chamam de Jaci, e outros deuses.



Figura 5

Dia das Mães

-segundo domingo de maio-



Figura 5

QUERIDO PAPAI



*Para você um presente
Eu fui correndo comprar
Mas na loja não havia
O amor que quero dar*

*Neste dia especial
Ouvi bem o que lhe digo:
Você para mim papai
É o meu melhor amigo.*

E.M.E.I. "MARIA ROSA DA CONCEIÇÃO LIMA".
AGOSTO / 1.999.

Figura 6

DIA DO ÍNDIO

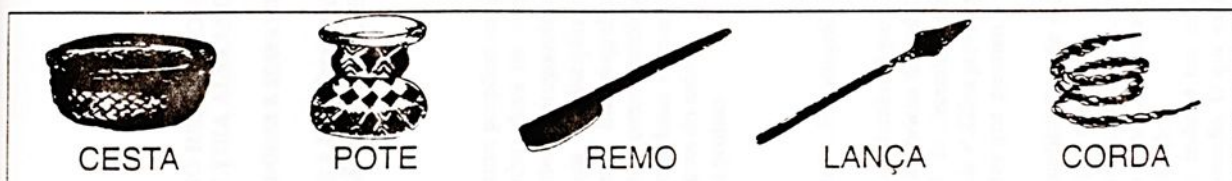
OS ÍNDIOS FORAM OS PRIMEIROS HABITANTES DO BRASIL. VIVIAM DA CAÇA, DA PESCA E DA COLETA DE RAÍZES E FRUTOS. CULTIVAVAM PEQUENAS ROÇAS E FAZIAM SEUS UTENSÍLIOS E FERRAMENTAS COM PEDRA, MADEIRA, BAMBU, PALHA, BARRO...

AINDA HOJE, EM SUAS ALDEIAS, ELES VIVEM DE UM MODO BEM DIFERENTE DO NOSSO.

MODELE COM MASSINHA ALGUNS DOS UTENSÍLIOS ABAIXO.

CALENDÁRIO

JAN	FEB	MAR	ABR 19
MAI	JUN	JUL	AGO
SET	OUT	NOV	DEZ



VOCÊ VAI PRECISAR DE:

- 1 DE FARINHA
- 1/2 DE SAL
- 1 DE SOBREMESA DE ÓLEO
- 1 DE SOBREMESA DE TINTA GUACHE
- ÁGUA

COMO PREPARAR:

JUNTE FARINHA + SAL + ÓLEO + GUACHE NUMA



AMASSE E VÁ JOGANDO ÁGUA ATÉ A MASSA FICAR NO PONTO.

Figura 7

Dia do Soldado Constitucionalista

- 23 de maio -

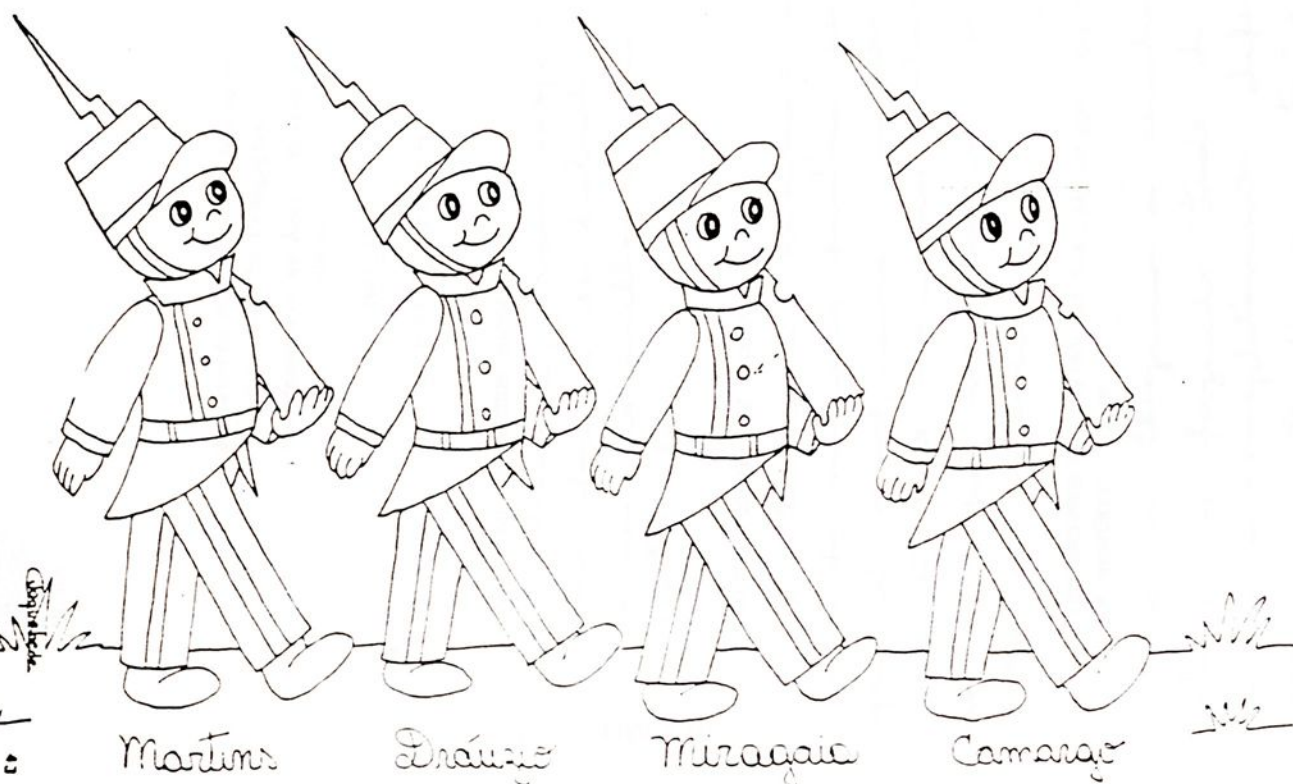


Figura 8

Secretaria Municipal da Educação
Departamento Pedagógico
Coordenadoria de Área - História
-1994

AVALIAÇÃO

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

- E AÍ, VALERAM NOSSOS ENCONTROS?

Valeram, porque proporcionaram uma nova forma de trabalho, ou seja, tornaram a melhor e mais atrativa motivadora.

- NO QUE PODERIA SER MELHOR?

Se tivéssemos escutado alguma coisa de maneira prática, porque tudo que é novo, causa impacto, a princípio, e daí. Assim nos sentíamos mais com o pé no chão, com mais firmeza e segurança.

- PROPORCIONOU UMA REVISÃO NA SUA PRÁTICA COTIDIANA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA? COMO?

