



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO



Área de Concentração: Educação, conhecimento, linguagem e arte

Eixo de pesquisa: Memória, história, política e educação

Grupo de pesquisa: Memória

AGORA EU ERA O HERÓI:
retratos da historicidade de alunos do ensino fundamental.

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação, conhecimento, linguagem e arte, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ernesta Zamboni.
Este exemplar corresponde à versão final.

Alexandre Tadeu de Andrade Dias da Silva
Campinas – SP
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/8751

Si28a Silva, Alexandre Tadeu de Andrade Dias da.
Agora eu era o herói: retratos da historicidade de alunos
de Ensino Fundamental / Alexandre Tadeu de Andrade Dias
da Silva. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Ernesta Zamboni.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino de história. 2. Historicidade. 3. Cidadania. 4.
Estudos culturais. 5. Etnografia. I. Zamboni, Ernesta. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

12-003/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Now I was the hero: the historical pictures of students from elementary school

Palavras-chave em inglês:

Teaching of history

Historicity

Citizenship

Cultural studies

Ethnography

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca Examinadora:

Ernesta Zamboni (Orientador)

Aline Vieira de Carvalho

Vera Lúcia Sabongi de Rossi

Maria Carolina Bovério Galzeerani (suplente)

Data da defesa: 27/02/2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail do autor: domtadeo@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: Agora eu era o herói: retratos da historicidade de alunos do Ensino Fundamental

Autor: Alexandre Tadeu de Andrade Dias da Silva

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ernesta Zamboni

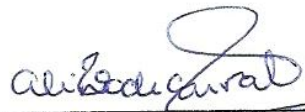
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Alexandre Tadeu de Andrade Dias da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27/02/2012

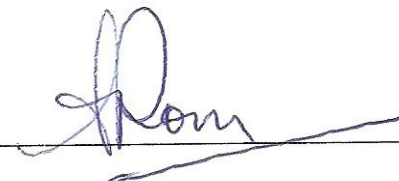
Assinatura da Orientadora: 

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.^a Dr.^a Aline Vieira de Carvalho
(membro)



Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Sabongi de Rossi
(membro)



Prof.^a Dr.^a Maria Carolina Bovério Galzerani
(suplente)

2012

RESUMO

Este trabalho busca verificar as relações possíveis entre o ensino de história, a formação da identidade coletiva e a percepção da cidadania, tendo como via as memórias dos alunos acerca do imaginário da figura do herói. As fontes da pesquisa foram questionários apresentados para alunos de ensino fundamental de Campinas, de escolas municipais, estaduais e privadas. Foram analisadas as dimensões da memória histórica - lugar, acontecimento e personagem – em comparação entre o gênero, a etnia e o tipo de escola dos alunos. O estudo justifica sua importância ao apresentar um descompasso entre os discursos legais de uma escola cidadã e democrática para todos, teoricamente baseada no respeito pelos saberes dos educandos, e as práticas cotidianas de enfrentamento e busca pelos direitos à memória e à cidadania através do ensino de história.

Palavras-chave: 1. Ensino de história, 2. Historicidade, 3. Cidadania, 4. Estudos culturais, 5. Etnografia.

ABSTRACT

This work aims to verify the possible relations between the teaching of history, collective identity formation and perception of citizenship, with the memories of the students saw on the imaginary figure of the hero. The sources of the survey questionnaires were presented to students from elementary school in Campinas, municipal, state and private. We analyzed the dimensions of historical memory - a place, event and character - in comparison to gender, ethnicity and type of school students. The study justifies its importance by presenting a mismatch between the rhetoric of a school legal and democratic citizenship for all, theoretically based on respect for the knowledge of students, and everyday practices of confrontation and seeking rights to memory and citizenship by teaching history.

Key-words: 1. Teaching of history, 2. Historicity, 3. Citizenship, 4. Cultural studies, 5. Ethnography.

Para a Andréia,
Vou buscar o seu sorriso no meio da multidão.

AGRADECIMENTOS.

Tenho consciência de que irei cometer alguma, se não várias, injustiça. Então já ficam minhas desculpas anunciadas. Inclusive, senti falta de mais calos nos olhos para ter aprofundado minhas reflexões. Sintoma da falta de experiência e de tempo.

Início com a tradicional referência à minha família e meus pais, Antônio e Iara. Filho caçula temporão, cresci vendo meus irmãos, José, César e Cristina, estudando. Além disso, meus pais sempre incentivaram os estudos e me fizeram ter gosto em criar. Espero conseguir honrar tais costumes com meu filho, João Vicente. Que ele possa pensar e agir livremente e com responsabilidade.

Também agradeço meus amigos, irmãos escolhidos. A turma dos Bélaros, o Bando de Professor de História, os Santistas, a Famiglia Corleone e o Besouro Verde. Alberto, Baum, Carol, Christian, Cosme, Dani, Daniel, Deborah, Diego, Doutor Oriva, Duda, Evandro, Felipe, Fernanda, Flávia, Guiba, Hélio, Hérnia, Ialê, Janini, Januária, Jaqueline, João Paulo, Juliano, Kalil, Lígia, Lucasof, Luís, Márcia, Maria Clara, Mariana, Maringá, Max, Menke, Natasha, Patrícia, Tuna, Zeca e a filharada de todos. São meu melhor remédio, sem dúvidas.

Muito se fala da solidão do trabalho acadêmico. Não foi meu caso. Claro, a tessitura do texto e sua redação final são individuais. Porém, sem os diálogos não seria possível realizar esta pesquisa. Primeiro, por ter como mote entrevistas. Depois, considero a própria leitura uma forma de diálogo. E, claro, sem as trocas pessoais, este estudo seria infinitamente mais raso.

Início com um agradecimento especial a todos os alunos que colaboraram com a pesquisa, compartilhando gentilmente seu tempo e sua visão de mundo e a todas as escolas que permitiram o uso do espaço e abriram suas portas. As professoras Eliana, Mônica e Marisa, que estão no papel de coordenadoras e fizeram as pontes necessárias entre mim, os professores e os alunos.

Importante mencionar as participantes do Grupo Memória. As professoras Vera, Heloísa, Carminha e Carolina, e suas aulas, sempre uma experiência, sempre uma atenção preciosa com os detalhes e a erudição. E lembro na minha colação de grau, em 1996, a professora Carolina foi paraninfa, e ao me entregar o diploma disse que gostaria de me ver na pós-graduação. Demorei um pouquinho para aparecer...

Ao Grupo Peabiru, pelo incentivo e constante troca de impressões e sugestões de caminhos. Em especial minhas colegas Beth e Elaine. O grupo somente funciona, com

camaradagem genuína, pelo exemplo da professora Ernesta Zamboni, a quem tenho o privilégio de ter como orientadora e a honra de chamar de amiga. Sua generosidade e postura transparente são virtudes cada vez mais raras, assim como a paciência e a dedicação. Se não lhe causei um enfarto, é porque seu coração é forte. Ela possui a coragem de uma maestra, em todas as definições possíveis do termo.

Importante citar três professoras que me auxiliaram nos bastidores. Daniela Manica, pela bibliografia e os rumos sobre gênero, Alex Sandra de Andrade Neves, pela revisão e críticas no projeto e Mônica Cristina Martinez de Moraes, pelo constante incentivo.

Para as professoras da banca de qualificação, Aline Vieira e Vera Rossi, fica minha gratidão. Os acertos deste trabalho são frutos da elegância e do cuidado com que vocês trataram minha pesquisa.

Finalmente, não se trata de agradecer, mas de dever. Duda e Aline, sem vocês, acreditando mais em mim do que eu mesmo sou capaz, não haveria a vontade, muito menos a representação. Ainda não inventaram uma palavra ou uma expressão que signifique *mais do que amigo e irmão*.

Obrigado.

SUMÁRIO

RESUMO	V
ABSTRACT	V
DICATÓRIA	VI
AGRADECIMENTOS.	IX
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES.	XIII
APRESENTAÇÃO.....	1
I. CAMPO DE PESQUISA E QUESTÕES PROBLEMAS.	1
II. FONTES E POSSIBILIDADES DE CAMINHOS.	11
III. CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	15
III.A. <i>ETNIA</i>	15
III.B. <i>GÊNERO</i>	18
III.C. <i>TIPO DE ESCOLA</i>	20
IV. CAMINHOS DA PESQUISA.	21
V. HISTORICIDADE.....	24
VI. ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	25
CAPÍTULO 1 – CIDADANIA NO BRASIL.....	27
1.1 – SER BRASILEIRO: NASCIMENTO OU ATITUDE?.....	28
1.2 – PANORAMA HISTÓRICO DA CIDADANIA.....	30
1.3 – PANORAMA ATUAL DA CIDADANIA	34
1.4 – EU SOU BRASILEIRO, COM MUITO ORGULHO, COM MUITO AMOR?.....	36
1.5 – FALA, GAROTO.....	38
CAPÍTULO 2 – A SOCIEDADE DOS ALUNOS.....	45
2.1 – UM PAÍS DE TODOS OU UM LUGAR CHAMADO BRASIL.....	46
2.2 – GÊNERO E CIDADANIA.	50
2.3 – ETNIA E CIDADANIA.	52
2.4 – TIPO DE ESCOLA E CIDADANIA.	58
2.5 – ACONTECIMENTOS BRASILEIROS.....	60
2.6 – CIDADANIA E EVENTOS	60
2.7 – TIPO DE ESCOLA E EVENTOS	61
2.8 – ETNIA E EVENTOS.....	63

2.9 – GÊNERO E EVENTOS.....	65
2.10 – ALUNOS PERSONAGENS.....	66
CAPÍTULO 3 – OS HERÓIS DO BRASIL.....	69
3.1 – SUJEITO HISTÓRICO.....	70
3.2 – CIDADANIA E PERSONAGENS	73
3.3 – TIPO DE ESCOLA E PERSONAGENS	74
3.4 – GÊNERO E PERSONAGENS.....	75
3.5 – ETNIA E PERSONAGENS.....	77
3.6 – FAZER-SE HERÓI.....	78
3.7 – FALAS SOBRE OS HERÓIS.....	85
REFLEXÕES FINAIS.....	87
A – A QUESTÃO DA QUALIDADE.	87
B – DA EDUCAÇÃO.	89
C – ENCERRAMENTO.	91
REFERÊNCIAS.....	95
ANEXO I – MAPA ADMINISTRATIVO DE CAMPINAS.....	101
ANEXO II – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	103
ANEXO III – PERGUNTAS DO FÓRUM DE PESQUISA.....	105
ANEXO IV – IMAGENS ICÔNICAS SOBRE PELÉ.....	107

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES.

Retrato 1 - Tipos considerados de cidadania.....	30
Retrato 2 - características do brasileiro segundo visão sociológica e mista da cidadania.....	37
Retrato 3 - Brasil	48
Retrato 4 – Qualificativos do Brasil	48
Retrato 5 - povos formadores do Brasil, resposta direta	49
Retrato 6 - povos formadores do Brasil por grupos.....	49
Retrato 7 - divisão por gênero indicado	50
Retrato 8 - tipos de cidadania conforme gênero masculino	51
Retrato 9 - tipos de cidadania conforme gênero feminino	51
Retrato 10 - povos formadores por grupo segundo gênero masculino	51
Retrato 11 - povos formadores por grupo segundo gênero feminino	52
Retrato 12 - divisão por etnia indicada	53
Retrato 13 - divisão por etnia segundo escola estadual	53
Retrato 14 - divisão por etnia segundo escola municipal.....	53
Retrato 15 - divisão por etnia segundo escola particular	54
Retrato 16 - divisão por etnia segundo gênero masculino	54
Retrato 17 - divisão por etnia segundo gênero feminino	55
Retrato 18 - tipos de cidadania segundo etnia branca.....	55
Retrato 19 - tipos de cidadania segundo etnia parda	56
Retrato 20 - tipos de cidadania segundo etnia negra	56
Retrato 21 - tipos de cidadania segundo etnia não informada.....	56
Retrato 22 - povos formadores por grupos segundo etnia branca	57
Retrato 23 - povos formadores por grupos segundo etnia não declarada.....	57
Retrato 24 - povos formadores por grupos segundo etnia negra	57
Retrato 25 - povos formadores por grupos segundo etnia parda	58
Retrato 26 - tipos de cidadania segundo escola estadual	59
Retrato 27 - tipos de cidadania segundo escola municipal.....	59
Retrato 28 - tipos de cidadania segundo escola particular	59
Retrato 29 - eventos mais importantes do Brasil.....	61
Retrato 30 - eventos mais importantes do Brasil segundo escola estadual	61
Retrato 31 - eventos mais importantes do Brasil segundo escola municipal	62
Retrato 32 - eventos mais importantes do Brasil segundo escola particular	62

Retrato 33 - eventos mais importantes segundo etnia branca.....	64
Retrato 34 - evento mais importante segundo etnia parda	64
Retrato 35 - evento mais importante segundo etnia negra	64
Retrato 36 - evento mais importante segundo etnia não declarada.....	65
Retrato 37 - eventos segundo gênero masculino	65
Retrato 38 - evento segundo gênero feminino.....	66
Retrato 39 - personagens mais importantes do Brasil.....	74
Retrato 40 - personagens segundo escola estadual	74
Retrato 41 - personagens segundo escola municipal	75
Retrato 42 - personagens segundo escola particular.....	75
Retrato 43 - personagens segundo gênero masculino	76
Retrato 44 - personagens segundo gênero feminino	76
Retrato 45 - personagens segundo etnia branca	77
Retrato 46 - personagens segundo etnia parda	77
Retrato 47 - personagens segundo etnia negra	77
Retrato 48 - personagens segundo etnia não informada	78

*“Para liquidar os povos, começa-se por lhes tirar a memória.
Destroem-se seus livros, sua cultura, sua história.
E uma outra pessoa lhes escreve outros livros,
lhes dá outra cultura
e lhes inventa uma outra História”*

O Livro do Riso e do Esquecimento
Milan Kundera
1978

*Tome-se um homem,
Feito de nada, como nós,
E em tamanho natural.
Embeba-se-lhe a carne,
Lentamente,
Duma certeza aguda, irracional,
Intensa como o ódio ou como a fome.
Depois, perto do fim,
Agite-se um pendão
E toque-se um clarim.
Serve-se morto.*

Receita para fazer um herói

Reinaldo Ferreira

1960

APRESENTAÇÃO.

I. CAMPO DE PESQUISA E QUESTÕES PROBLEMAS.

Esta pesquisa busca verificar as relações possíveis entre o ensino de história, a formação da identidade coletiva e a percepção da cidadania, tendo como viés as memórias dos alunos de Ensino Fundamental acerca do imaginário da figura do herói. Sua origem situa-se nas reuniões do Grupo de Pesquisa “Memória, História e Educação”, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mais especificamente do Grupo de Pesquisa Peabiru¹, cujo objeto consiste em analisar relações entre a cultura contemporânea em sua pluralidade de manifestações e o ensino de história, desde a formação dos professores até práticas e memórias do cotidiano. Como aponta a historiadora Lilia Moritz Schawacz, no prefácio à edição brasileira de “Apologia da história”, de Marc Bloch, “nenhum objeto tem movimento na sociedade humana exceto pela significação que os homens lhe atribuem, e são as questões que condicionam os objetos e não o oposto” (Schwarcz 2001, 8).

O grupo utiliza diversas matrizes teóricas para análise, como cultura contemporânea, cultura e forma escolar, cultura política e cultura histórica em uma postura disciplinar, lembrando a socióloga cultural Myrian Sepúlveda dos Santos, (2007, 59), para quem mais do que rótulos de pluri, multi ou interdisciplinar, a “percepção de todo conhecimento como parcial

¹ Grupo de Pesquisa Peabiru: ensino de história e cultura contemporânea – trata-se de um grupo disciplinar, com financiamento do CNPq, organizado pela Prof.^a Dr.^a Ernesta Zamboni, abrangendo várias instituições de pesquisa brasileiras e estrangeiras, visando analisar relações estabelecidas entre manifestações culturais contemporâneas e o saber histórico.