Sim. Chegamos a conclusão que estamos fazendo tudo de uma maneira completamente diferente, apenas para atender os conteúdos que nos são propostos.

Maria Helena

NÚCLEO DE ENSINO RENOVADO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E 1o. GRAU "LYDIA ALEXANDRINA NAVA CURY"

ENCONTRO DE EDUCADORES E SIMPATIZANTES DA PEDAGOGIA FREINET

PROJETO: "Quem Pinta o Sete, Escolhe a Tinta"
SUB-PROJETO - "Brasil mostra a sua cara"

1. JUSTIFICATIVA

Considerando:

- Que as técnicas Freinet propõem construção do conhecimento;
 - Que o 7 de setembro deve ser comemorado segundo referências no presente sem fugir do conteúdo programático previsto para as séries;
 - Que a metodologia da disciplina história propõe problematização; pesquisa e questionamento historiográfico frente ao real, bem como a utilização de eixos temáticos, como estratégia pedagógica;
 - Que para exercer cidadania é necessário ter leitura da realidade e para isso é necessário apropriar-se do saber;
- Propomos o seguinte projeto.

2. OBJETIVOS

- Desmontar as verdades historiográficas e revelar suas intencionalidades (5o., 6o., 7o., 8o.)
- Perceber que o 7 de Setembro é parte de um conjunto de permanências e mudanças nos processos históricos da realidade brasileira (5o., 6o., 7o., 8o.)
- Perceber que o 7 de Setembro cria o Estado; a Sociedade Política Brasileira e que a sociedade Política prevê um corpo de leis. (7o. e 8o.)
- Discutir os contextos que geraram e foram gerados pelas constituições brasileiras (7o. e 8o.)
- Perceber que as constituições são reflexo da construção social de cada tempo e espaço histórico (7o. e 8o.)
- Perceber que as condições sociais, políticas e econômicas do Brasil no Segundo Reinado, trazem a modernização e os primeiros empreendimentos no caminho da industrialização (6o.)
- Reconhecer que o Índio é um conceito ideológico construído pelos europeus durante a colonização. O que existem são nações nativas em todo o

Caipora e outros bichos

Fernanda Villas Boas

Está grifado no calendário: em 22 de agosto, é comemorado o Dia do Folclore - ou, pelo menos, deveria ser. Datas temáticas já são tristes por natureza: se não servem para aquecer o consumo, tudo o que fazem é dar uma satisfação à história e fazer de conta que a tradição popular está sendo preservada.

Na prática, a data representa quase nada. As escolas aproveitam o gancho para falar de saci, caipora e lobisomem. Os menores desenhavam lobos bipedes borrados de marrom escuro e decoram cantigas de roda para bater de frente com o pagode. "relaxa-senão-não-encalxa" das rádios de rede e das grandes TVs. Os maiores resgatam as lendas com uma distância estudada, um olhar complacente, mas "civilizado", sobre relatos extraordinários de figuras fantásticas, nascidas da ignorância e da inquietação dos antigos, diante do desconhecido.

Não é culpa deles. Na verdade, a maioria das pessoas considera os elementos do folclore um entretenimento de agosto - nada além disso. Outros se divertem: esses são ainda melhores do que aqueles que assumem a indiferença em relação ao assunto e retornam à posição de esfinge. É uma pena, mas poucos sabem que as tradições populares presentes no

folclore são patrimônios abstratos de um povo e que, ajudam a imprimir identidade a esse povo.

Mas existem esforços isolados. Em Botucatu, funciona a curiosa Associação Nacional dos Criadores de Saci, fundada por um engenheiro de computação há dois anos. O engenheiro juntou um grupo de amigos e começou a divulgar a entidade na mídia para não isolar o folclore em 22 de agosto.

O propósito da associação é estimular a imaginação para ressuscitar esses mitos, principalmente junto às crianças (mas é preciso se deixar penetrar pelos símbolos, porque o "teatro" dos associados é permanente: eles juram mesmo ter avistado sacis na Serra da Cuesta, perto de Pardinho, justificando que esses pequenos seres são alérgicos a flashes e spots, daí a dificuldade de montar um álbum ou fazer um vídeo da criação...).

Saci, curupira, Iara, caipora, mula sem cabeça, mãe de ouro, mulher de branco - há um elenco inteiro para protagonizar o 22 de agosto e os outros 364 dias do ano, basta engavetar a "maioridade" por alguns momentos. Lembra, no tempo do colégio, quando você não ia ao banheiro sozinho porque a loira ensanguentada da Gillette poderia te levar para o além? É mais ou menos a mesma emoção.

11/08/99

FOLHA DE 57

Secretaria Municipal da Educação
Departamento Pedagógico
Coordenadoria de Área - História
-1994

AVALIAÇÃO

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

- E AÍ, VALERAM NOSSOS ENCONTROS?

Sim, valeu. Pois me proporcionou uma nova maneira de trabalhar com as crianças (2ª série).

- NO QUE PODERIA SER MELHOR?

Esses nossos encontros ter começado desde o início do ano e termos feito alguma coisa prática.

- PROPORCIONOU UMA REVISÃO NA SUA PRÁTICA COTIDIANA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA? COMO?

Sim. Pois verifiquei que estava ensinando da mesma maneira que eu aprendi. Agora comecei a mudar e sinto muito melhor, muito mais motivada e as crianças muito mais interessadas e participante durante a aula de História.

M. L. Almeida História

Figura 11

Figura 12

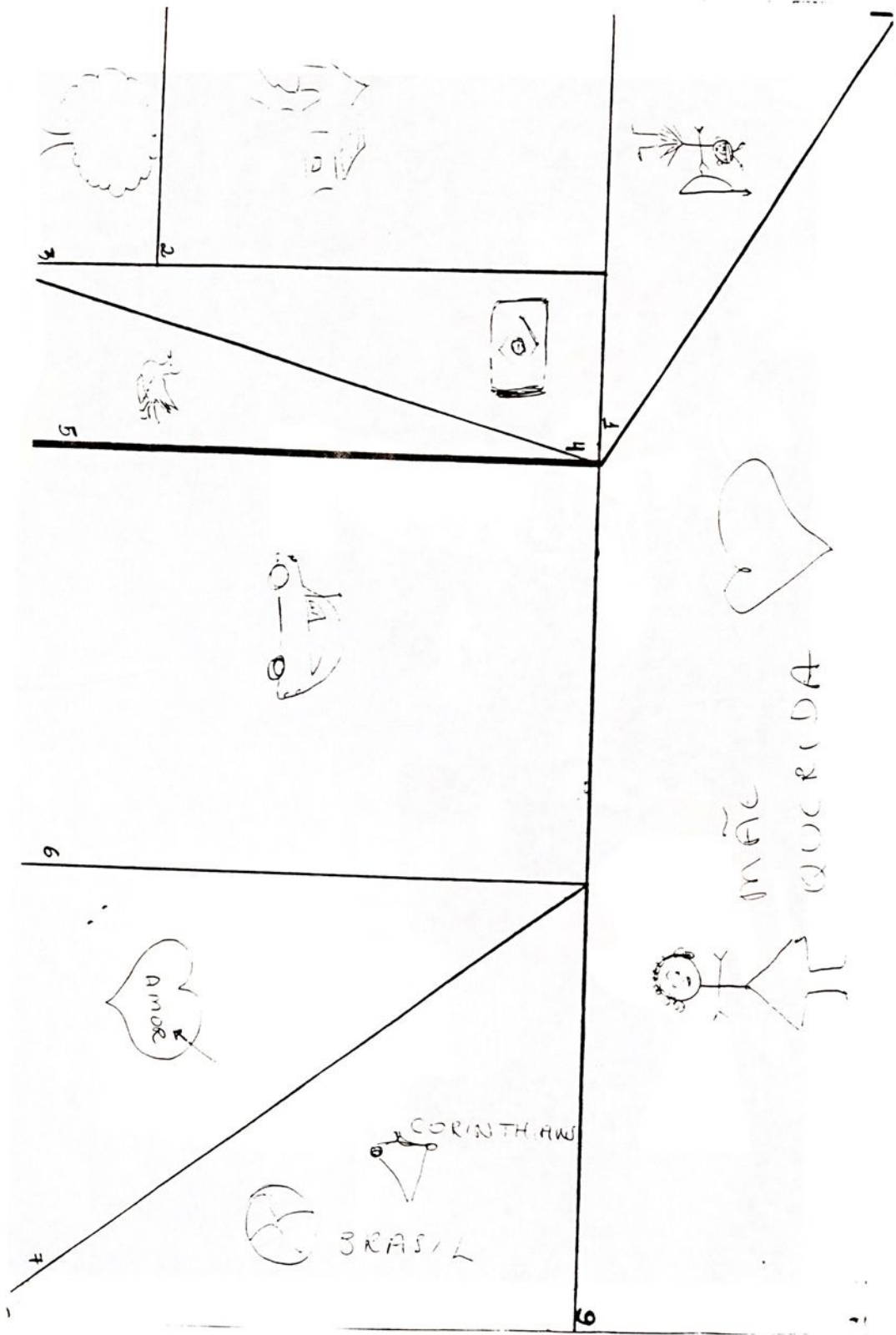


Figura 13

Figura 14



PROJETO: COMEMORAR, SIM. COMO NÃO?

EMEI Orlando Silveira Martins

OBSERVAÇÕES:

- 1- Toda a equipe participa da comemoração.
- 2- Existe um plano para a festa elaborado com antecedência.
- 3- As crianças participam no seu período de aula.
- 4- OBS: As atividades serão com os temas mesmos até o horário da festa (10h) após este horário serão reunidas no pátio.
- 5- Merenda - 2 (do mesmo estilo) - 5 Flores com corações e ovos de diversos tamanhos.
- 6- Como não esteve presente na festa, não sei se houve preleção, mas pela leitura do plano percebi que seria trabalhado o significado da Páscoa.
- 7- Observei também que houve preocupação com a integração das diversas áreas do conhecimento através de diferentes atividades programadas.
- 8- Merenda: Cachorro quente e suco.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: Maria Célia Bin

U.E.: Orlando Silveira Martins

Data: 2/04/96

da

PROJETO: COMEMORAR, SIM. COMO NÃO?

FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO:

Esse formulário tem por objetivo diagnosticar a prática pedagógica nas Unidades Escolares que envolvem o ato de comemorar. No decorrer dos últimos 3 anos, vem sendo desenvolvido um trabalho de reflexão e revisão teórica das práticas comemorativas nas Unidades Escolares.

Por que o diagnóstico?

Pela necessidade de perceber se os caminhos e ações executadas pela coordenadoria tem contribuído no objetivo de criar alternativas para o ato de comemorar, tendo como meta a reconstrução da memória, presente no imaginário coletivo, superando preconceitos, estereótipos, discursos homogeneizantes que perpetuam a dominação nas relações sociais.

A opção de partir da atividade de observação das diretoras de divisão em supervisão foi a de garantir a espontaneidade das práticas a serem observadas, portanto a fidedignidade dos dados.

Para tanto, sugerimos alguns referenciais para a observação proposta:

- Como a Unidade Escolar se organizou para a comemoração?
- Existe um plano específico de comemorações na Unidade Escolar? E para essa festa em questão? Elaborado em que momento? (Pedir cópia, caso seja possível).
- As crianças foram reunidas em um único período? Que período?
- Foi confeccionado mural? Favor descrevê-lo em breves palavras.
- Houve a tradicional preleção? Feita por quem?
- Alguma atividade alternativa como texto, dança...? Executado por quem?
- Houve distribuição de merenda especial? Qual?
- Quais comemorações foram previstos para este ano, pela Unidade Escolar?

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Secretaria Municipal da Educação
Departamento Pedagógico

Coordenadoria da Área - História

PROJETO: COMEMORAR, SIM. COMO NÃO?

OBSERVAÇÕES:

Desde 1994 esta EMEI decidiu (no coletivo) que desenvolveria durante o ano temático 2 festa - aniversário da ESCOLA e FINAL DE ANO.

Quanto a PASCOA foi discutida com as crianças o assunto e cada turma decidiu um trabalho (lancheira) a ser feito pela criança.

Nos meses rural, tradicional, preleção, merenda escolar com plano especial.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome

U.E.: Marcia A. Bizethli

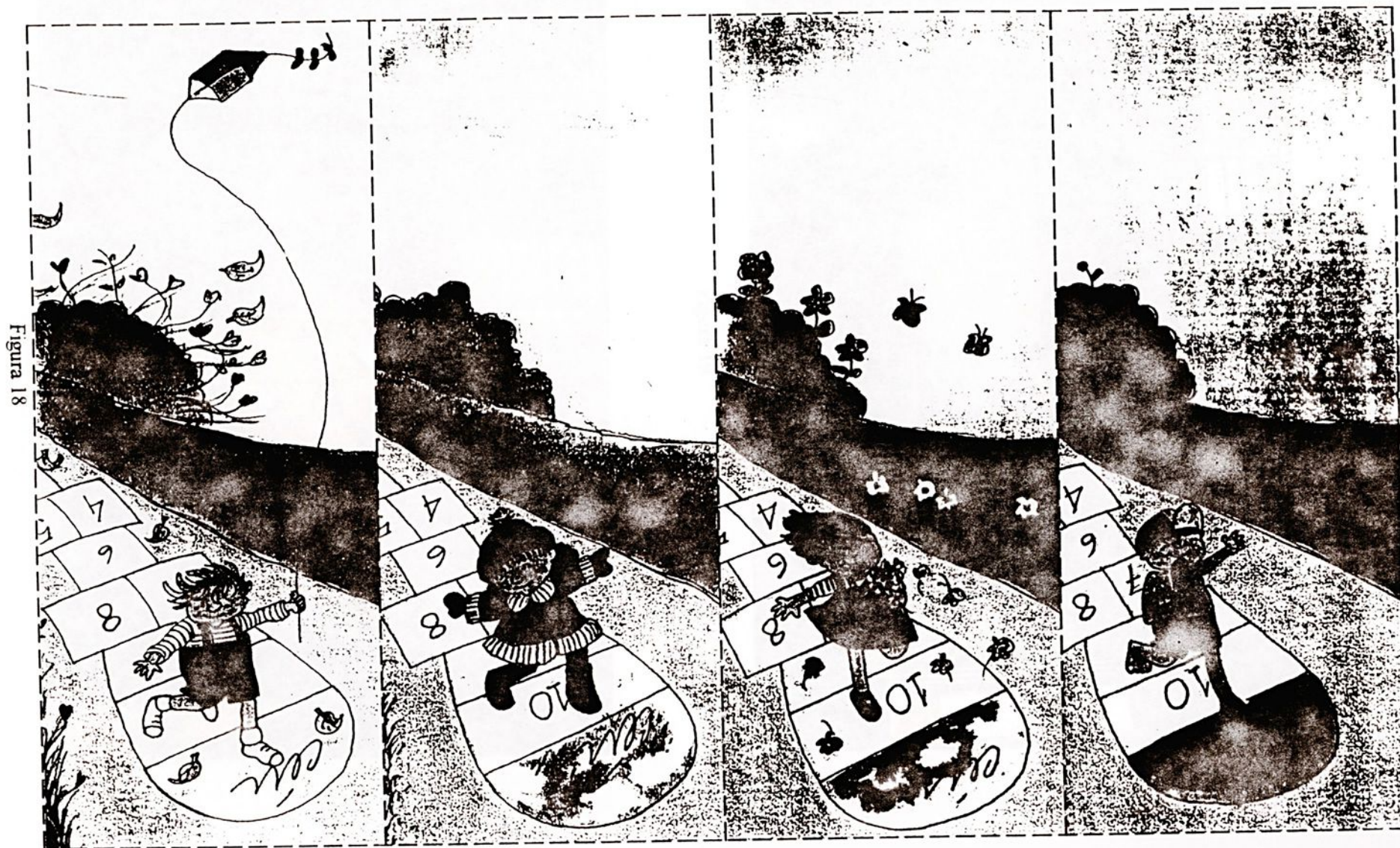
da

Data: 03/04/1996

Cynthia maria caldas Bresciani

Figura 17

OBSERVE OS QUADROS DAS FOLHAS A E B. RECORTE E COLE NAS PÁGINAS SEGUINTES COMPLETANDO A CENA DE CADA ESTAÇÃO.



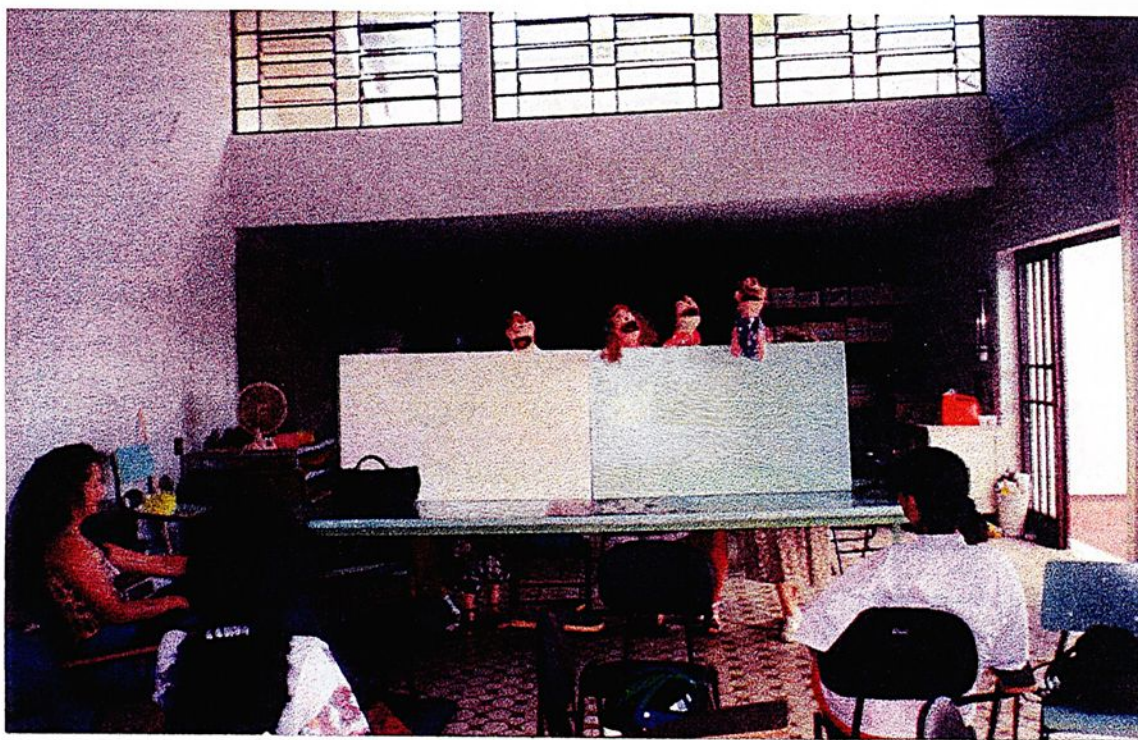


Figura 19



Figura 20

Libertação dos Escravos

- 13 de maio -



Figura 21

120 milhões em ação
pra frente Brasil,
do meu coração
todos juntos vamos
pra frente Brasil
salve a seleção
De repente é aquela
corrente pra frente
parece que todo
Brasil deu a mão
todos ligados na mesma emoção
tudo é um só coração
todos juntos vamos
pra frente Brasil
salve a seleção

Eu moro na rua
chamada Brasil
e vivo feliz e contente
Não vivo sozinho
eu tenho vizinho
vizinho do lado e da frente
Vizinhos distantes além das fronteiras
Vizinhos em outras bandeiras
Eu sou brasileiro
e tenho o conceito
Vizinho é amigo do peito
Vizinho é amigo do peito

A minha rua
eu gosto dela
tem passarada
flor na janela
O sol é quente
e o céu de anil,
na minha rua, tudo é Brasil

Figura 22

Famosos na mira dos ladrões

É cada vez mais raro encontrar um habitante de grande cidade brasileiro que não reclame da criminalidade. Nas últimas semanas, quatro personalidades tiveram na pele o que é ser assaltado. Dê-las: só Pelé se salvou por causa da fama.