é fundamental para a convivência entre diversas abordagens teóricas”. O próprio Marc Bloch aponta que

“toda ciência, tomada isoladamente, não significa senão um fragmento do universal movimento rumo ao conhecimento. Para melhor entender e apreciar seus procedimentos de investigação, mesmo os aparentemente mais específicos, seria indispensável saber associá-los (...) aos conjuntos que se manifestam, no mesmo momento, nas outras ordens de disciplina” (Bloch 2001, 50).

Neste trabalho, os referenciais teóricos de *identidade, cidadania, memória e história* se inter-relacionam de forma constituinte. Seguindo o historiador francês Pierre Nora, especialista nas relações entre identidade e memória, podemos perceber a diferença entre a história construída, ordenando sentidos arbitrariamente a um conjunto de fatos do passado, e a memória viva e coletiva, representada nas interações culturais (Nora 1993). A história construída apresenta-se na forma do ensino de história fundamentado por matrizes curriculares mínimas e comuns, tendo o Estado enquanto detentor da tutela das memórias oficializadas, e, justamente por tal mecanismo, muitas vezes externas aos sujeitos e as interações culturais.

Este trabalho é disciplinar em sua essência. Para o seu desenvolvimento faz-se necessário recorrer a conceitos da pedagogia, da linguística, da psicologia, da sociologia, da antropologia, da política, da filosofia, da estatística e da história. Desta forma, a pesquisa insere-se no campo dos Estudos Culturais.

O teórico cultural jamaicano Stuart Hall, considerado o fundador dos Estudos Culturais, apresenta dois paradigmas para este campo: o estruturalista e o culturalista. O culturalista, representado por Raymond Williams e Edward Thompson, apresenta a cultura como algo que se entrelaça a “todas as práticas sociais, e essas práticas sociais, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como a atividade através da qual homens e mulheres fazem a história” (Hall 2003, 141-2). Já o estruturalismo, representado por Claude Lévi-Strauss, apresenta a cultura como as “categorias e quadros de referência linguísticos e de pensamento através dos quais as sociedades classificam sua condição de existência e as relações entre os mundos humano e natural” (Hall 2003, 146).

A grande diferenciação entre os dois paradigmas reside, segundo Hall, na concepção de experiência.

“Enquanto no "culturalismo" a experiência era o solo — o terreno do "vivido"— em que interagem a condição e a consciência, o estruturalismo insistia que a “experiência”, por definição, não poderia ser fundamento de

coisa alguma, pois só se podia "viver" e experimentar as próprias condições *dentro e através* de categorias, classificações e quadros referência da cultura. Essas categorias, contudo, não surgiram a partir da experiência ou nela: antes, a experiência era um "efeito" dessas categorias" (grifos do autor) (Hall 2003, 147).

Como cada paradigma possui suas vantagens e desvantagens teóricas, Hall aponta os Estudos Culturais como uma síntese entre ambos.

“Eu disse o suficiente para indicar que, na minha visão, é a vertente dos Estudos Culturais que tentou pensar partindo dos melhores elementos dos paradigmas culturalista e estruturalista, através de alguns dos conceitos elaborados por Gramsci, a que mais se aproxima das exigências desse campo de estudo. E a razão para tal deve agora ser óbvia. Embora nem o culturalismo nem o estruturalismo bastem, como paradigmas autossuficientes para o estudo, eles são centrais para o campo, o que falta a todos os outros contedores, porque, entre si — em suas divergências, assim como em suas convergências — eles enfocam o que deve ser o problema central dos Estudos Culturais. Eles nos devolvem constantemente ao terreno marcado pela dupla de conceitos fortemente articulados, mas não mutuamente excludentes, de cultura/ideologia. Juntos, eles propõem os problemas que advém de pensar tanto a especificidade de praticas diferentes como as formas de unidade articulada que constituem” (Hall 2003, 157).

Como bem salienta o historiador e especialista em projetos disciplinares Alfredo Veiga-Neto, a respeito dos Estudos Culturais,

“fazer aproximações e tentar conectar autores e campos do conhecimento que não se situam numa mesma matriz de pensamento, num mesmo paradigma, pode ser produtivo tanto para aprofundar o entendimento que se tem sobre cada um deles, quanto para retirar, dessas aproximações, novas maneiras de ver, descrever, problematizar, compreender e analisar e de dar sentidos ao mundo. Mas, por outro lado, tais aproximações e conexões envolvem um custo que muitas vezes é excessivo a ponto de comprometer irremediavelmente essas tentativas. Isso costuma ser tão mais evidente quanto mais distantes, ou mesmo ‘antagônicas’, são as perspectivas que se tenta aproximar” (2000, 51).

Sabendo disto, reforça-se o uso dos Estudos Culturais em análises das práticas pedagógicas e da educação em si. Segundo o sociólogo e pedagogo Walter Praxedes,

“os Estudos Culturais podem fundamentar as ações educativas comprometidas com a construção de uma escola democrática fundada na convivência entre identidades culturais e sociais múltiplas. Mas para que isso ocorra é necessário que sejam questionadas as relações de poder assimétricas que se manifestam nas atitudes preconceituosas e excludentes em relação às mulheres, indivíduos sem propriedades, diferentes aparências físicas, formas

de orientação sexual e contra as etnias e raças de origens não-europeias” (2003).

A partir deste norte, e conforme salienta Tomaz Tadeu da Silva, autor de referência sobre currículos, as análises pautadas pelos Estudos Culturais são essencialmente políticas e “não pretendem ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais [...] pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social” (Silva 2002, 134).

A etnografia apresenta-se como um dos principais recursos metodológicos dos Estudos Culturais, com foco especialmente nas questões urbanas de identidade e “suas relações com gênero, etnia, classe social e outras questões” (Veiga-Neto 2000) pertinentes às práticas culturais e as significações do que é culturalmente relevante para cada grupo. Nesta análise, a “cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder” (idem). Assim, as relações de poder encontram-se no centro das significações e da identidade cultural.

“Não se trata de pura e simplesmente destacar que os grupos que estão em posição hierarquicamente superior em uma relação de poder definem o que deve ser ensinado, o que de fato ocorre, mas se trata de considerar a produtividade do poder, para além do binarismo dominadores e dominados. Em outras palavras, o que precisamos continuar a investigar, discutir, destacar, mostrar é a positividade do poder, sua capacidade de produzir subjetividades e identidades” (Costa, Silveira e Sommer 2003).

Em relação com a pedagogia, os Estudos Culturais reconhecem a escola como apenas um dos espaços educativos. Para reforçar tal postura, utilizam-se os termos currículo cultural e pedagogia da mídia.

“Currículo cultural diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está sendo ensinado por elas. Pedagogia da mídia refere-se à prática cultural que vem sendo problematizada para ressaltar essa dimensão formativa da comunicação e informação na vida contemporânea, com efeitos na política cultural que ultrapassam e/ou produzem as barreiras de classe, gênero sexual, modo de vida, etnia e tantas outras” (idem).

A própria noção de cidadania e de nação, a qual é uma construção histórica, é afetada pela pedagogia da mídia, uma vez que a internet permite que textos culturais atravessem instantaneamente as fronteiras dos Estados Nacionais.

Desta forma, os Estudos Culturais contribuem de forma importante para as análises em educação que possibilitam estender as noções das práticas pedagógicas e do currículo além da estritamente escolar, ampliando os debates acerca da identidade e da diferença e os processos de subjetivação.

Esta pesquisa justifica sua importância ao apresentar um descompasso entre os discursos legais de uma escola cidadã e democrática para todos, teoricamente baseada no respeito pelos saberes dos educandos, e as práticas cotidianas de enfrentamento e busca pela memória através do ensino de história. Tal descompasso é denominado por Stuart Hall como a “desestabilização do Estado Constitucional Liberal” (Hall 2003, 76). Para o autor, o liberalismo aperfeiçoou a noção de universalismo, de liberdade e de democracia, porém buscou moldar uma cultura hegemônica e triunfante, com enormes dificuldades em lidar com a questão multicultural. Neste trabalho, reconheço a escola enquanto local de encontro de múltiplas culturas e demandas sociais, com a mesma dificuldade na composição dos conflitos.

A pesquisa se inscreve na “percepção do imaginário político”, na forma como cultura e política se entrelaçam, acompanhando o historiador francês Raoul Girardet (1987, 11). Por uma definição de política aproxima-se da filósofa Hanna Arendt (2006, 25), para quem tal prática é uma “ação em conjunto, não isolada, reflexo da condição plural” do ser humano. Como expõe Jacques Le Goff (2006, 48), historiador francês da Escola dos Annales, a cultura histórica caracteriza a “relação que uma sociedade mantém com seu passado”. A cultura histórica, ou a historicidade, segundo Le Goff, permite perceber o que é considerado relevante no passado e sua valorização no tempo (Le Goff 2006, 52). Dentro deste conceito, a questão da identidade é de fundamental importância.

Tais percepções são exercícios políticos e culturais, onde, segundo o linguista da Universidade de Harvard, Homi Bhabha, autor da obra seminal “O local da cultura”, as “identidades são historicamente formadas e possuem expressão no cotidiano” (Bhabha 1998). A cultura contemporânea, ou a questão da modernidade, se coloca para os autores de diferentes formas, mas tendo em comum as dificuldades que as rupturas de espaço e de tempo trazem para as análises sociais. Como forma de confluência, dialogo com o sociólogo humanista polonês Zygmunt Bauman, autor da tese sobre a modernidade líquida, para quem em nosso tempo atual se entrelaçam escolhas individuais em projetos e ações coletivas (Bauman 2001). As pessoas buscam encontrar as condições particulares para se adaptarem, sem esquecer-se das regras e

condutas tidadas como corretas para o lugar, posturas apreendidas de diferentes modalidades educativas (Bauman 2001). A maneira como o sujeito, categoria de análise histórica, se reconhece enquanto sujeito, é profundamente afetada pela modernidade, considerada de forma atitudinal e não um recorte de tempo, conforme anuncia o filósofo Michel Foucault em “A hermenêutica do sujeito” (2010). Desta forma, colocam-se as relações entre identidade individual, coletiva e cidadania com a história, a memória e a educação.

Considera-se, de forma indissociável nesta pesquisa, a conexão existente entre a cultura escolar e a cultura contemporânea. A forma escolar, como a conhecemos atualmente, é fruto de um processo histórico, como salientam os sociólogos da educação franceses Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin em sua obra de referência sobre a prática educativa. Ainda, apesar de ser apontada dentro de uma eterna e interminável crise, repleta de críticas, a forma e a cultura escolar são utilizadas como modelos em ambientes e experiências não escolares, quando se deseja uma relação de ensino e aprendizagem, reforçando seu caráter de pedagogização das relações sociais e seu processo histórico de legitimação (Vincent, Lahire e Thin 2001).

Em sua obra de referência sobre pesquisa em educação, as pedagogas Menga Lüdke e Marli André afirmam que a escola está inserida em um contexto social e histórico, não sendo apenas reflexo deste, mas, principalmente, parte constituinte do mesmo (Lüdke e André 2001). Ela não pode ser considerada, em nenhum momento, de forma reduzida; nem como uma ilha social, um ambiente inteiramente à parte da sociedade, e nem como um retrato fiel das relações sociais, mera reprodução das mesmas, conforme salientam as historiadoras Hebe Mattos e Mharta Abreu (Mattos e Abreu 2008). Por cultura escolar, concordo com Dominique Julia, historiador francês que propõe uma ampliação nas fontes documentais para a análise da escola, enquanto sendo um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar”, e um “conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, dentro de uma perspectiva histórica” (Julia 2001).

A investigação do processo de apropriação do conhecimento histórico dentro desta cultura escolar, fundamentado em um constante jogo de assimilação, aproximação, identificação, afastamento e estranhamento, permite compreender o sistema de formação da historicidade e suas inter-relações, tanto com a história ensinada² quanto com a sociedade.

² Adoto a expressão “história ensinada”, no singular, não por reducionismo. Reconheço a pluralidade de elementos subjetivos envolvidos no processo educativo, desde a formação do professor, o tipo de escola e sua localização, a

Assim, o objeto de estudo desta pesquisa consiste em investigar os desdobramentos resultantes do ensino de história na formação da identidade coletiva e da cidadania.

Neste sentido, formulou-se a questão principal desta pesquisa: em que medida a história ensinada contribui para a formação da identidade coletiva e da cidadania para os alunos de Ensino Fundamental?

Desta pergunta, seguindo as ideias do sociólogo austríaco Michael Pollak (1992), para quem identidade e memória estão intimamente ligadas, várias outras se fizeram de forma complementar. Em sua obra seminal, Pollak apresenta três dimensões constituintes da memória: os lugares, os acontecimentos e os personagens. Além disso, a história trata-se de uma ciência baseada em narrativas, as quais precisam ter um acontecimento em um recorte de tempo, um personagem e um lugar. Por personagem a historiografia possui diversas interpretações, de acordo com a linha adotada. Pode ser desde uma única pessoa, um grupo social específico, uma faceta da cultura ou até mesmo um objeto.

Tentou-se abarcar tais dimensões da memória na elaboração das perguntas: O que é o Brasil? Quem é o brasileiro? Conhecer personagens da história do Brasil e os seus feitos garante uma identificação com os mesmos ou com o ser brasileiro? Onde se aprende a ser brasileiro? A escola possui papel neste aprendizado? O aluno percebe que existe uma história da formação do Brasil? Quais os maiores heróis do Brasil? Quais seus feitos? O aluno é capaz de relacionar os eventos históricos com seus respectivos personagens? Aprender história auxilia na formação da cidadania?

Através destas questões busca-se verificar a cultura histórica do aluno no que tange a formação da identidade coletiva e da cidadania, nas expressões de suas memórias. Temos aqui um “exercício de análise de indícios” (Ginzburg 1989), como propõe o historiador italiano Carlo Ginzburg. Ainda, seguindo Ginzburg, dialogo com o conceito de circularidade cultural. A cultura circula, independentemente das classes sociais, das etnias, dos gêneros e recebe diferentes interpretações. A escola é um espaço privilegiado para tais trocas. Assim, podemos relacionar identidade e cidadania com ensino de história, através da análise das memórias individuais e coletivas selecionadas. Temos várias instâncias se inter-relacionando: a instituição

individualidade dos alunos, o material utilizado, entre outros. Porém, utilizo enquanto sinônimo de “ensino de história”, um componente curricular em toda a sua complexidade.

escolar, a história ensinada e o aluno, transitando entre diversos ambientes, como sua casa, seus amigos e a própria escola.

No filme “Como se fosse a primeira vez” (Segal 2004), do diretor americano de comédias românticas Peter Segal, uma moça sofre um acidente de trânsito e perde a capacidade de fixar a sua memória recente. Ela só consegue se lembrar de coisas ocorridas até o momento antecedente ao trauma, repetindo diariamente a mesma rotina do dia fatídico, desconhecendo sua condição de saúde. Um rapaz tenta estabelecer um envolvimento amoroso com a moça, porém, sempre no dia seguinte, ao acordar, ela havia se esquecido dos acontecimentos anteriores e ele tinha de recomeçar novamente todo o processo de sedução. Para sua frustração, apesar de repetir as mesmas ações e falas, o resultado era sempre inesperado. Como solução, ele prepara um vídeo explicando a ela o que eles haviam passado juntos, para ser exibido logo que a moça acordasse. Assim, com esta seleção dos melhores momentos do casal, realizada pelo rapaz, eles conseguiram ter uma vida teoricamente normal, inclusive tendo filhos, e com o clímax final do clichê *felizes para sempre*.

Esta função de seleção dos fatos, escolher o que deve ou não ser contado, o que pode ser lembrado e exaltado e o que deve ser esquecido e silenciado, nos remete ao papel da história e do historiador, sendo invariavelmente uma forma de violência e de recorte ideológico, como assinala Foucault (2008, 28). Afinal, é impossível recordar-se de todos os acontecimentos e fatos vivenciados, seria como a metáfora do impraticável e inútil mapa em escala real. Mas, apesar de receber uma seleção pronta de suas memórias, escolhida por outra pessoa, cabe à moça interpretar e utilizar tais informações de forma pessoal, subjetiva. Como observa Arendt (1995, 17), tudo aquilo com o que o ser humano “entra em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência”.