RENATO ARAGÃO

Treze homens armados de fuzis e granada passaram três horas na casa do comediante. Roubaram dinheiro e um carro.



ADRIANE GALISTEU

O apartamento modelo foi invadido por três assaltantes que, em vinte minutos, levaram 760.000 reais em jóias e dinheiro.



Dois ladrões atacaram o ex-jogador quando ele estava com o carro parado num semáforo em São Paulo. Quando Pelé foi reconhecido, eles pediram desculpas e foram embora sem levar nada.

PELÉ



ROMÁRIO



Figura 23

MONTAGEM DE ALE SETTI COM FOTOS DE OSCAR CABRAL, CALANDO BRITO, ERAÍDO PLATZ E JOÃO RAPOSO

Dia de Tiradentes
-21 de abril-

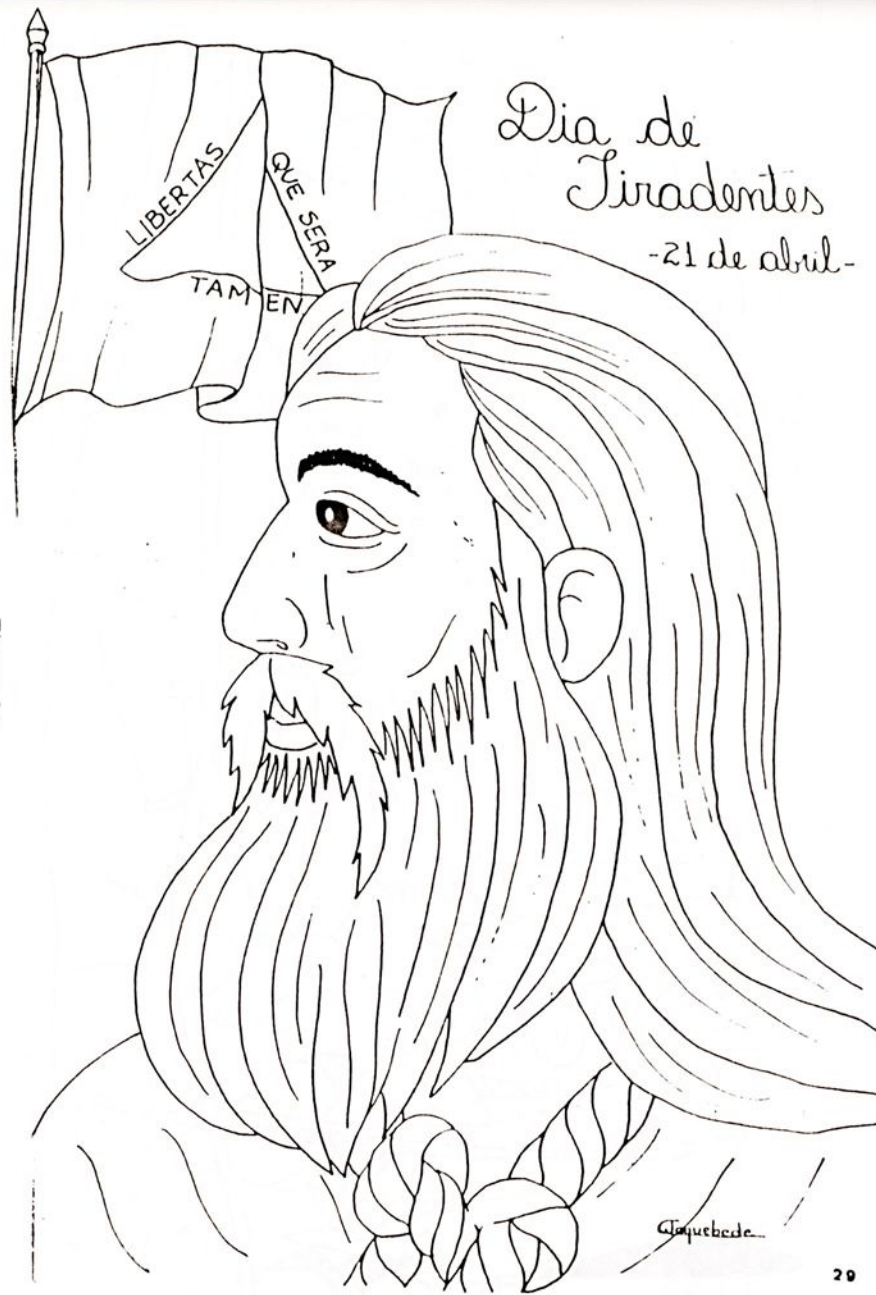


Figura 24

MUITO CIGARRO E POUCA FUMAÇA

Relatório da Associação Brasileira da Indústria do Fumo mostra que as empresas estão produzindo mais cigarro, mas o brasileiro está comprando menos. A explicação é que elas estão exportando mais (em bilhões de unidades)