Temos aqui alguns conceitos chaves para a elaboração desta pesquisa. A seleção das memórias julgadas válidas é uma forma de exercício de poder. Por ter sido construída em forma de narrativa, linear, com relações causais, tons emotivos e não um simples apanhado desconexo de lembranças, acaba recebendo a força, o peso e a legitimação da história (Girardet 1987). Ao possuir efeito de verdade (Foucault 1993) e ser compartilhada, pode ser considerada uma memória coletiva (Ricoeur 2007). Porém, o uso desta memória coletiva, ressignificada de forma subjetiva em uma memória pessoal, também indica uma forma de poder, afinal, a moça entende, traduz, apreende e utiliza a narrativa histórica da forma como lhe fizer sentido. Como coloca

Bloch (2001, 128), “compreender nada tem de uma atitude de passividade”. O aluno, em sua prática cotidiana, nunca pode ser considerado um ser passivo. É este jogo político, das relações das memórias no tempo e no espaço e da formação da consciência identitária cidadã, como coloca o filósofo francês Paul Ricoeur (2007, 115), que procuramos analisar nesta pesquisa.

Ricoeur (2007: 115) afirma que a “identidade e a consciência formam um círculo” em movimento que se perpetua. Para ele, consciência e memória atuam enquanto sinônimos. Um sujeito somente possui identidade quando tem consciência e memória, tanto pessoal quanto coletivamente, de si e do mundo. Por depender da memória, “toda identidade é temporal, possui historicidade” (Ricoeur 2007, 115). A leitura do mundo, ou a identidade, depende da sua historicidade. A formação da consciência é realizada através de uma dupla leitura de mundo, “a partir de si e a partir de outrem” (Ricoeur, 2007: 117), apropriando-se de fragmentos de memórias e suas significações subjetivas, repletas de lembranças e de esquecimentos. Enquanto discurso científico e ideológico, a história, assim como o protagonista do filme, tenta exercer “meios de dominação com memórias exteriores” (Ricoeur, 2007: 356), que nem sempre encontram eco em seus leitores. Esta memória exterior ao sujeito, estranha aos acontecimentos contemporâneos, é denominada por Ricoeur de “memória histórica” (2007: 405). Ela possui um descompasso entre os fatos do passado, essencialmente abstratos no tempo e no espaço, e a memória vivida. A dificuldade do ensino de história reside, em grande parte, neste estranhamento, na “violência da memória exterior” (Ricoeur 2007, 357) sobre a pessoal. Ricoeur lança uma indagação, sem oferecer resposta, sobre o que fica para *as massas* desta memória histórica (grifo meu). Aqui, iremos traduzir a pergunta para a seguinte redação: o que fica para *os alunos* desta memória exterior? Como a relação entre identidade e memória é expressa pelos alunos?

Outro filme ilustra a apropriação de um fato e sua transformação em memória com efeito de verdade. Em “A conquista da honra” (Eastwood 2006) de Clint Eastwood, diretor americano de dramas, o narrador, comentando sobre o episódio da fotografia dos soldados dos Estados Unidos erguendo a bandeira nacional na tomada da ilha japonesa de Iwo Jima durante a Segunda Guerra Mundial, afirma que “todos querem uma história simples, com vilões de um lado e heróis de outro. Acontece que a vida é complexa”. Esta frase lembra a “cobrança pela objetividade da história” e as “implicações nefastas que tal ato acarreta, como o reducionismo e o maniqueísmo” (Le Goff 2006, 33). No episódio do filme, a fotografia, que auxiliou a elevar o

moral das tropas e da população americanas durante a guerra, fora uma encenação. Além disso, um dos personagens da foto, um indígena, era tratado como herói nas cerimônias e eventos comemorativos, mas também era vítima de segregação racial no cotidiano. O que ficava para as pessoas e para esta personagem: a memória do herói militar ou o indivíduo politicamente abaixo do cidadão ordinário? Como a historiografia lida com este dilema? Como os próprios envolvidos vivenciavam estes antagonismos? Estes dilemas estão colocados no filme, mas não se resolvem.

Apesar dessa lacuna, são possíveis paralelos da trama do filme com a experiência escolar, principalmente no que tange ao ensino de história e as relações entre legitimidade e identidade. Segundo Marc Bloch, no genial “Apologia da história”, a história pode aparecer de duas formas, ou “o da história como tentativa de reprodução ou como tentativa de análise” (Bloch 2001, 125).

Ainda que mais honesta e ciente de suas limitações, a segunda forma geralmente é preterida pela primeira nas práticas escolares, por uma série de fatores. A historiadora e educadora Maria do Carmo Martins aponta os reducionismos e as tentações que a forma prescrita da história traz, mas que se torna a hegemônica por facilitar as avaliações externas, pelas tentativas de estabelecer um currículo comum, nas lacunas da formação docente e no escasso tempo destinado pelas grades de horários escolares aos estudos históricos (M. Martins 2002).

O historiador e linguista francês Raoul Girardet, em sua obra acerca dos rituais políticos, coloca a legitimidade como o reconhecimento aparentemente espontâneo e passivo da ordem e a manutenção das instituições e do poder (Girardet 1987, 88-91). E acrescenta que a identidade se manifesta enquanto se aproxima ou se distancia do que é considerado histórica e temporalmente legítimo, sendo que “toda crise de legitimidade evidencia um traumatismo psíquico perceptível tanto a nível individual como a nível coletivo” (Girardet 1987, 89). Este discurso pronto de representação do passado, a história prescrita, encontra legitimidade entre os alunos? A história ensinada vive atualmente uma crise de identidade? Como os alunos expressam suas identidades individuais e coletivas em relação à história? De acordo com Myriam dos Santos (2003), mais do que a consciência histórica e a percepção dos traços do passado, lutar pela memória pode significar a conquista da identidade e da cidadania. Tal processo ocorre nas escolas?

Não se trata de uma legitimidade engessada ou posta. A memória também pode ser utilizada para legitimar um grupo minoritário ou o discurso oficial. As respostas dos alunos não serão entendidas enquanto mecânicas e nem simplesmente quantitativas, mas sim na tentativa de qualificar a análise. Devemos levar em consideração que a história ensinada não é uma abstração, mas um conhecimento historicamente produzido. Diversos grupos enfrentam-se em disputas ideológicas por legitimidade, como os partidos políticos e os movimentos minoritários de gênero e etnia. Também o professor e os alunos encontram-se nesta disputa. Assim, não é claro o mecanismo de legitimação dos saberes e da memória, se é através de imposições do poder constituído ou se em jogos democráticos. Também devemos considerar que um indivíduo pode se sentir brasileiro e refutar um determinado herói ou grupo que lhes são impostos. O silêncio e a negativa também podem indicar marcas de identidade. Afinal, como aponta Myriam dos Santos, todos têm direito à memória e a história (1998).

II. FONTES E POSSIBILIDADES DE CAMINHOS.

Para Le Goff (2006, 49) “os inquéritos e os questionários usados nas sociedades *‘desenvolvidas’* de hoje mostram que é possível abordar os sentimentos da opinião pública de um país sobre o seu passado, assim como sobre outros fenômenos e problemas” (grifo do autor). Em sua tese, a historiadora e pedagoga Sônia Miranda, após minucioso levantamento sobre a produção acadêmica em educação no Brasil, afirma que é cada vez mais utilizada a prática de investigação etnográfica para análises qualitativas da cultura escolar (Miranda 2004). Esta pesquisa concorda com as pedagogas Menga Lüdke e Marli André (2001, p. 15) no sentido de entender etnografia enquanto “descrição cultural densa dos fenômenos”, onde, invariavelmente, o “pesquisador deve entrar no mundo do sujeito e, ao mesmo tempo, distanciar-se dele, não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele” (Bogdan e Bilklen 1994, 113). Como aponta a psicóloga escolar Lygia Viégas (2007, 112), “na pesquisa educacional brasileira os alunos são os grandes ausentes”. Relembrando o filósofo búlgaro Tzvetan Todorov (Todorov 1993), não se trata de delimitar quem somos nós e quem são os outros, mas sim de buscar espaços de diálogos democráticos.

Nesse sentido, privilegiar a fala de alunos como procedimento de pesquisa certamente reflete uma escolha em nada neutra. Ao contrário, ela é marcada por uma postura política em relação à forma como se concebe o processo de escolarização, bem como o trabalho de pesquisa. Com essa escolha, busca-se

romper com a legitimação do preconceito acerca do que os alunos supostamente pensam sobre sua experiência escolar (Viégas 2007, 118).

Cabe ressaltar a opção pelo conceito de representação social no ambiente escolar, enquanto a análise de um “mundo que se (re)apresenta os seres humanos em seus pensamentos”, em suas “formas de estar e de ser, em seus questionamentos, em suas opções históricas, independentemente de suas condições socioeconômicas, culturais ou políticas” (Moscovici 2003, 23). Portanto, as representações se tornam sociais quando levam em consideração todos os aspectos da sociedade, inclusive o senso comum. Ricoeur (2007), ampliando o conceito do psicólogo social romeno Serge Moscovici, afirma ser a representação social uma maneira de leitura do mundo, uma marca da identidade e da alteridade, através da história de vida e da história social.

Desta forma, as fontes principais são as respostas dos alunos do Nono Ano do Ensino Fundamental para os questionários elaborados para a pesquisa. Foram realizados dois questionários distintos, aplicados em momentos diferentes. Todos os questionários eram anônimos e de participação voluntária.

As perguntas iniciais do primeiro questionário eram o gênero, a etnia e o tipo de escola. Estas três categorias constituem o eixo central de análise, no intuito de buscar as possibilidades de relação entre história, memória, identidade individual e coletiva e cidadania.

A escolha de tais alunos justifica-se, pois, na teoria, estando no último ano do ciclo, eles já possuem maior capacidade de abstração e também tiveram um contato maior com diferentes linguagens escolares.

Escolheram-se três escolas diferentes, sendo uma particular, uma municipal e uma estadual. A diferenciação realizada entre os tipos de escolas, principalmente entre as escolas oficiais, no caso a municipal e a estadual, deu-se em virtude de diversas falas sobre a qualidade do ensino e o tipo de mantenedora. Na região de Campinas, destaca-se um estudo sobre a avaliação do desempenho escolar realizada pelos pais, onde aparece uma nítida diferenciação entre a percepção do ensino oferecido pela rede estadual e o da rede municipal (Moraes 2010).

As escolas foram escolhidas de acordo com regiões geográficas da cidade. A particular localiza-se na área central e em bairro de classe média-alta. A municipal atende famílias de periferia da região sul da cidade, localizada próxima a uma favela urbanizada e a áreas de ocupação urbana. A estadual, localizada em um distrito na região leste da cidade, atende

famílias de zona rural, responsável por 15% dos alunos, e famílias de classe média urbana, as quais, geralmente, os pais e até os avós são ex-alunos. A localização das regiões das escolas é apresentada no Anexo I.

As questões comuns aos dois questionários eram: (A) o que é o Brasil? (B) o que é um brasileiro? (C) Quais povos formam o Brasil? (D) Qual o maior herói do Brasil? (E) Qual o maior acontecimento do Brasil? e (F) conte um pouco de sua história.

Escolheram-se tais questões para tentar abarcar as anteriormente citadas três dimensões constituintes da memória segundo Pollak (1993): os acontecimentos, os personagens e os lugares. O lugar encontra-se posto e delimitado: o Brasil, afinal trata-se de um estudo acerca da identidade nacional. Apesar disso, pode-se verificar o conceito de Brasil expresso pelas respostas. Relembrando Bobbio (2007), a identidade é maior do que a nação. Todas as questões podem ser utilizadas para analisar qualquer uma das dimensões e suas inter-relações. Na questão B [o que é um brasileiro?] procura-se analisar o que o aluno entende por ser um brasileiro e quais seus conceitos de cidadania. Na questão C [quais povos formaram o Brasil?] objetiva-se perceber relações entre a etnia declarada e os povos formadores, se o aluno insere-se neste quadro do que constitui ser um brasileiro.

Se utilizasse o termo apropriado para a narrativa histórica, *personagem histórico*, o resultado poderia ser dirigido para somente personalidades históricas, limitando o campo de análise. Um dos objetivos desta pesquisa consiste em verificar a força institucional da escola e da história enquanto componente curricular deste organismo e suas ligações com a cultura além da escolar. Desta forma, optou-se pelo termo *herói*.

Com a questão E [qual o maior acontecimento do Brasil?], também se objetivava estabelecer relações entre a força da instituição escolar, a identidade e a cidadania, além de verificar o mínimo de objetividade histórica. É de se supor que ocorra uma ligação íntima entre o acontecimento e seu herói protagonista.

Finalmente, com a questão F [conte um pouco de sua história], esperava-se revelar as concepções de identidade, cidadania e história através das falas dos alunos.

Após a tabulação deste primeiro questionário, verificou-se quase que uma nulidade de respostas sobre personagens femininos. Além disso, o questionário enquanto instrumento de análise mostrou-se incompleto, pois não permitia estabelecer elos entre a escolha do personagem e os motivos de identificação com o mesmo ou sua importância histórica.

Deste modo, sentindo necessidade de aprofundar os temas e ampliar as possibilidades de interpretação, foi realizado o segundo questionário, aplicado para turmas diferentes, porém nas mesmas escolas, e com um número reduzido de alunos, em formato de fórum de debates. As perguntas buscaram preencher as lacunas do primeiro questionário, como o que os alunos entendem por herói, se estudar uma personalidade auxilia no desenvolvimento da cidadania, se o estudo de história possui importância para a vida pessoal e coletiva, se existem diferenças entre gênero, etnia e o tipo de escola para o cidadão, e as concepções de cidadania para os estudantes.

O primeiro questionário foi aplicado pelos professores de história das turmas em suas aulas, com a observação do pesquisador. Já o segundo foi aplicado pelo próprio pesquisador, elemento estranho ao cotidiano dos alunos, fora da sala de aula, sendo reforçado o caráter de instrumento anônimo de pesquisa e não uma avaliação de história, com mensuração de nota.

Inicialmente foi realizada uma análise geral dos dados, sem categorização e inter-relações com as categorias de análise gênero, etnia e tipo de escola. Desta forma obteve-se um panorama geral das respostas dos alunos. Nesta análise inicial já se pode verificar uma dissonância, não um erro, na cultura histórica dos alunos, afinal, o maior herói apontado foi Tiradentes e não ocorreu nenhuma menção à Inconfidência Mineira enquanto acontecimento. Fica aqui uma dúvida: se fosse uma escola mineira e não paulista, tal dissonância teria ocorrido? Os resultados poderiam evidenciar as trocas entre a escola e a realidade onde ela se insere.

Vale ressaltar que as respostas não são tratadas como erro ou equívoco, mas sim como diferentes formas de apropriação e de resignificação das memórias. Afinal, não se trata de uma avaliação do conhecimento histórico, mas sim de uma tentativa de análise da historicidade através das falas dos alunos.

Depois, cada dimensão da memória (lugar, acontecimento e personagem) foi relacionada com as categorias de análise (gênero, etnia e tipo de escola). É destas análises que buscaremos

traçar relações entre a memória, a história e a formação da identidade e da cidadania, evitando traçar generalizações, estereótipos, reducionismos, determinismos, inferências e prescrições.

Afinal, a memória do grupo sendo a marca ou sinal de sua cultura, possui algumas evidências bastante concretas. A primeira e mais penetrante dessas finalidades é a da própria identidade. A memória do grupo baseia-se essencialmente na afirmação de suas múltiplas identidades. (Wehling e Wehling 2003, 13).

III. CATEGORIAS DE ANÁLISE

III.A. ETNIA.

Tema controverso, o conceito de etnia enquanto categoria de análise é. Diversos autores debatem sobre o tema, inclusive temos a questão atual acerca das cotas para negros enquanto política pública se seria uma questão racial biológica ou histórico-social. Como pondera o cientista da saúde Antônio Sérgio Guimarães, já teríamos superado o estágio em que se transmutava a raça biológica para raça social e os estudos culturais apontam para o conceito de etnia enquanto elemento agregador de um significado político (Guimarães 1999).