*previsão

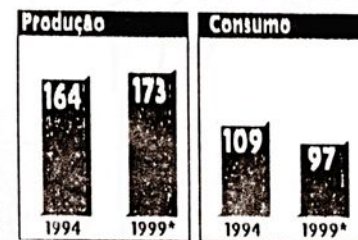




Figura 25

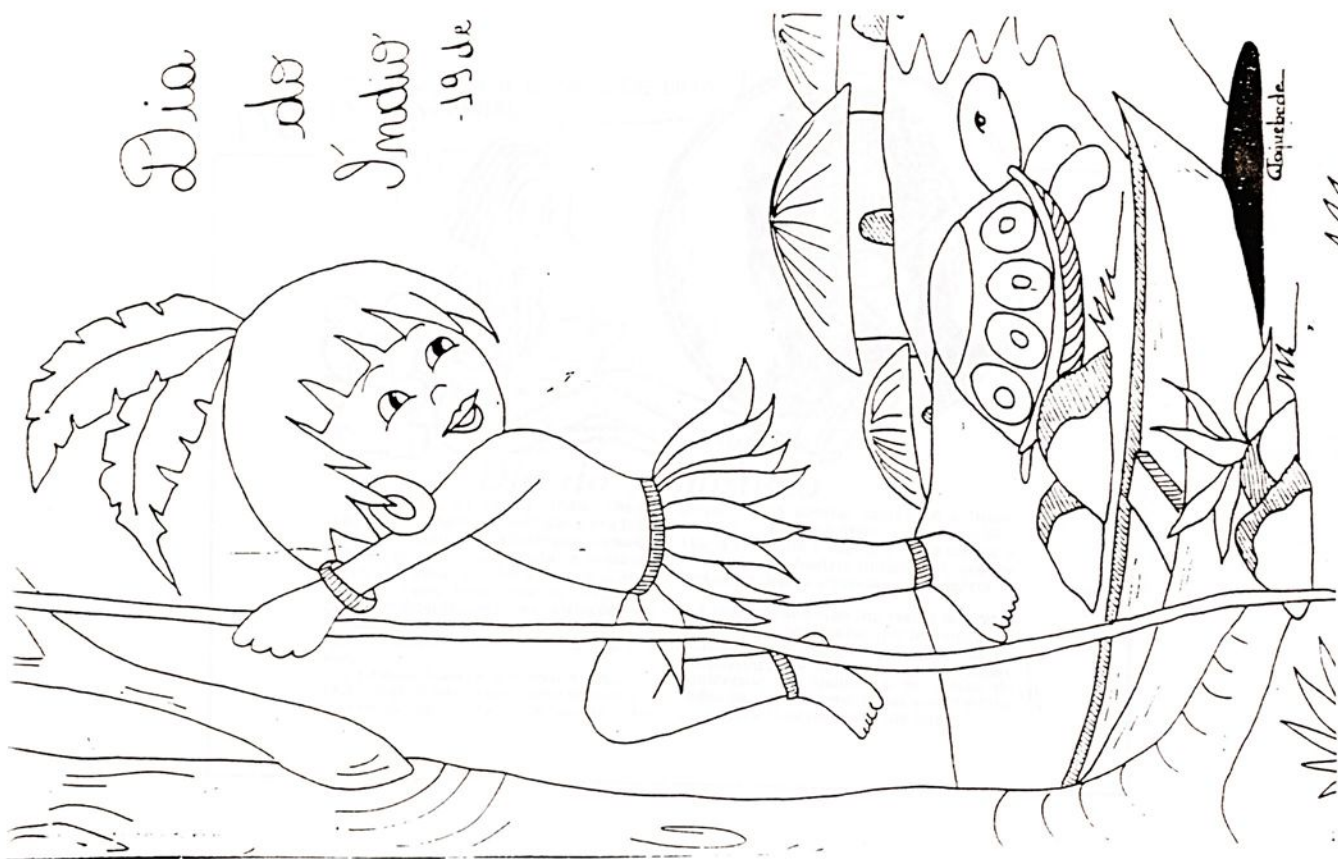


Figura 26

Semana dos Bons dentes - de 22 a 27



Semana dos Bons Dentes

De 20 a 25 deste mês, realiza-se a Semana dos Bons Dentes: nesta época, todos devemos procurar o dentista da escola ou que atende a família para uma revisão em nossa boca. Assim, vamos prevenir o aparecimento de cáries e infecções que afetam nossa saúde. E durante

todo o ano, lembrar de escovar os dentes pelo menos duas vezes ao dia (ao acordar e antes de dormir, e especialmente depois das refeições).

Cóisa importante: não ter medo de dentista. Os novos aparelhos não deixam doer nada e cuidando dos dentes estaremos livres de problemas mais graves.

Figura 27



Figura 28



Figura 29

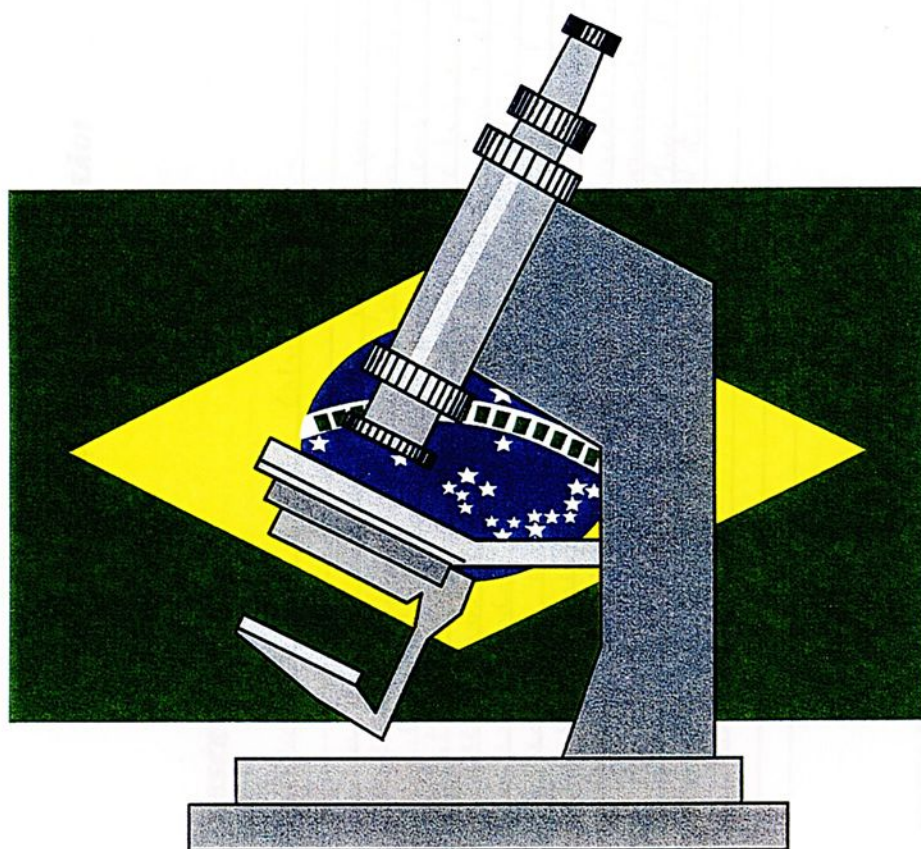


Figura 30

Revolução de
31 de Março

PROJETO: COMEMORAR, SIM. COMO NÃO?