Partindo deste ponto, o antropólogo e referência em questões sobre racismo Kabengele Munanga, considera etnia não como uma entidade estática, mas política, social, histórica e culturalmente determinada e definida (Munanga 2003). Ao tratar do branco ou do negro, Munanga (2001) não fala de entidades singulares, de uma cultura singular, mas sim de sujeitos sociais. O racismo brasileiro, segundo Munanga (1999), não considera as diversidades dos povos africanos e cria uma suposta afrodescendência estanque. O uso do termo moreno ou pardo também evidencia nosso racismo para Munanga (1996), concordando com Darcy Ribeiro e a teoria de ninguendade

Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística³ (IBGE), órgão do governo federal responsável pelos censos populacionais no Brasil, a etnia segue o conceito autoqualificado e não o imposto pelo questionador. É uma tentativa de estabelecer parâmetros mais democráticos, segundo o Instituto. O IBGE adota cinco etnias, raças ou cores: branca, negra ou preta, parda ou morena ou mulata, indígena ou vermelha, amarela ou asiática. Ainda, existe a opção de não

³ O IBGE, criado em 1936 e 1938, segue o padrão estabelecido pelo primeiro censo demográfico realizado no Brasil, de 1872. O Instituto busca “utilizar termos de uso corrente para proporcionar maior uniformidade nos dados obtidos”. Cf. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf&pli=1

declarar a etnia. Nesta pesquisa, seguiremos a categorização do IBGE para podermos estabelecer comparações posteriores. Além disso, as matrículas escolares seguem o mesmo princípio.

O IBGE considera grupo étnico uma comunidade humana definida por afinidades linguísticas, culturais e semelhanças genéticas, possuindo uma identidade social próxima.

Segundo os dados do censo escolar de 2010 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais⁴ (INEP), órgão do governo federal focado em sistemas de informação e avaliação educacional, nas redes particulares menos de 1/3 dos estudantes são negros ou pardos, enquanto nas redes públicas os números chegam a 60%. Em comparação com os dados do IBGE, tais números apresentam diferenças significativas. Para o censo demográfico de 2010, 48% da população brasileira é negra ou parda na faixa etária escolar. Esta diferença nas redes pode ser explicada pela universalização do ensino público. A escola pública atende a todos, enquanto a privada elitiza sua clientela, prometendo melhores colocações na sociedade, mantendo os mecanismos históricos de exclusão social.

O historiador e filósofo político italiano Norberto Bobbio coloca o conceito de etnia como um “grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e território” (2007, 449). Por esta classificação, somos todos membros da mesma etnia, a brasileira. Etnia não se relaciona com raça, como alerta Bobbio (2007). Por outro lado, “a genética e a antropologia revelaram que não existe uma relação direta na determinação dos caracteres psicológicos por parte dos caracteres biológicos”, enquanto que os “caracteres hereditários e a evolução biológica da espécie humana são amplamente condicionados por fatores de índole histórico-social e cultural” (Bobbio 2010, 18). No que se refere à questão nacional, Bobbio (2007) afirma que a “dimensão da etnia pode ser maior do que o território que a abriga”, diferenciando os conceitos da própria etnia e da nação. Para o autor, a nação necessita de um Estado constituído para se sustentar, enquanto que a etnia mantém-se por relações identitárias (Bobbio 2007). Munanga (2003) apresenta os riscos que o uso do conceito de identidade étnica pode gerar. Em nome do “respeito das diferenças e da identidade étnica é

⁴ O INEP foi criado em 1937, com o objetivo de “organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos” (Decreto Lei nº 580/37). O INEP buscava centralizar, de forma duradoura, as tentativas anteriores de sistematização das propostas pedagógicas. Cf. <http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>

que o racismo se reformula” (Munanga 2003, 10). Ainda, o autor coloca que o conceito de etnia serve de bandeira tanto para os racistas quanto para os antirracistas, “embora cada um a manipule de acordo com seus interesses” (Munanga 2003, 11). O uso do conceito de etnia no Brasil “remeteria a uma biologização da cultura, propondo que cada cultura identitária possua unicidade” (Munanga 2003, 14).

Ocorre que a etnia não é uma unidade estática, possui sua própria história e reivindicações temporais e sociais. É a partir da tomada de consciência dessas culturas de resistência que se constroem as identidades culturais enquanto processos e jamais produtos acabados. São essas identidades plurais que evocam as calorosas discussões sobre a identidade nacional. A questão é saber se existe uma consciência do uso político destas expressões na busca de uma identidade unificadora e a construção de uma oposição a legitimação da democracia racial brasileira e a conservação do status quo (Munanga 2003, 15).

Dialogando com Stuart Hall, temos que não existe uma unicidade na identidade de uma etnia específica, pois tal identidade é transpassada por inúmeros papéis culturais, como o gênero e a condição social (Hall 2003). Apesar deste reconhecimento, as políticas identitárias ainda apontam para uma tentativa de unicidade, diminuindo as matizes culturais envolvidas e reafirmando estereótipos.

A “Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População: um Estudo das Categorias de Classificação de Cor ou Raça” (PCERP), lançada pelo próprio IBGE (2011) aponta que 2/3 dos brasileiros reconhecem que a etnia influencia em suas vidas, seja para conseguir um emprego, no tratamento pela justiça e no convívio social e escolar. Segundo levantamentos da pesquisa, para se auto classificar em uma etnia, os brasileiros utilizam a cor da pele, a ascendência e os traços físicos.

Não se trata de reconhecer os discursos políticos embutidos neste estudo, nem se ele revela que somos uma sociedade ainda racista, mas sim de perceber que se trata de uma representação social, historicamente construída, da etnia em nosso cotidiano de brasileiros. Desta forma, etnia declarada apresenta-se enquanto categoria de análise nesta pesquisa.

III.B. GÊNERO.

A expressão gênero “começou a ser utilizada no final da década de 1970 para designar que as diferenças entre o homem e a mulher vão muito além das características biológicas, sendo culturais” (Sayão 1996, 2). Segundo a psicóloga Yara Sayão (1996), a diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção histórica, social e cultural do que é ser masculino e feminino.

A compreensão do conceito de gênero possibilita identificar os valores atribuídos a homens e mulheres bem como as regras de comportamento decorrentes desses valores. Com isso, fica mais evidente a interferência desses valores e regras no funcionamento das instituições sociais, como a escola; a influência de todas essas questões na nossa vida cotidiana e a possibilidade de se ter maior clareza dos processos a que estão submetidas as relações individuais e coletivas entre homens e mulheres. A perspectiva de gênero precisa, portanto, ser encarada como um dos eixos que constituem as relações sociais como um todo (Sayão 1996, 7).

Porém, como salienta a historiadora americana referência em estudos de gênero, Joan Scott, “não se pode reduzir a o homem e a mulher, realizando uma generalização que também é excludente” (1995, 79). Existem “múltiplos masculinos e múltiplos femininos” (Scott 1995, 82), não podendo se esquecer de que tanto mulheres quanto homens exercem inúmeros papéis em sua vida cotidiana. Participam da dinâmica social das mais diversas formas, “transformam-se de acordo com diferentes situações vividas, não se comportam da mesma maneira o tempo todo e também o que é motivo para discriminação em uma situação não o é em outra” (Scott 1995, 83).

Da mesma forma que o de etnia, o conceito de gênero é bastante controverso. Também não se realiza um histórico minucioso acerca do tema nesta pesquisa. Superamos a classificação sexual ou biológica acerca de gênero e o compreendemos enquanto representação histórica, social e cultural. Nesta pesquisa, vamos nos aproximar da categorização de gênero segundo o feminismo pós-estruturalista, apresentado pela educadora e referência em estudos sobre gênero, Dagmar Meyer (2003, 16-18):

- 1) “Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo.
- 2) O conceito também acentua que, como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade.

- 3) O conceito traz implícita a ideia de que as análises e as intervenções empreendidas não são exclusivas do feminino, mas devem considerar as relações de poder entre as muitas formas sociais e culturais que constituem os sujeitos de gênero.
- 4) Por último, o conceito propõe um afastamento de análises que repousam sobre ideias reduzidas de papéis e funções de mulher e de homem, para se aproximar da abordagem ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são atravessadas e constituídas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou resignificação”.

Somente tal conceituação já classificaria o gênero enquanto categoria de análise. A historiadora Guacira Louro, também autora de referência na área, completa que se deve “considerar o caráter histórico-cultural da masculinidade e da feminilidade” (Louro 2003, 46). Não se trata de negar a materialidade dos sujeitos nem desprezar seus corpos. Implica compreender, sim, “que são precisamente os discursos, os códigos e as representações que atribuem o significado de diferente aos corpos e às identidades” (Louro 2003, 47). Para os educadores importa saber como se produzem os discursos e, principalmente, “que instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui” (idem).

Seguindo nesta linha, observamos o Retrato das desigualdades de gênero e raça, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), órgão do governo federal. O estudo aponta que metade dos domicílios da classe baixa é chefiado por negros, que os brancos possuem maior expectativa de vida e que os negros possuem menor escolaridade (IPEA 2008). Até aqui falamos somente de questões étnicas. Porém, quando o estudo se debruça sobre as questões de gênero as diferenças se acentuam ainda mais. A mulher negra é a que ganha menos, com maior taxa de analfabetismo, com subemprego e menor expectativa de vida. Segundo os dados do estudo, seguindo as atuais políticas públicas, o país levaria em torno de 87 anos somente para equilibrar as diferenças salariais entre os gêneros. Com relação aos dados de violência doméstica contra a mulher não foram sequer feitos prognósticos para sua erradicação.

Uma das políticas públicas para a superação da desigualdade de gêneros propõe uma educação não sexista (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres 2008), a fim de estabelecer uma condição cidadã efetiva. Retomando Louro, “talvez seja mais produtivo para

nós, educadores e educadoras, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um problema e passar a pensa-la como constituinte de nosso tempo (2003, 51)”.

Desta forma, o gênero, enquanto representação social constituinte de nosso tempo, apresenta-se como categoria de análise para esta pesquisa.

III.C. TIPO DE ESCOLA.

Procurei na literatura estudos comparativos sobre os tipos de escola de acordo com a mantenedora, se oficial, do governo, ou se privada, e não localizei publicações. Encontrei uma tese específica sobre a forma como os pais avaliam as escolas oficiais, municipais e estaduais, em Campinas (Avaliação da escola pelos pais 2010). As publicações geralmente são de estudos de casos em escolas oficiais. Pouquíssimos são de escolas privadas, as exceções são as escolas consideradas modelos de diferenciação pedagógica, como a Escola Comunitária, a Escola Waldorf e a Escola Curumim, todas de Campinas.

O que se tem são estudos mostrando a diferença de desempenho em avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado pelo INEP. Apesar disso, existe uma fala generalizada sobre uma suposta melhoria de qualidade de ensino por parte das escolas privadas na mídia.

Tal lacuna apresenta um campo fértil para pesquisas e também justifica a utilização do tipo de escola enquanto categoria de análise.

IV. CAMINHOS DA PESQUISA.

Creio ser interessante explicitar os caminhos percorridos até aqui neste estudo. O foco central de minha análise reside nas possíveis relações entre identidade, cidadania e ensino de história para alunos de ensino fundamental. A escolha desta faixa etária era clara, pois poderia comparar entre os três tipos de redes escolares, a particular, a estadual e a municipal. Além disso, as prescrições oficiais para o ensino fundamental já estavam mais consolidadas do que para o ensino médio, que ainda buscavam uma diretriz mais definida. Tentar estabelecer uma conexão entre o saber percebido pelos alunos e o supostamente ensinado era o mote principal.

A escolha do tema dos heróis se deu através de exercícios de memorização. Durante a graduação em história participei como divulgador e multiplicador do projeto “Pátria Amada Esquartejada”⁵, juntamente com os professores Maria Clementina Cunha, Sílvia Lara e Paulo Miceli, autores da mostra.

Necessário utilizar o espaço para lembrar o Projeto. Foi realizada no governo de Luiza Erundina enquanto prefeita de São Paulo. A vitória de Erundina é emblemática: mulher, nordestina e de partido de esquerda. Além disso, ela convidou Paulo Freire para ser secretário de educação. Ela substituiu Jânio Quadros e foi sucedida por Paulo Maluf, ambos expoentes políticos da direita. A maior crítica ao seu governo foi de não ter investido em melhorias para o transporte individual, como seus oponentes. A imprensa relatava insistentemente tal fato, mas não via a diminuição do déficit habitacional e nem a melhora nos transportes coletivos e na saúde básica.

Enfim, o Projeto foi realizado durante seu governo pela Secretaria do Patrimônio Histórico e capitaneado pelos professores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade de São Paulo (USP). Era composto de trinta cartazes com imagens e textos que visavam trabalhar com a pedagogia da imagem para se refletir sobre as versões dos fatos históricos, tendo como mote a figura de Tiradentes. Na cidade de São Paulo a mostra ficou fixa em alguns pontos, como a Praça da Sé, onde eram recolhidos depoimentos em vídeo das pessoas que interagiam com ela, e também foi apresentada na rede municipal de educação. Alguns *kits* da mostra, com os cartazes e as fichas bibliográficas, foram distribuídos em algumas faculdades de história. Como aluno de história na UNICAMP, tive contato com a mostra em aulas da profa.

⁵ Pátria Amada Esquartejada. Secretaria Municipal de Cultura. São Paulo, Departamento do Patrimônio Histórico, 1992.

Clementina, que propôs a utilização do material nas escolas de Campinas. Fui o único que topou a empreitada.

Enquanto aluno de graduação, visitava escolas de Campinas para apresentar o material impresso e realizar debates com os alunos, como uma exposição itinerante. Foi uma experiência ímpar, lembrando Benjamin. O tema da mostra era justamente a (des)construção do mito de Tiradentes e a utilização didática da figura dos heróis para a formação da unidade nacional. Era o ensino de história analítico. Assim, queria averiguar se ainda fazia sentido tal utilização dos heróis para o ensino de história, mesmo quase vinte anos após esta experiência.

O primeiro questionário foi elaborado seguindo essa premissa: se os alunos reconheciam a figura do herói e sabiam relacioná-la com seus feitos. Também me interessou a percepção da formação do povo brasileiro e o conceito de cidadania para os alunos. Tomei como categoria de análise somente o tipo de escola. Usaria os dados de gênero, idade e etnia somente para efeitos de comparação com os cadastros escolares, para validar a amostra. Porém, ao iniciar a tabulação e a análise dos dados, percebi que ocorriam diferenças significativas em relação ao gênero e a etnia. Desta forma, a utilização de gênero e etnia enquanto categorias de análise foi feita *a posteriori*.

Possuo vínculo afetivo com as escolas escolhidas. São escolas em que já trabalhei e conheço as equipes gestoras e as rotinas de trabalho. Além disso, elas também dão conta de uma diversidade social dos alunos dentro da cidade de Campinas. Nas escolas, os questionários, sua aplicação, fundamentação teórica e objetos foram debatidos juntamente com a Coordenação e a Orientação Pedagógica e os professores da área de humanas. Destaco que uma das funções da pesquisa acadêmica é a publicidade dos resultados e a circulação do saber, proporcionando uma aproximação entre a teoria e a prática, ainda mais no âmbito da educação. Por coincidência em todas as escolas, o que reforça muito da concepção de grade curricular vigente, os questionários foram aplicados nas aulas de história pelos professores de história. Orientei somente que não fosse feito nenhum tipo de comentário pelo professor que direcionasse as respostas, deixando que a interpretação também fizesse parte do processo. Acompanhei a aplicação somente como observador, inclusive sentado junto aos alunos. O clima era de seriedade e lembrava uma avaliação. Não houve nenhuma explicação ou direcionamento sobre o que deveria ser respondido. Para registro, os questionários foram aplicados no mês de novembro.

Entretanto, no segundo questionário solicitei às escolas que fosse o aplicador e fora da sala de aula, para dar mais sentido às propostas da pesquisa. Após uma breve apresentação aos alunos, pois eram outras turmas e outro ano, e reforçar o caráter voluntário e anônimo, entregava o questionário. O clima foi totalmente o inverso ao do primeiro questionário. Os alunos estavam relaxados e ficavam inquerindo por que aquela prova de história? Respondia somente que não era prova. O resultado foi bem diverso da primeira aplicação, mas já é possível afirmar que existe uma concepção muito clara de ensino baseado na falta de relação e diálogo entre os componentes das grades curriculares. O ensino ocorre, na grande maioria dos casos, por transmissão de conteúdo e resolução de problemas que comprovam o aprendizado, ou a memorização deste, e não baseado em habilidades e competências.

Le Goff (2006) aponta para a necessidade de utilização de séries quantitativas, porém alerta para os perigos de uma interpretação unicamente estatística. Também Ginzburg (2006) acrescenta que mesmo uma fonte dispersa possui valor, desde que sem a ingenuidade da pesquisa positivista. Além disso, confesso verdadeiro pavor dos dados organizados em forma de tabela, das observações óbvias de um dado ser maior do que o outro, sem uma valorização do número. Acompanhando o trabalho de Fernanda Bertini Viegas, brasileira, linguista e desing gráfica, decidi pela utilização inspirada em sua proposta de representação gráfica.

A ideia consiste em criar uma imagem com o tamanho das letras diretamente proporcional à sua porcentagem dentro da amostra. Quanto maior a porcentagem, maior o tamanho da letra. Parece a mesma coisa que uma tabela, mas não é. A representação gráfica adquire uma vida própria, como um retrato. É um recorte no tempo e no espaço, representando um instantâneo das falas dos alunos, como uma fotografia. Não se tem muitos dados sobre o que existe no espaço exterior a uma fotografia. Ela pode ser uma pose, uma montagem ou até mesmo um artefato documental. Mas, em todo caso, a fotografia em si, o retrato, pode ser analisado. Inicialmente pela subjetividade de quem realiza o retrato, como o ângulo, o enfoque e o enquadramento do objeto retratado. Depois, pelo momento específico do objeto retratado e sua significância no tempo contextualizado. Aqui, como não tenho dados suficientes para averiguar além do espaço e do tempo retratado, como as histórias de vida de cada aluno, assumo que os momentos das falas e suas representações gráficas são um retrato da historicidade dos alunos. Somente reafirmando, a noção de historicidade engloba o conceito de identidade [(Bhabha 1998) e (Le Goff 2006)]. Desta forma, a intenção da representação gráfica escolhida foi a de

tentar transformar os dados obtidos em retratos da historicidade e da identidade presentes nas falas dos alunos, dando ação e movimento aos números.

V. HISTORICIDADE

O Grupo de Pesquisa Peabiru realiza estudos acerca da relação entre a cultura popular, a cultura contemporânea e o ensino de história. Utiliza como matriz metodológica o princípio proposto por Peter Lee (2002), onde o saber dos alunos é tão importante quanto os manuais didáticos, a produção historiográfica e as legislações normativas.

Desta forma, utilizo o conceito de historicidade ou de cultura histórica, proposto por Le Goff (2006), de percepção do conhecimento histórico e do processo histórico, da ação reflexiva do humano no tempo e no espaço. Assim, todos possuímos historicidade, somos seres culturais e históricos, independentemente dos graus de consciência individual ou coletiva, e sem juízos de valor. Completando com Ricouer (2007), a historicidade representa o mundo como um texto diante de nós, pleno de sentidos transmissores de experiências, compreendidos não apenas pelo modo de conhecer, mas principalmente no de ser. Torna-se fundamental lembrar as palavras de Paulo Freire (1996, 16):

“Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. [...] Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável”.

O Grupo Peabiru também realiza projetos guarda-chuva, englobando diversas instituições brasileiras e contando com a colaboração de universidades argentinas, portuguesas e espanholas. O intuito é realizar trabalhos comparativos e com grandes séries documentais. É um campo de pesquisa fecundo. Este trabalho, em particular, pretende dar continuidade em suas análises em um diálogo com a pesquisa realizada sobre as concepções de herói para a comunidade lusófona, realizado pela Universidade do Minho por Rosa Cabecinhas⁶ sobre identidade e memória social.

⁶ Cabecinhas, R. (no prelo). “Identidades nacionais e memória social: hegemonia e polémica nas representações sociais da história”. In: M. I. João e J. Miranda (Org.) Identidades Nacionais em Debate. Oeiras: Celta.

VI. ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS.

Durante o corpo do texto, optou-se por uma representação gráfica das quantificações, inspirada pelo trabalho da pesquisadora e professora brasileira do Massachusetts Institute of Technology (MIT), Fernanda Viegas⁷, que trabalha de forma proporcional os tamanhos das letras, conforme a porcentagem relativa dos dados, no intuito de tornar mais claro e palpável o universo árido dos números estatísticos, evitando-se o enfadonho descrever de dados.

Ao longo dos capítulos são realizadas as análises gerais dos dados, levando em conta as respostas em sua totalidade, sem os recortes por categoria de gênero, etnia e tipo de escola. Tal procedimento mostra-se pertinente para possibilitar as comparações posteriores, onde as identidades e suas especificidades são traçadas. Assim, fica nítida a existência de duas falas distintas na escola: uma aceita, institucionalizada e que atende a um projeto pedagógico definido, e outra que vai criando forma dentro de relações de significação e de apropriação, mesmo que por vezes considerada como um erro de interpretação da lógica histórica.

O primeiro capítulo trata das questões de definição da identidade nacional e da cidadania. É traçado um panorama histórico sobre a concepção da cidadania e um diálogo com os alunos acerca do tema.

O segundo capítulo aborda a sociedade dos alunos, englobando o local da memória, no caso o Brasil, e os mais importantes fatos da história brasileira segundo a ótica dos estudantes. É apresentado o imaginário dos alunos sobre o significado do país. Além disso, é analisada uma cadeia de coerência entre personagem e feito, dentro do esperado pela lógica do ensino da história curricular e seus contrapontos. Também foram utilizadas as falas dos estudantes sobre a sua própria história de vida.

A questão dos personagens históricos é abordada no terceiro capítulo. Nele foi apresentado um histórico da definição de herói e seu uso atual, além de um diálogo com os alunos sobre suas concepções acerca do tema. Também vemos a definição de quem é o brasileiro, personagem da memória.

As reflexões finais tentam alinhar as trajetórias apresentadas, a possibilidade de percepção de uma cultura histórica dos alunos no que se refere à formação da cidadania brasileira através do ensino de história. Ainda, apresentam-se os percalços da pesquisa e as questões que se abriram durante o caminho e que ainda não se resolveram, demonstrando o

⁷ Endereço do projeto: <http://www-958.ibm.com/software/data/cognos/manyeeyes/>

campo fértil que é a pesquisa sobre o ensino de história, identidade, cidadania e práticas escolares. Mostra, também, um panorama e os desafios do atual ensino de história e da educação. Procurou-se repensar a questão da memória histórica na formação das identidades e da cidadania e de que maneira as escolhas dos organismos oficiais são ressignificadas pelos alunos ao serem produzidas outras e diversas memórias. A história prescrita passa, assim, a ser analisada, mesmo que por vias não reconhecidas.

*O brasileiro quando é do choro
É entusiasmado
Quando cai no samba,
Não fica abafado
E é um desacato
Quando chega no salão.
Não há quem possa resistir
Quando o chorinho brasileiro faz sentir,
Ainda mais de cavaquinho, com um pandeiro
E um violão na marcação.*

Brasileirinho

Waldir Azevedo e Pereira Costa

1947

CAPÍTULO 1 – CIDADANIA NO BRASIL.

Inicialmente, a proposta desta pesquisa era trabalhar especificamente as questões referentes à construção e aos mecanismos de legitimação da identidade coletiva. Porém, ao passo em que os questionários foram analisados, percebi que a cidadania tornava-se um tema recorrente. Assumi, desta forma, enquanto sinônimos, os termos identidade coletiva e cidadão. Creio que a identidade coletiva do brasileiro constitui-se na mesma medida em que se constrói o ser um cidadão brasileiro.

Além disso, na Constituição Federal, uma das atribuições da educação é justamente promover a cidadania (C. BRASIL 1988, art. 205). A primeira linha dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) aponta a compreensão da cidadania enquanto participação social e política como o principal objetivo do Ensino Fundamental (M. S. BRASIL 1997, 3). Os próprios PCN fazem uma mixagem entre os conceitos de identidade coletiva e de cidadania:

“Reafirmar sua importância [do ensino de história] no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania” (M. S. BRASIL 1997, 25).

Assim, nesta pesquisa, compreender a cidadania brasileira através das falas e práticas dos alunos é de suma importância, ainda mais por se tratar de uma produção da Área de Educação e do ensino de história.

1.1 – SER BRASILEIRO: NASCIMENTO OU ATITUDE?

É comum nos depararmos com afirmações sobre o que é ser brasileiro. Um cadinho de raças, como se dizia antigamente. Ou como na campanha do governo federal durante a gestão do presidente Lula, “sou brasileiro e não desisto nunca!”. A partir dos anos 2000, as torcidas de futebol entoavam o seguinte cântico: “eu sou brasileiro, com muito orgulho, com muito amor!”. Valores positivos e também negativos, afinal aqui “tudo acaba em pizza”. Mas sempre fica a certeza de que “tudo vai dar pé” no “país do futuro”, afinal, “Deus é brasileiro”.

Não se tem uma definição clara para a academia do que é um brasileiro. Também não sei responder, apesar de ser e saber que sou um. Tenho um amigo que possui a pele extremamente branca e cabelos loiros, aparência física da imagem que temos de um viking, que não gosta de futebol e muito menos de samba, capoeira e caipirinha. Um típico brasileiro, que obviamente “bom sujeito não é”. Porém, mesmo com gostos, físicos e histórias diferentes, algo nos une. O fato de sermos brasileiros.

Uma questão típica do século XIX (Anderson, Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo 2008), a definição da identidade nacional possuía duas interpretações distintas, a de jus solis (direito do território) e a de jus sanguinis (direito do sangue). A primeira considera cidadão aquele nascido no território físico do país e a segunda considera a filiação, independentemente do local. Segundo Mello (2002), tais diferenciações desdobraram-se da seguinte forma: a jus solis representa uma interpretação meramente legalista, onde o que importa são os atributos do Estado. Ela forma assim um elo jurídico-político direto de subordinação e fidelidade entre o indivíduo e o Estado. Este é o entendimento jurídico da cidadania. Já a jus sanguinis compreende um grupo de indivíduos que compartilham elementos culturais comuns, como a língua, a religião, a etnia e possuem um querer viver em conjunto. Tal interpretação corresponde ao entendimento sociológico da cidadania. A título de informação, também é adotada atualmente a jus laboris, onde a cidadania é oferecida ao indivíduo que contribui em forma de trabalho ou serviço com o Estado, muito comum com os esportistas e os cientistas. Seguindo o exemplo de Ginzburg, utilizo tal concepção de cidadania, baseada na

juridicidade, enquanto um indício histórico e fonte de interpretação dos caminhos e escolhas sociais e culturais.

A constituição federal brasileira⁸ reconhece somente o primeiro tipo de cidadania, ou seja, o jurídico. Assim, a nacionalidade, a cidadania e a identidade brasileiras são independentes da vontade do indivíduo, uma vez que é vista como uma prerrogativa do Estado. Nesta proposta, como pontua Habermas (1990), o cidadão deve ser leal e sentir-se identificado não com uma identidade cultural comum, mas sim com princípios constitucionais que garantam plenamente os seus direitos e liberdades. Porém, Anderson refuta esta “cidadania imposta passivamente a um povo ficticiamente considerado, isto é, um povo icônico”, uma vez que os países que a adotam tendem a não oferecer os mesmos direitos para todos os seus membros, numa tentativa de se ignorar ou de se esquecer das lutas sociais históricas (Anderson 1989).

Para compreender o conceito de cidadania para os alunos, a primeira pergunta dos questionários de pesquisa era “o que é um brasileiro?”. As respostas abordaram dois caminhos diferentes: brasileiro é aquele que nasce ou decide morar no Brasil, o cidadão legalizado, ou brasileiro é aquele que supostamente age como um brasileiro. Chamamos, assim como Mello (2002), tal diferenciação na concepção de cidadania de jurídica, para aquelas cujo entendimento era estritamente legal, reproduzindo partes da Constituição Federal; e de sociológica, onde o importante era agir de alguma forma específica. Acrescentamos a denominação de mista para as respostas que mesclaram as duas concepções anteriores. Cabe ressaltar que em nenhum momento a Constituição Federal define o que são cidadãos e cidadania.

A representação gráfica das respostas sobre o entendimento de cidadania apresenta este resultado:

⁸ Constituição Federal Brasileira de 1988, capítulo III, art. 12.



Jurídica 56%, Sociológica 30% e Mista 14%

Fica evidente a predileção dos alunos pela justificativa jurídica, muitas vezes de forma sucinta, onde brasileiro é quem nasce no Brasil ou quem é cidadão do país. Alguns ampliam a resposta com a menção da nacionalidade adquirida por imigrantes.

Porém, apesar de apresentar a maioria das respostas, tal visão não é uma tendência e varia muito conforme o gênero, a etnia e o tipo de escola. Também ocorreram diferenças significativas entre a escolha do personagem e do evento mais marcante da história brasileira e a concepção de cidadania feita pelos alunos.

1.2 – PANORAMA HISTÓRICO DA CIDADANIA

Jaime Pinsky, historiador, livre-docente da Universidade de São Paulo e editor, responsável por organizar a obra seminal *História da cidadania*, resume de forma aparentemente simplista o conceito de cidadania enquanto “expressão concreta do exercício da democracia” (Pinsky e Pinsky 2003, 10). Nesta pesquisa, tal conceito, simplista somente na aparência e na construção da frase, porém extremamente complexo em suas implicações, é entendido enquanto expressão sociológica da cidadania. Este conceito engloba a tríade direitos, deveres e bem comum, pensada como a expressão máxima do sonho democrático de liberdade, fraternidade e igualdade apresentado na gestação da Revolução Francesa enquanto direito natural humano (Odalía 2003). Porém, o autor alerta que “cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu conceito varia no tempo e no espaço” (Pinsky e Pinsky 2003, 9). O próprio direito natural trata-se de uma construção histórica do século XVII que visava colocar a razão como o centro da ação humana (Odalía 2003).

Em linhas gerais, a história da cidadania divide-se em dois momentos: antes e depois dos processos de lutas da Independência dos Estados Unidos da América do Norte e da Revolução

Francesa, uma vez que “estes dois eventos romperam o princípio de legitimidade que vigia até então, baseado nos deveres dos súditos, e passaram a estruturá-lo no direito do cidadão” (Pinsky e Pinsky 2003, 10). Claro que tal concepção apresenta um recorte claro de tempo e de espaço: trata-se da cidadania contemporânea ocidental. Após os processos citados, o autor afirma que “todos os tipos de luta foram travados para que se ampliasse o conceito e a prática de cidadania e o mundo ocidental o estendesse para mulheres, crianças, minorias nacionais, étnicas, sexuais e etárias” (idem, *ibidem*).

A coletânea de artigos na obra de Pinsky busca ir além da tradicional divisão da cidadania em direitos individuais, políticos e sociais, por entender que a sociedade contemporânea possui uma complexidade que inviabiliza tal estanqueidade de conceitos, adotados enquanto padrão de análise da história da cidadania na Inglaterra pela obra fundadora do sociólogo inglês Thomas Marshall, *Cidadania e classe social*, publicada em 1950, e abordarem o caso brasileiro somente de forma comparativa. Desta forma, a obra de Pinsky deve ser lida e compreendida como um passo além na forma tradicional de se interpretar a cidadania. Também deve ser visto como uma leitura complementar ao texto de José Murilo de Carvalho.