OBSERVAÇÕES:

Ona 4/4/96 Encl Edna K Lima
Rússia
Sobre a equipe vai tomar parte na comemoração
basta um plano. A festa acontecerá nos dias
finais. Haverá aulas que a escola está
preparada com vários painéis e figuras
(desenho ou etc) Haverá palestra por professora
mais ligada a religião. Cada turma
apresentará um membro (aluno) Não haverá
pichas nem máscaras para as crianças.
Indagado sobre outras comemorações (Fúlio)
respondeu não há nada programada
conversas com as professoras pois a sua
diretora encontrava-se na Educação
(Presença)

Figura 32

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO:

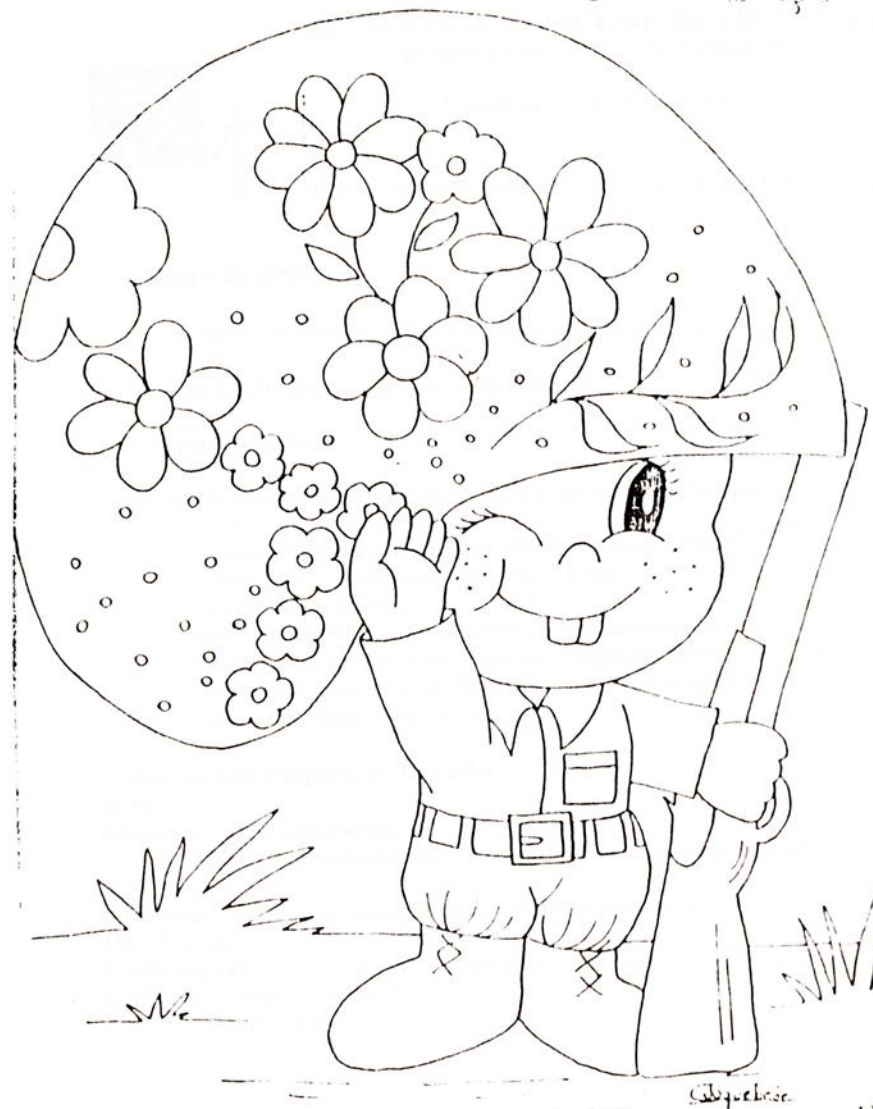
Nome

U.E.: Edna K Lima

Data: 01/04/96

da

Figura 31



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
Coord. de Área - HISTÓRIA



Projeto: COMEMORAR, SIM, COMO NÃO?
"NOS 100 ANOS, EM MATÉRIA DE MEMÓRIA NÃO
ESQUEÇA A EDUCAÇÃO".

"Nos 100 anos, em matéria de memória, não esqueça a educação".

Quando falamos em matéria, duas...ou melhor, três possíveis leituras são feitas. Matéria enquanto disciplina curricular, enquanto essência, algo concreto ou ainda, como pauta de uma discussão. Quando falamos em memória nos ocorrem definições simples do tipo: "lembrar-se de alguma coisa" ou mais específicas como: "bagagem cultural que povoa o imaginário coletivo de um grupo ou de uma sociedade".

Porque tratamos dessas questões enquanto educadores? Por que em especial nestes 100 anos de emancipação política do Município do qual fazemos parte? Acreditamos que provavelmente não há melhor tempo e melhor espaço de discussão.

Quando Bauri comemora seus 100 anos, as escolas, as entidades, os grupos sociais se reúnem em torno de práticas comemorativas; lembram, saúdam, festejam... O passado fica presente, o presente se investe de passado e de futuro e nas temporalidades se constroem os projetos de município que temos.

Por essas questões, o título dessa proposta nos parece oportuno. Propomos que há formas significativas de saudar os 100 anos, bem como qualquer outra data comemorativa a que nos propomos desenvolver, sem nos prendermos a modelos já desgastados, de como comemorar.

Nas escolas, nas salas de aula, o ato de comemorar pode ser reconstruído, pode, à partir da perspectiva de que lembra-se é um ato subjetivo e que portanto não existe uma memória única, que deva no ato da comemoração, se sobrepor as demais manifestações, ou registros do passado.

A memória instituída, legitimada por disciplinas curriculares como a História, oficializa e fecha questão sobre importantes versões e visões rememoradas... Temos aí um passado social e político, recheado de grandes homens, com grande feitos... e isso tem nos bastado? O movimento histórico se realiza por ação exclusiva de poucos elementos? Ou a História se revela na construção do espaço social por toda uma coletividade, em um jogo de relação conflituosas e posturas contraditórias frente ao real?

Quando pensamos em Município, pensamos no micro-espaco social, do qual fazemos parte que por sua vez reflete as forças e conflitos de um macro espaço, que é o país onde ele se insere. O significado de comemorar o aniversário de um Município só pode ter sentido aos nossos alunos, se tratado como espaço de sua atuação cotidiana. O "lugar" onde mora, trabalha, se relaciona, se realiza como pessoa ou não.

Figura 34 - A

Figura 33

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

Coord. de Área - HISTÓRIA



Oficina: "Ciências Sociais: Esse Admirável Mundo Novo?"

Dias: 23,24 e 25/10/96

Local: Secretaria Municipal da Educação (Sala de Reuniões)

Horário: das 13h30min. às 17h - TURMA B

Carga Horária: 10h30min.

Objetivos: -Refletir sobre o processo de construção do conhecimento nas Ciências Sociais;
-Compreender os pressupostos e fundamentos básicos que norteiam o trabalho proposto pelas Ciências Sociais no Ensino de Educação Infantil.
-Oportunizar práticas e dinâmicas que desenvolvam os objetivos e conteúdos presentes na Proposta Pedagógica de Ensino de Ed. Infantil do Município de Bauri, buscando respostas a nossa prática pedagógica cotidiana.