O historiador e membro das Academias Brasileiras de Letras e de Ciências, José Murilo de Carvalho, em sua obra de referência *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, realizou o principal estudo comparativo utilizando a tipologia de Marshall, entendidos nesta pesquisa enquanto cidadania jurídica. Em nosso país os direitos civis, sociais e políticos não foram adquiridos ou conquistados da mesma forma que na Inglaterra. Por se tratar de um processo, dependente do tempo e do espaço, a cidadania possui suas especificidades no Brasil, especialmente relacionadas com as heranças de nosso passado colonial. Não se trata de ranço contra os lusitanos, muito menos do uso simplista de termos como colônia de exploração ou um determinismo positivista, mas sim de uma construção histórica. Para o autor

“ao proclamar sua independência de Portugal em 1822, o Brasil herdou uma tradição cívica pouco encorajadora. Em três séculos de colonização (1500-1822), os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. Mas tinham também deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista. À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira” (J. Carvalho 2010, 17-18).

Uma das principais heranças da colonização, por diversos fatores estruturais, é a exclusão da cidadania, nos mais diferentes níveis, das populações. Não somente dos indígenas, dos africanos, dos sertanejos ou das mulheres, mas inclusive das elites, por mais paradoxal que possa parecer. Como pondera o autor

“não se pode dizer que os senhores fossem cidadãos. Eram, sem dúvida, livres, votavam e eram votados nas eleições municipais. Eram os "homens bons" do período colonial. Faltava-lhes, no entanto, o próprio sentido da cidadania, a noção da igualdade de todos perante a lei. Eram simples potentados que absorviam parte das funções do Estado, sobretudo as funções judiciárias. Em suas mãos, a justiça, que, como vimos, é a principal garantia dos direitos civis, tornava-se simples instrumento do poder pessoal. O poder do governo terminava na porteira das grandes fazendas. A justiça do rei tinha alcance limitado, ou porque não atingia os locais mais afastados das cidades, ou porque sofria a oposição da justiça privada dos grandes proprietários, ou porque não tinha autonomia perante as autoridades executivas, ou, finalmente, por estar sujeita à corrupção dos magistrados” (J. Carvalho 2010, 21).

As limitações de Portugal e o modelo de colonização praticado provocaram um traço marcante de nossa configuração social, a miscigenação. Segundo Carvalho

“a miscigenação se deveu à natureza da colonização portuguesa: comercial e masculina. Portugal, à época da conquista, tinha cerca de 1 milhão de habitantes, insuficientes para colonizar o vasto império que conquistara, sobretudo as partes menos habitadas, como o Brasil. Não havia mulheres para acompanhar os homens. Miscigenar era uma necessidade individual e política. A miscigenação se deu em parte por aceitação das mulheres indígenas, em parte pelo simples estupro. No caso das escravas africanas, o estupro era a regra” (2010, 22).

A existência da escravidão, por si só, já não permitiria a formação de uma cidadania. Como apresenta Carvalho

“escravidão e grande propriedade não constituíam ambiente favorável à formação de futuros cidadãos. Os escravos não eram cidadãos, não tinham os direitos civis básicos à integridade física (podiam ser espancados), à liberdade e, em casos extremos, à própria vida, já que a lei os considerava propriedade do senhor, equiparando-os a animais. Entre escravos e senhores, existia uma população legalmente livre, mas a que faltavam quase todas as condições para o exercício dos direitos civis, sobretudo a educação [grifo meu]. Ela dependia dos grandes proprietários para morar, trabalhar e defender-se contra o arbítrio do governo e de outros proprietários. Os que fugiam para o interior do país viviam isolados de toda convivência social” (2010, 22).

A questão da educação, ou a falta dela, também é sensível para a formação da cidadania. Carvalho apresenta o censo de 1872, 50 anos após a independência, onde somente 16% da

população brasileira era alfabetizada (2010, 19), demonstrando a dificuldade de se estabelecer a cidadania em nosso país. Além disso, durante o período colonial, Portugal não permitia a criação de universidades em nosso território. Comparando a formação de bacharéis na América espanhola, que possuía universidades, com o Brasil, cujos estudantes tinham de viajar para Portugal para cursar o ensino superior, a situação se agrava. Segundo o autor, na América espanhola se formaram em torno de 15 mil bacharéis durante o período colonial, enquanto que no Brasil foram somente 1242 (J. Carvalho 2010, 23). Uma das possibilidades para a quase ausência de manifestações populares em nosso processo de independência, ainda mais se comparado ao da América espanhola, é justamente a baixa escolarização de nosso povo. É importante frisar que a baixa ou ausência de escolaridade não era exclusividade dos negros ou indígenas, mas atingia a população como um todo.

Segundo Carvalho (2010), durante o Império a Constituição de 1824 estabeleceu direitos para os cidadãos brasileiros, principalmente o de voto. As eleições eram violentas, repletas de corrupção e fraudes, uma vez que eram muito mais voltadas para a manutenção do poder local do que para o exercício da cidadania. O Império manteve as marcas da exclusão colonial, especialmente pela manutenção da escravidão.

Da mesma forma a Primeira República também não teve participação popular e tampouco alterou o panorama dos direitos civis. Carvalho (2010) lança uma dúvida: quem era menos preparado para exercer a cidadania: o povo ou o governo e as elites? Segundo o autor, apesar de menos de 15 da população ter direito de voto na década de 1920, não tivemos movimentos que reivindicassem tal direito. E, do outro lado, mesmo os membros mais esclarecidos da elite utilizavam-se de recursos escusos para a manutenção do poder e da exclusão. Somente a partir da década de 1920 é que começam a ferver, mesmo que de forma extremamente restrita às grandes cidades, movimentos de operários, o sindicalismo, defendendo o voto feminino e o tenentismo.

Na década de 1930, marcada pela agitação política, destaca-se a revolta paulista de 1932. Nela, os revoltosos pediam o fim do regime ditatorial de Vargas e a convocação de eleições para a assembleia constituinte. Apesar de reivindicações democráticas, a revolta tinha também um caráter conservador, pois as elites paulistas foram demovidas do governo com o fim da República Velha, e desejavam maneiras de voltar ao palco político. Carvalho (2010) aponta que, apesar da derrota militar, os paulistas conseguiram reforçar a identidade de sua população. Além

disso, o governo cedeu às pressões dos revoltosos e realizou eleições em 1933, com avanços significativos, como a criação da justiça eleitoral profissional e os votos feminino e secreto. Mesmo com avanços na participação e no debate popular, o golpe de 1937 não encontrou oposição. Até entre setores da esquerda oposicionista existia quem defendesse o apelo nacionalista do golpe (J. Carvalho 2010, 107). Marcando o paternalismo da ditadura varguista, a Consolidação das Leis Trabalhistas e o salário-mínimo, vigentes até hoje com minúsculas alterações, revela uma preocupação do governo em garantir direitos sociais, porém em detrimento da participação política.

Carvalho (2010) aponta o período entre 1945 e 1964 como o primeiro efetivamente democrático no Brasil. O modelo de nacionalismo desenvolvimentista conseguia equilibrar as forças políticas, apesar de gerar oposições e manter o setor agrário excluído dos debates e direitos sociais. A simples menção a uma reforma agrária realizada pelo então presidente João Goulart no comício da Central do Brasil em 1964 foi um dos estopins para o golpe militar e o retorno de uma ditadura no país.

Com relação à cidadania, segundo Carvalho (2010), o período do regime militar, de 1964 até 1985, é muito semelhante ao do Estado Novo, de 1937 a 1945. Em ambos, os direitos civis e políticos foram praticamente suprimidos, enquanto que os direitos sociais foram tutelados pelo Estado, inclusive como forma de cooptar a população. Note-se que este mecanismo não resolve os problemas sociais, ao contrário, mas praticamente impede o debate político sobre a superação dos mesmos.

Apesar da volta da democracia, vigente desde 1985, muitos dos direitos civis e políticos ainda não são acessíveis para significativas parcelas da população. Segundo Carvalho (2010), o neoliberalismo internacional atual, que pressiona a diminuição do Estado, ameaça a continuidade das conquistas democráticas, especificamente no caso brasileiro, onde o governo se assume como promotor dos direitos do cidadão. A conclusão do autor, a qual compartilhamos nesta pesquisa, é de que a garantia de direitos está longe de ser uma resolução para os problemas sociais no Brasil e a efetiva condição cidadã.

1.3 – PANORAMA ATUAL DA CIDADANIA

Apesar de divergentes na forma de analisar a questão da cidadania, considero as obras de José Murilo de Carvalho e Jaime Pinsky complementares. Carvalho (2010) conclui sua

análise com a ainda incipiente participação popular na política brasileira e a falta de soluções para os problemas sociais. Na quarta parte da coletânea de artigos organizada por Pinsky (2003), intitulada *Cidadania no Brasil*, as análises são justamente sobre nossos problemas sociais presentes neste início de século XXI, como as questões indígena, quilombola, dos trabalhadores rurais e operários, da mulher e do ambientalismo, entre outras.

Invariavelmente, temos a questão da posse da terra como pano de fundo de muitos dos problemas brasileiros. Reconhecer o direito à propriedade do indígena e da tradição quilombola, bem como propor reforma agrária para os trabalhadores rurais sem-terra, continua sendo um entrave para a consolidação da cidadania no Brasil. Ainda vemos disparidades de salários para o mesmo cargo entre homens e mulheres. Ainda temos uma sociedade dividida em classes socioeconômicas com heranças étnicas, com a maioria dos pobres e analfabetos sendo descendente de escravos (Pinsky e Pinsky 2003, 11).

Uma das exigências da legislação educacional brasileira atual consiste na elaboração e implantação de um projeto político-pedagógico (PPP) por cada escola. O PPP define a identidade da escola e os caminhos que ela irá trilhar para ensinar com qualidade e deve ser feito e revisado anualmente. Em minha experiência como professor percebo o uso recorrente do tema da formação do cidadão na escrita dos PPP das escolas. Como um mantra, tal objetivo é sempre colocado como o principal norteador da ação educativa da escola. O diretor do Instituto Paulo Freire e livre-docente da UNICAMP, Moacir Gadotti, em sua obra de referência sobre a elaboração dos PPP, amplamente utilizada nas bibliografias de concursos públicos, aponta a formação do cidadão e a gestão democrática como os pontos fundamentais para o desafio de superação da desigualdade social brasileira (Gadotti 2000). O autor também pondera que o PPP está em constante construção e deve ser elaborado de forma coletiva, inclusive com os alunos e a comunidade do entorno da escola.

Confesso nunca ter vivenciado tal experiência. Claro que deve haver alguma exceção, assim espero e desejo. Nas escolas em que atuei até então, o máximo de coletividade que presenciei na elaboração de um PPP foi a discussão (não o debate) de algum tema transversal, geralmente já imposto, com os professores, para que estes abordem o assunto em algum momento em seus componentes curriculares. Impensável a participação de qualquer membro estranho ao corpo docente e equipe gestora nas reuniões de planejamento. Devo ressaltar que algo construído em conjunto é extremamente complexo e difícil, mas não impraticável.

Ou seja, a escola, lugar definido como o ponto de partida para a educação do cidadão, onde este deve ser consciente de seus direitos e deveres individuais e coletivos, por mais que possua boas intenções em seus PPP, não é um espaço democrático, nem político e nem de circulação livre de ideias. Geralmente, a regra é imposta e exercida somente por ser regra, sem nenhum tipo de debate ou diálogo. Reclama-se da falta de autonomia da escola, da necessidade de se cumprir um currículo mínimo de conteúdos e de atender às demandas de avaliação institucional de desempenho. No fundo, existe uma resistência para se superar a forma tradicional de transmissão de conteúdo, onde a passividade do aluno e a autoridade do professor são o mote educacional, a zona de conforto. É o que Gadotti (2000) chama de “o passado sempre presente”, a manutenção do status quo e o medo de se romper com os paradigmas tradicionais. Creio vir deste medo um dos pilares da crise institucional que a escola vive atualmente: o medo de dar voz ao outro.

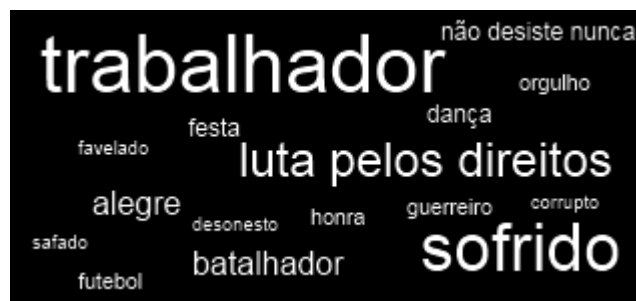
1.4 – EU SOU BRASILEIRO, COM MUITO ORGULHO, COM MUITO AMOR?

Percebe-se um descompasso entre o discurso da cidadania jurídica, baseada na legalidade e nas lutas pelas conquistas dos direitos políticos e civis, e o da sociológica, expressa através de atitudes culturais. A frase do subtítulo, colocada em forma de pergunta, é um canto das torcidas de futebol, proclamada nas diversas modalidades esportivas do país e, mais recentemente, também entoada pelo público presente à posse da presidenta Dilma Rouseff, em janeiro de 2011.

Nas respostas de cunho sociológico e misto, as expressões são as mesmas, quase um mantra, independentemente de quaisquer categorias de análise. Não ocorre nenhuma diferença significativa por tipo de escola, por gênero e por etnia.

Tais expressões aparecem na representação gráfica abaixo:

Retrato 2 - características do brasileiro segundo visão sociológica e mista da cidadania



Trabalhador 20%, sofrido 12%, luta pelos direitos 10%, alegre 8%, batalhador 8%, festa 6%, dança 6%, não desiste nunca 6%, orgulho 4%, guerreiro 4%, futebol 4%, honra 4%, favelado 2%, safado 2%, corrupto 2% e desonesto 2%.

Vemos que as características ditas boas, e do senso comum acerca do brasileiro, como a alegria, a festa, a dança e o futebol, aparecem na mesma faixa de proporção que as características pejorativas, de desesperança, como povo desonesto, corrupto e favelado. Esta última expressão é utilizada no cotidiano dos alunos para diminuir a condição social do outro, possuindo no imaginário dos alunos forte apelo depreciativo. Na fala dos alunos, o orgulho de ser brasileiro caminha ao lado e no mesmo passo da vergonha e da desilusão.

Enfim, vemos que as características que mais se sobressaem são aquelas que remetem ao espírito de constante superação de obstáculos, do brasileiro enquanto povo trabalhador e sofrido. Porém, um dado diferente reside na luta por seus direitos. Interessante notar a quase cristalização do discurso do brasileiro enquanto um indivíduo sofredor. Tal estética do sofrimento, que em muito se aproxima da jornada do herói e revela uma longa memória de ressentimentos, possui uma função aglutinadora no ser brasileiro. O discurso do sofrimento também se aproxima da paixão religiosa, como a de Cristo. É o sofrimento como a marca da redenção. Seria muito interessante analisar tais relações em nossa cultura: cidadania, heroísmo e sofrimento.

Até aqui, vimos que as tentativas de se impor um modelo pronto de cidadania e de história encontram resistências reveladas pelos distanciamentos dos alunos, especialmente aqueles que são vistos como minorias sociais e políticas. Com certeza, os debates políticos sobre uma democracia e um exercício cada vez mais amplo da cidadania já estão postos e são sentidos na escola através das falas e posturas dos estudantes.

1.5 – FALA, GAROTO.

O apresentador de programas televisivos direcionados para adolescentes, Serginho Groisman, criou o bordão deste subtítulo e obteve grande sucesso entre seu público. A ideia é simples: deixar o adolescente falar sem uma censura prévia. As críticas são incontáveis, principalmente sobre a falta de conteúdo nas falas dos participantes ou sobre a repetição de temas nas perguntas, como amor e sexo. Apesar de receber inúmeras ressalvas sobre seu estilo de apresentar, sua coragem é admirável. Uma coragem difícil de assumir em sala de aula.

Como na primeira parte da pesquisa não conseguimos aprofundar nas noções de cidadania para os alunos, decidimos realizar outro questionário, com uma pergunta específica sobre o que é ser cidadão e o que é cidadania. Vale uma menção às respostas que somente torceram as palavras, onde se afirma que *cidadania é o direito de ser cidadão e cidadão é aquele que tem cidadania*. São respostas evasivas, confortáveis, mas que demonstram uma forma rasa de se colocar acerca do tema. São respostas válidas, tanto quanto as demais, e que demonstram a maneira incompleta, afinal só se falam de direitos, com que o tema é tratado em nossas escolas.

Mas temos respostas mais elaboradas. Por exemplo: *cidadania é ter atitudes que possam ser pensadas e praticadas pela sociedade e ser cidadão é fazer parte ativamente de uma sociedade, contribuindo para o seu bom funcionamento e o bem estar de todos*. Ou esta: *cidadão é uma pessoa racional, que tem seus direitos, cumpre com seus deveres e exige o cumprimento da lei*. Chama a atenção o caráter racional da cidadania, um indício de consciência dos atos e a participação ativa. Repara-se também a tríade *direitos, deveres e bem comum* presente nestas respostas. Não se pode afirmar que estes alunos são cidadãos melhores do que os outros, mas sim que suas respostas são mais completas e que acompanham o que provavelmente é ensinado e debatido sobre cidadania, tanto na escola quanto nos demais meios de educação não formal.

As falas apoiadas nas noções de direito são as seguintes: *Exercer os direitos que lhe cabe. Cumprir a sua função na sociedade, cobrar os seus direitos, cumprir os deveres e exigir o cumprimento da lei. Cumprir os deveres próprios para com a sociedade e saber exigir os seus direitos. É exercer e exigir os seus direitos e deveres*.

Outras falas podem ser agrupadas com características relativas ao viver em sociedade: *Fazer parte ativamente de uma sociedade, contribuindo para o bem estar de todos. É saber*

viver em sociedade. Viver em uma sociedade com regras e segui-las. É respeitar o próximo e o patrimônio. Fazer parte de uma sociedade. É contribuir para o modelo da sociedade. Cumprir seus deveres na sociedade. Ter um papel na sociedade. É ter uma identidade onde você mora. É ser morador da parte em que você vive, mas colaborando com a melhoria deste lugar. É ser uma pessoa social, respeitada. Morar na cidade. O fato de morar na cidade já te faz um cidadão, sendo bom ou não.

Porém, o que mais chamou atenção nesta pesquisa, foram as falas com cunho altruísta, muito próximas às descrições sobre o herói: *Ajudar ao próximo no que ele mais precisa. Contribuir para um mundo melhor. Ser uma pessoa muito prestativa. É se comportar do jeito certo. É fazer a diferença para alguém. É ajudar e respeitar os outros. Saber ouvir, respeitar as regras do seu país, defendendo ele. Respeitar os direitos humanísticos.*

É interessante notar que não ocorre uma ligação direta entre cidadania e nação. Também não ocorre uma ligação entre os sentidos de ser cidadão e ser brasileiro. As falas remetem à sociedade genericamente, como um todo, e não especificamente do Brasil. A cidadania aparece como uma característica comum a qualquer sociedade. Relembrando uma fala, *ser cidadão é viver em sociedade*. Desta forma, não importaria o local onde se vive.

Porém, estendi o debate para tentar abarcar as categorias de análise, gênero, etnia e tipo de escola, em relação com a cidadania especificamente brasileira. As perguntas eram se alguma das categorias influenciava no exercício da cidadania no Brasil. Em sua quase totalidade, as respostas foram afirmativas quanto a existir algum tipo de diferenciação referente ao gênero, à etnia e ao tipo de escola no que tange ser cidadão em nosso país.

Com relação ao gênero, tivemos respostas que simplesmente apontavam existir uma diferença, sem apresentar um tipo de justificativa além do preconceito: *Sim, as mulheres sofrem muito preconceito e as modalidades são diferentes. Sim, a sociedade trata de forma diferente os dois. Sim, eles têm direitos e deveres diferentes. Sim, pois existe a desigualdade dentro da sociedade. Sim, ainda existe muito preconceito. Ainda existe muito preconceito. Faz muita diferença. Faz sim, a mulher sofre muito preconceito. Sim, beneficiam mais o homem do que a mulher. Sim, os homens têm mais oportunidade e liberdade que as mulheres.*

Tivemos respostas sobre a diferenciação salarial, fato divulgado pela mídia: *Tem diferença entre os salários. Sim, tem muito preconceito com várias coisas, tipo o quanto ganha. Sim, os homens têm mais direitos, o homem ganha mais. O homem é mais valorizado no*

trabalho, é que a mulher antes não trabalhava. Sim, pois cada um conquistou seu espaço de forma diferente. Sim, os homens são mais responsáveis. Sim. Por exemplo, falar que é brasileiro abrange todo o mundo, mas falar brasileira é só para as mulheres. Sim, o Brasil é machista e feminista. Sim, apesar dos direitos serem teoricamente iguais, na prática o homem prevalece.

Respostas sobre não existir diferenciação também foram verificadas: Hoje em dia não mais, as mulheres são respeitadas como os homens, tem o mesmo poder, mas antigamente as mulheres não votavam. Não, desde que os direitos sejam igualitários. Na minha concepção, não. Mas em questão de valorização as mulheres são excluídas. Hoje em dia não. Os direitos e a visão sobre a mulher em termos de sociedade é o mesmo. O pensamento de discriminação vem das próprias mulheres, mesmo não tendo mais. Eu acredito que não, basta lutar pelo o que se quer.

Respostas sobre atributos físicos ou uma hipotética conduta sexual: Sim, ela atualmente é mais objeto sexual. Mulher feia sofre bullying. Sim, a mulher é discriminada no mercado de trabalho, é chamada de puta. Sim, as mulheres são usadas e desrespeitadas.

Com relação à etnia, também ocorreram respostas que afirmam a existência de diferenciação entre os brasileiros, especificamente entre negros e brancos, como: O negro sofre discriminação. Sim, ainda temos heranças históricas de preconceito, principalmente com os negros. Os brancos são mais ricos. Sim, ainda existe preconceito com negro, que é pobre, sujo e pardo, infelizmente. Sim, o preconceito ainda é muito grande, acham o preto feio. No sul e no sudeste tem mais com preto, no resto do país tem mais com japonês. O negro sofreu muito com a escravidão e continua sofrendo. Há muita diferença no modo de se vestir, do jeito de falar e de se tratar um branco e um preto.

Sim, tem muito preconceito. Na visão da sociedade, sim. Sim, tem preconceito com raças e com as diferenças. Sim, tem gente que não atura as diferentes, tem muita raiva. As pessoas ainda são racistas. Muito racismo e preconceito. Preconceito tem desde que o Brasil existe. As pessoas são preconceituosas no Brasil. Até hoje existe preconceito no Brasil. Sim, ainda existe racismo e desigualdade, mas não deveria existir. Sim, ainda tratamos diferente as pessoas. O preconceito ainda existe no Brasil. Sim, pois há racismo. Tem preconceito contra tudo e todos. Sim, pois ainda tem preconceito. Sim, mas não deveria ter, pois “somos todos iguais”. Tem gente que diz que sofre preconceito.

Ocorreram respostas sobre a aparência, sem especificar a etnia, e sobre a classe social, como: *Sim, tem gente que é menos valorizada por causa da aparência. Se for pobre, sim.*

Houve, também, uma resposta negando as diferenças: *No Brasil, não.*

Quanto ao tipo de escola também tivemos respostas que afirmam existir diferenças, como: *Sim, a pública é mais fraca, sei lá. A qualidade é diferente. Não era pra ter, mas tem. Sim, para seu futuro e com um pior aprendizado. O professor fala que é tudo igual, mas não é. Sim, não existe a mesma qualidade. Lógico! Por experiência própria! Sim, se você frequenta escola do estado você é inferior. Sim, tem muito preconceito. Sim, as pessoas acham que quem estuda lá são pobres, marginais, que é ruim. Sim, é muito diferente. Sim, até as classes sociais são diferentes. Na escola pública é pior o estudo. A educação na escola pública não é levada a sério. Sim, as escolas vão contar no seu currículo por toda a sua vida, cada escola tem um nome e isso vale muito. Para a sociedade, sim, embora dependa somente do esforço de cada um. Faz diferença para o futuro emprego, o ensino público é precário. Sim, os objetivos e as ideias são diferentes. Tem diferença, o professor só ajuda quem quer aprender. O governo dá um tratamento precário para a escola pública.*

Além destas respostas, outras evidenciavam a diferença, porém com outra abordagem, como: *A formação social é diferente. Todos tem capacidade, mas não oportunidade. Na escola pública a gente não tem muito futuro. As pessoas que estudam em escolas mais educativas são mais cultas. Aqui é melhor. A particular é muito boa. O governo ajuda quem estuda na pública com as cotas.*

Respostas negativas também foram mencionadas: *Não, o aluno que faz a diferença, não a escola. Não, porque hoje a escola é o de menos.*

E também tivemos uma resposta não sei: *Não sei, nunca estudei nas duas.*

No geral, o que se pode observar nas respostas tendo como base as categorias de análise, é que existe uma diferenciação no exercício da cidadania brasileira, ao menos na percepção dos estudantes. Apesar do discurso oficial de que todos somos iguais perante a lei e que basta nascer no Brasil para ser um cidadão brasileiro, na prática os alunos não vivenciam tal afirmação.

Porém, percebo que tais falas podem significar simplesmente um repetir de ideias já cristalizadas. Além disso, também percebo que os alunos raramente se incluem como brasileiros. Parece que as questões apresentadas são problemas vivenciados pelos outros, não por eles. Parece que eles não pertencem ao Brasil.

Apesar de analisar comunidades britânicas, creio que as observações de Stuart Hall podem ser utilizadas no caso brasileiro no que se refere ao hibridismo cultural:

“Um termo que tem sido utilizado para caracterizar as culturas cada vez mais mistas e diaspóricas dessas comunidades é "hibridismo". Contudo, seu sentido tem sido comumente mal interpretado. Hibridismo não é uma referência a composição racial mista de uma população. É realmente outro termo para a lógica cultural da *tradução*. Essa lógica se torna cada vez mais evidente nas diásporas multiculturais e em outras comunidades minoritárias e mistas do mundo pós-colonial. Antigas e recentes diásporas governadas por essa posição ambivalente, do tipo dentro/fora, podem ser encontradas em toda parte. Ela define a lógica cultural composta e irregular pela qual a chamada "modernidade" ocidental tem afetado o resto do mundo desde o início do projeto globalizante da Europa” (grifos do autor) (Hall 2003, 73).

Ao se pensar em Brasil, especificamente em grandes cidades do Sudeste, como é o caso de Campinas, podemos afirmar a existência de diásporas, de um centro receptor de múltiplas culturas, amplificando as percepções do tipo dentro e fora, em um esquema similar ao analisado por Elias e Scotson na obra de referência “Os estabelecidos e os outsiders”. No estudo, a diferenciação entre os estabelecidos e os *outsiders* (forasteiros) estava centrada na questão de tempo de residência no local, muito mais do que em outras características. Assim, a “exclusão e a estigmatização dos outsiders pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar” (Elias e Scotson 2000, 22).

Em cidades como Campinas, esta diferenciação também se verifica, porém é amplificada por questões multiculturais. Em seu discurso de posse, o prefeito eleito de forma indireta, Pedro Serafim, no dia 12 de abril de 2012, após uma série de cassações dos prefeitos anteriores por acusação de corrupção, afirmou ser o “Campineiro um povo de nariz empinado e peito estufado” e que era a hora de resgatar o orgulho de ser campineiro⁹. Acontece que a gestão anterior, formada pela dupla Hélio de Oliveira Santos e Demétrio Vilagra, era de mato-grossenses e negros autodeclarados.

Outro ponto relevante consiste na não identificação do brasileiro com ele próprio, especialmente nos momentos de crítica. Os alunos não falam de si mesmos como brasileiros, mas sim de uma entidade exterior. Brasileiros seriam os outros.

⁹ <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2012/04/governar-campinas-e-como-dirigir-um-carro-diz-serafim-jr-em-posse.html>

Pinsky e Eluf atentam para tais mecanismos em sua obra, “Brasileiro (a) é assim mesmo: cidadania e preconceito” (Pinsky e Eluf 2002). Para os autores, este discurso perdura no tempo em nosso país. A expressão do título do livro, *brasileiro é assim mesmo*, leva a crer que possuímos características imutáveis. Não se percebe a historicidade de tal imaginário e muito menos que ele é um limitador da cidadania, pois se tende a desistir mais facilmente das lutas pelos direitos.

Porém, nos últimos anos, começamos a perceber uma mudança de postura. O discurso de pessimismo aos poucos vai concorrendo com um de otimismo e orgulho. As imagens pejorativas de *vagabundo*, *corrupto*, *preguiçoso*, *egoísta* e *espertalhão*, entre outras, vai convivendo com imagens de *guerreiro*, *batalhador*, *cordial* e, principalmente, no que tange esta pesquisa, de *herói*.

*Brasil!
Terra boa e gostosa
Da morena sestrosa
De olhar indiferente
Brasil, samba que dá
Para o mundo se admirar
O Brasil, do meu amor
Terra de Nosso Senhor...*

Aquarela do Brasil

Ary Barroso
1939

CAPÍTULO 2 – A SOCIEDADE DOS ALUNOS.

Em minha formação estudantil durante a 4ª série do primeiro grau¹⁰, na década de 1980, líamos um livro chamado *Cazuza*, de Viriato Corrêa. Tal livro fora escrito em 1938, em plena ditadura do Estado Novo, e servia para legitimar os projetos nacionalistas do governo da época. Em linhas gerais, a obra trata de comparações entre uma escola atrasada, tradicional do século XIX e identificada com a República dos coronéis, e a Escola Nova, bandeira educacional do governo varguista para forjar os futuros cidadãos do Brasil. Claro que na década de 1980 também vivíamos uma ditadura por aqui, e o livro ainda era bem utilizado, ainda mais nas cadeiras de Estudos Sociais.

Um dos capítulos chamava-se *Que é o Brasil* e trazia a seguinte explanação do professor para a turma:

“Pergunta você o que é o Brasil? É tudo que temos feito em prol do progresso, da moral, da cultura, que é o saber adquirido pelo estudo, da liberdade e da fraternidade. O Brasil não é o solo, o mar, o céu que tanto cantamos. É a história, de que não fazemos caso nenhum. O Brasil é a obra dos seus construtores, ou melhor, daqueles que o tiraram do nada selvagem e o fizeram terra civilizada. É o trabalho dos jesuítas [...], em plena floresta, transformando antropófagos em seres humanos. [...] O Brasil é a coragem dos defensores de seu solo. [...] O Brasil é a obra dos bandeirantes. [...] O Brasil é o trabalho obscuro dos negros nos campos de criação e de lavoura, nas minas, nos trapiches e nas fábricas. [...] O Brasil é a glória de seus grandes filhos!”
(Corrêa 1982, 155-6)

¹⁰ Na nomenclatura atual seria o equivalente ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O país não é o substrato geográfico espacial. Com uma visão considerada avançada para a época, aproximando-se até em alguma medida das atuais correntes culturais, a obra apresentava o país como *a glória de seus grandes filhos*. Estes filhos eram exaustivamente nomeados pelo professor, procurando exaltar suas memórias para lembrar que o país é sua história, tão esquecida. Fazer o país era recordar seus grandes filhos, seus heróis. Conheço somente uma pesquisa¹¹ sobre a obra Cazusa, relacionada com Ensino de história e educação infantil, mas as possibilidades de análises são frutíferas, ainda mais por se tratar de uma produção com duração e utilização significativas. Talvez, inclusive, possa ter vindo dela, mesmo que por vias indiretas, o mote desta pesquisa em se analisar o ensino de história e a percepção da cidadania pelo via do herói.

Mas temos muitas linhas de interpretação neste pequeno trecho, a começar pela definição de cultura como o *saber adquirido pelo estudo*, a transformação dos indígenas em seres humanos através da ação da catequese e o *trabalho obscuro dos negros*, que ficam como uma possível pesquisa acadêmica.