Cronograma da Proposta de Trabalho:

23/10

13h30min. - Lista de presença.

Abertura da Oficina: "Ciências Sociais: Esse Admirável mundo novo?"

14h20min. - Vídeo: "Do mundo Bipolar ao Espaço Multipolar".

15h - Intervalo

15h45min. - Dinâmica de Grupo: "Mapeando a Informação".

16h55min. - "Frase - Síntese"

17h - Término Previsto



OFICINA: "Ciências Sociais: esse admirável mundo novo?".

AVALIANDO...

. Pensando na proposta de trabalho desenvolvida, comente conosco:

a) Quanto aos objetivos propostos inicialmente:

b) Quanto aos aspectos positivos e negativos observados:

c) As possíveis contribuições para a sua prática pedagógica cotidiana:

d) Se você teria alguma proposta ou sugestão:

Até a Próxima!

outubro/ 96



Projeto: COMEMORAR, SIM. COMO NÃO?
"NOS 100 ANOS, EM MATÉRIA DE MEMÓRIA NÃO
ESQUEÇA A EDUCAÇÃO".

Nesse sentido, não deve haver limites ou fronteiras entre os 100 anos de Bauru e o 7 de Setembro, por exemplo; porque ambos tratam desse espaço físico Sócio-Cultural frequentado, construído pelo sujeito social que se debruça sobre ele, para investigá-lo e propô-lo ou não, alterações.

É interessante perceber como as datas comemorativas no cotidiano escolar, mesmo que através de práticas mais reflexivas, preocupadas em questionar modelos sociais; proporciona uma visão fragmentada do real

Maio= mães Agosto= país.

Como se uma realidade fosse possível sem a outra e como se fosse possível ignorar a inter- relação entre esses papéis. Falamos em festa junina e ignoramos seu caráter religioso por um lado, e retrato de uma realidade do campo (sem estereótipos, por favor!) que se transfere para o urbano, por outro. Falamos em campo e não refletimos sobre a distribuição de terras na região ou no país. Alguém inevitavelmente perguntaria e o que tem isso a ver com as comemorações? Reforma agrária? Política? Conflitos sociais? Ora, falamos em nossa sala de aula de um mundo fantástico e imaginário aos novos alunos ou de um mundo real, capaz de identificá-los como seres humanos? Como atores sociais?... Pura teoria de nossos planos de aula? ... Quando falamos em "formar cidadãos críticos"?... Esperamos que não. Esperamos que seja possível a nós educadores romper com a postura de práticas comemorativas homogeneizantes, que reforçam estereótipos e preconceitos e partamos para procurarmos nossa própria identidade e de nossos alunos. Não uma visão inventada por alguns, mas na visão de um espelho ... sem truques.

Nos "100 anos de Bauru", no "7 de Setembro", no "dia do trabalho"... Nos propomos a comemorar, sim e como não? Comemorar.

Figura 34 - B

Figura 35

PROJETO: COMEMORAR, SIM. COMO NÃO?

Garibaldi

OBSERVAÇÕES:

Há um planejamento com a programação da festa e palestras para que as crianças entendam o significado da páscoa.
- confeccionaram olhos de coelho p cada criança e irão pintar suas casinhas. Cada família irá fazer uma apresentação.
- no mural além de coelhinhos, colocaram o símbolo pascual.
- O lanche será: bolo, suco e um ovoinho para cada criança.

Figura 36

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome Nilce Rino Blau

U.E.: Garibaldi

Data: 01/04/1996

da

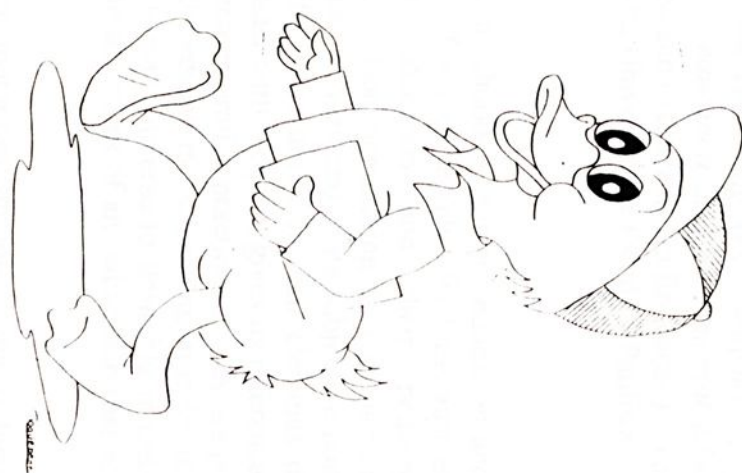


Figura 37

Elmora da Rosa Teixeira

- de 12 a 16 de abril -

PURINI, G. L. *Comemorar, sim? Como não?... As práticas comemorativas nas escolas de Educação Infantil e Fundamental*. Marília, 2000. 237 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

Comemorar nas Escolas de Educação Infantil e Fundamental? Sim? Não? Como não? Esse trabalho busca respostas no olhar investigativo com profissionais de Educação e suas práticas pedagógicas frente as comemorações. Comemorar é ato humano, simbólico, significativo no resgate da memória coletiva e em sua porção subjetiva. A memória como componente social das diferentes culturas, em seus elementos de identidade e perenidade humana, promove o contato com o passado, dá-nos referências de quem e como somos. As práticas comemorativas, tais como se apresentam na maioria das escolas observadas, merecem um repensar dos educadores, na fuga das banalizações e no reducionismo do Universo Humano a modelos desejáveis de comportamentos sociais, sob pena de ver ruir as estruturas de uma Educação que se pretenda progressista e libertadora.

Palavras-chave: Comemorações; escolas; memória; história.

PURINI, G. L. *Commemorating, yes? Why not?... The commemorative practice in schools of nursery education and fundamental education*. Marília, 2000. 237 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

ABSTRACT

Commemorating in schools of nursery education and fundamental teaching? Yes? No? Why not? This work searches for these answers on the investigative look with professionals of education and their pedagogical practice towards the commemorations. Commemorating is a human act, symbolic, significant to the collective memory recovery and in its subjective portion. The memory, as a social component of different cultures, in their elements of human identity and perenity, promotes the contact with the past, gives us references of whom we are and what we are like. The commemorative practices as they are presented in most of the observed schools deserve the educators' rethinking, in order to avoid the commonness and the reduction of the human universe to desirable models of social behavior, facing the risk of ruining the structures of an education that is intended to be progressive and liberating.

Key-words: Commemorations; schools; memory; history.

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Marília, de de 2000.

GRISELDA LUIZA PURINI