2.1 – UM PAÍS DE TODOS OU UM LUGAR CHAMADO BRASIL.

País do futuro. Cadinho de raças. País tropical. País sem memória. Repleto de adjetivações, o Brasil é um país. Tal afirmação, aparentemente simples, traz uma série de concepções e imagens historicamente construídas. O próprio subtítulo era o slogan do governo do presidente Lula (2002 – 2010) para enfatizar uma tentativa de inclusão social dos cidadãos tradicionalmente excluídos.

Neste trabalho, dialogo com os conceitos da Geografia Cultural, cujo objeto “é entender a experiência dos homens nos meios ambiente e social, compreender a significação que estes impõem ao meio ambiente e o sentido dado às suas vidas” (Claval 2002, 20). Nesta vertente, e que também possui significância para as análises dos Estudos Culturais, a cultura é definida como:

“um conjunto de práticas, de *savoir-faire* ou *know hows*, de conhecimentos e de valores que cada um recebe e adapta a situações evolutivas. Nessa concepção, a cultura aparece ao mesmo tempo como uma realidade individual (resultante da experiência de cada pessoa) e social (resultante de processos de

¹¹ Penteadó, Ana Elisa de Arruda. *Literatura Infantil, História e Educação: um estudo da obra Cazusa de Viriato Corrêa*. Dissertação. UNICAMP/FE. 2001.

comunicação). Não é uma realidade homogênea. Ela compõe muitas variações” (Claval 2002, 21).

Uma das preocupações tradicionais de estudo da Geografia é a paisagem e sua conceituação. Dentro da perspectiva cultural, a paisagem deve ser entendida como a resultante da convivência entre os elementos naturais e humanos, em suas significações estéticas e filosóficas. O uso da paisagem também pode expressar relações de poder de um determinado grupo, onde parte importante das paisagens é planejada para servir de guia aos utilizadores dos serviços públicos, como as das auto-estradas e dos grandes aeroportos, em uma espécie de contrato social mudo entre os planejadores e os utilizadores (Claval 2002).

Nesta concepção, um país, tradicionalmente reconhecido como a união entre um território e um Estado, passa a ser visto como o “espaço que representa uma consciência territorial de um grupo social e sua memória coletiva” (Claval 2002, 24).

Assim, um país tem pouca coisa de natural em seu processo de constituição, pois

“a organização da paisagem reflete a existência de um sistema de poder : existe uma relação entre o país como criação política e a paisagem como expressão da personalidade do grupo social. O sentido de identidade de muitas coletividades sociais está ligado às paisagens da lembrança e da memória” (Claval 2002, 23).

Em sua obra inovadora, *Comunidades imaginadas*, o historiador Benedict Anderson define a nação enquanto uma comunidade política imaginada, limitada e soberana (Anderson 2008). Para ele a nação:

“é imaginada porque nem mesmo os membros das menores nações jamais conhecerão a maioria de seus compatriotas [...] é limitada, porque até mesmo a maior delas, que abarca talvez um bilhão de seres humanos, possui fronteiras finitas, ainda que elásticas, para além das quais encontram-se outras nações. É soberana, porque [...] as nações sonham em ser livres [...] O penhor e o símbolo dessa liberdade é o Estado soberano” (Anderson 2008, 14).

O autor não aprofunda o tema da heterogeneidade da comunidade formada. Ele coloca que a língua promove laços comuns que garantem a unidade desta comunidade. O Brasil não é o mesmo para todos os brasileiros, apesar da unidade da nação e de sermos um país. Quando coloco Brasil indico as imagens sobre o país, o local da memória.

A alteridade é fundamental neste conceito. As alteridades que se formam no interior deste país indicam a impossibilidade do mesmo ser entendido como uma comunidade de

similares, mas sim como um grupo heterogêneo a partir das diferenças de gênero, etnia e outras construções do imaginário social.

O historiador Sérgio Buarque de Holanda, em sua obra seminal *Visão do paraíso* (Holanda 2010), aponta um histórico das construções de imagens edênicas sobre o Brasil. O imaginário de paraíso perdido não condizia com as dificuldades e as mazelas enfrentadas em terras tropicais, tanto pelos europeus quanto pelos nativos.

Apesar da força da imagem de paraíso e de beleza natural ainda ser uma constante, principalmente em propagandas para se vender o país externamente, esta não é a fala predominante entre os alunos.

Retrato 3 - Brasil

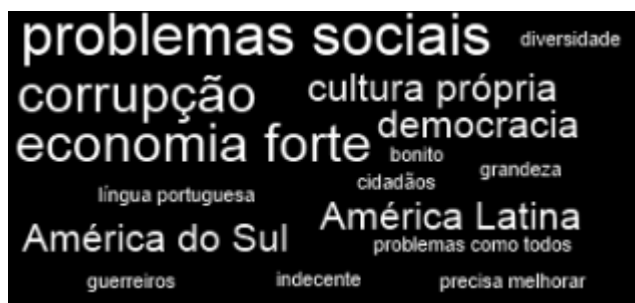


País 60%, nação 20%, república 20%.

Vemos que o local é reconhecido enquanto um país, na ideia de território geográfico, para a maioria dos alunos. Mas também enquanto nação, no sentido da comunidade imaginada, e de República, privilegiando a forma de governo e o Estado.

Acontece que a maioria das respostas acrescentava algum qualificativo para explicar melhor o significado do Brasil. Assim, temos:

Retrato 4 – Qualificativos do Brasil



Problemas sociais 12%, corrupção 10%, economia forte 10%, cultura própria 8%, democracia 8%, América do Sul 8%, América Latina 8%, bonito 4%, cidadãos 4%, diversidade 4%, grandeza 4%, guerreiros 4%, indecente 4%, língua portuguesa 4%.

A representação do Brasil enquanto lugar paradisíaco não encontra eco significativo entre os alunos. Os problemas sociais são os que mais se destacam, juntamente com a corrupção.

Quanto aos povos que formam o Brasil foram consideradas todas as menções a qualquer grupo. Assim, a quantidade de respostas obtidas foi superior ao número de questionários. Nesta pergunta não foi obtido nenhum resultado nulo, em branco ou afirmando não saber a resposta. Tal dado é muito significativo. Os alunos possuem uma noção bem definida sobre quem formou o Brasil, valorizando a mistura étnica. A representação gráfica dos povos formadores do Brasil apresenta este resultado:

Retrato 5 - povos formadores do Brasil, resposta direta



Portugueses 34%, indígenas 30%, africanos 13%, espanhóis 8%, italianos 8%, asiáticos 4% e árabes 3%

Interessante notar a diferenciação entre povos europeus, inexistente para os demais povos. Não foi citado nenhum povo indígena ou africano específico. Alemães, franceses, ingleses e holandeses tiveram somente uma menção cada. Agrupando tais povos juntamente com portugueses, espanhóis e italianos dentro da categoria europeus, a representação gráfica acentua ainda mais as diferenças de percepção:

Retrato 6 - povos formadores do Brasil por grupos



Europeus 50%, indígenas 30%, africanos 13%, asiáticos 4% e árabes 3%

Fica evidente que para os alunos o Brasil é um país formado por europeus e indígenas. A presença africana na formação do país é pouco mencionada. Estes resultados também apresentam diferenças conforme o tipo de cidadania apontada, o gênero, o tipo de escola e, principalmente, a etnia declarada, como será exposto mais adiante. Desta forma, percebe-se que, apesar da maioria das respostas indicarem uma postura jurídica, a percepção da identidade é feita de maneira sociológica, através do sentir. As sutilezas do cotidiano, o viver no Brasil, é que definem o sentimento de brasilidade dos alunos.

2.2 – GÊNERO E CIDADANIA.

Inicialmente, cabe registrar que todos os questionários tiveram uma opção de gênero indicada, dividindo-se entre masculino e feminino. Além de não terem registros em branco ou não sei e não indicado, também não foram verificados nenhuma menção a homem, mulher, menino, menina ou homossexual. Pode-se aferir que a discussão sobre papéis sociais de gênero e sexualidade está presente no cotidiano dos alunos. Cabe ressaltar que ocorreu praticamente uma igualdade na quantidade de masculino e feminino, com leve predominância de masculinos, conforme a representação gráfica a seguir:

Retrato 7 - divisão por gênero indicado



Masculino 54%, feminino 46%

A concepção de cidadania difere conforme o gênero indicado. Apesar da maioria das indicações serem jurídicas, a amplitude entre os tipos torna-se clara de acordo com o gênero, conforme as representações gráficas abaixo:

Retrato 8 - tipos de cidadania conforme gênero masculino



Jurídica 65%, sociológica 24% e mista 11%.

Retrato 9 - tipos de cidadania conforme gênero feminino



Jurídica 46%, sociológica 37% e mista 18%.

Para os alunos, a escolha jurídica, do ordenamento legal, é bem clara, tanto quanto a concepção mista é diminuta. Já as alunas apresentam um maior equilíbrio entre as definições, sendo a maioria nas escolhas sociológicas e mistas.

Também em relação aos povos formadores ocorrem diferenças de respostas entre os gêneros, conforme as representações gráficas a seguir:

Retrato 10 - povos formadores por grupo segundo gênero masculino



Europeus 50%, indígenas 37%, africanos 11%, asiáticos 1% e árabes 1%.

Retrato 11 - povos formadores por grupo segundo gênero feminino



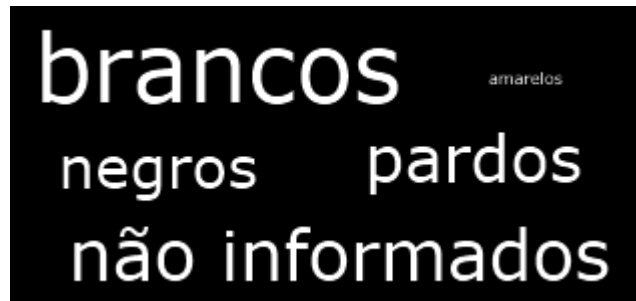
Europeus 50%, indígenas 26%, africanos 15%, asiáticos 5% e árabes 4%.

Percebe-se que os europeus representam a mesma proporção em ambos os gêneros, porém ocorre um equilíbrio entre indígenas e africanos nas respostas femininas, enquanto que nas masculinas há uma clara valorização dos indígenas em detrimento dos africanos. Também percebemos a resistência em se citar e perceber outros povos como formadores, como árabes, asiáticos e judeus, principalmente. Estes últimos são simplesmente apagados da memória. Segundo estimativas de Flávio Carvalho, em sua obra “As raízes judaicas no Brasil”, algo entre 10% e 35% de nossa população seja descendente de judeus cristãos novos (F. Carvalho 1992). Creio que raramente se menciona no ensino de história a contribuição dos cristãos novos na formação do Brasil colonial.

2.3 – ETNIA E CIDADANIA.

A indicação da etnia apresentou várias respostas em branco, sendo consideradas como não indicadas. As indicações foram agrupadas de acordo com as classificações do IBGE e dos formulários de matrícula das escolas, para efeitos de comparação. Assim, os grupos étnicos aceitos foram brancos, negros, pardos, indígenas, amarelos, outros e não declarados. Também seguindo a metodologia do IBGE, a resposta caucasiano foi considerada dentro do grupo brancos, assim como afrodescendente foi considerada como negros e moreno como pardos. Não houve nenhuma ocorrência de indígenas ou de outros, e somente uma de amarelo. A representação gráfica da distribuição étnica indicada ficou da seguinte forma:

Retrato 12 - divisão por etnia indicada



Brancos 36%, não informados 26%, pardos 20%, negros 18% e amarelos 1%.

A quantidade de não informados, superior à de negros e pardos, é relevante. Quando as indicações são separadas por tipo de escola, a divisão é ainda mais perturbadora, conforme as representações gráficas abaixo:

Retrato 13 - divisão por etnia segundo escola estadual



Não informada 45%, brancos 27%, negros 22% e pardos 6%.

Retrato 14 - divisão por etnia segundo escola municipal



Pardos 35%, brancos 28%, negros 27%, não informada 7% e amarelos 3%.

Retrato 15 - divisão por etnia segundo escola particular



Branco 57%, pardos 23%, não informados 17% e negros 3%.

Identifica-se a quase ausência de negros na escola particular. Tal percepção pode ser tanto um reflexo de heranças sociais e da falta de políticas afirmativas de integração quanto uma questão econômica. A escola municipal é a que apresenta a divisão mais equilibrada, porém, mesmo assim, não acompanha a proporção apontada pelo censo 2010 do IBGE¹².

Sobre a questão dos não informados, é claro o predomínio na escola estadual. Isto pode revelar tanto a falta de debate sobre o tema na escola quanto à omissão deliberada enquanto postura política ou uma marca de estigma. Esta terceira hipótese se reforça quando comparamos a divisão das etnias segundo o gênero indicado, conforme as representações gráficas a seguir:

Retrato 16 - divisão por etnia segundo gênero masculino



Branco 35%, pardos 29%, negros 23%, não informados 12% e amarelos 2%.

¹² IBGE, censo demográfico 2010: 47% brancos, 43% pardos, 7,5% negros, 2% amarelos, 0,5% indígenas.

Retrato 17 - divisão por etnia segundo gênero feminino



Não informados 42%, brancos 37%, negros 12% e pardos 9%.

Fica a hipótese da omissão da indicação étnica ser predominantemente feminina como um reflexo cultural, sendo, talvez, um reflexo dos padrões atuais de beleza exigidos pela sociedade. A diferença reside na indicação de negros e pardos. Cruzando os dados, percebe-se a marca da exclusão social sobre indivíduos do gênero feminino, principalmente na escola estadual. Na escola particular, onde a não indicação também ocorre, são comuns apelidos pejorativos acerca do tom da pele e tipos de cabelo. Por exemplo, os cabelos recebem características morais, como *ruim*, *do mal*, *coisa feia*, entre outros, reforçando a vergonha cultural de assumir sua etnia, de exercer sua identidade. Goffman (1982) utiliza o termo estigma social para designar indivíduos que não se encaixam no padrão normal, seja por vontade própria ou por ação externa. O que interessa são as “estratégias de resistência que os estigmatizados utilizam nos contatos mistos”, ou seja, nos contatos com os julgados dentro do padrão (Goffman 1982, 16). A omissão do estigma, no caso a etnia, seria o que Goffman (1982) define de “controle da informação desacreditadora”, uma estratégia de resistência.

A divisão das concepções de cidadania também encontra diferenças conforme a etnia, de acordo com as representações gráficas a seguir:

Retrato 18 - tipos de cidadania segundo etnia branca



Jurídica 89% e mista 11%.

Retrato 19 - tipos de cidadania segundo etnia parda



Jurídica 67%, sociológica 29% e mista 4%.

Retrato 20 - tipos de cidadania segundo etnia negra



Sociológica 64% e jurídica 36%.

Retrato 21 - tipos de cidadania segundo etnia não informada



Sociológica 50%, mista 31% e jurídica 19%.

A diferenciação é nítida e está posta. Para os brancos, a cidadania possui amparo legal, sendo um direito natural, basta nascer no Brasil que se é brasileiro. Nem se considera a opção sociológica. Para os demais grupos étnicos, a cidadania deve ser conquistada, sendo uma

questão de atitude. Novamente, tem-se a sensibilidade da vivência diária retratada através das falas dos alunos.

A indicação dos povos formadores também apresenta diferenciação conforme a etnia declarada, segundo as representações gráficas abaixo:

Retrato 22 - povos formadores por grupos segundo etnia branca



Europeus 56%, indígenas 26%, africanos 10%, árabes 3% e asiáticos 3%.

Retrato 23 - povos formadores por grupos segundo etnia não declarada



Europeus 49%, indígenas 41%, africanos 8% e asiáticos 2%.

Retrato 24 - povos formadores por grupos segundo etnia negra



Indígenas 46%, europeus 36%, árabes 8%, asiáticos 5% e africanos 5%.

Retrato 25 - povos formadores por grupos segundo etnia parda



Europeus 47%, africanos 29%, indígenas 17%, árabes 3% e asiáticos 3%.

Para aqueles que não declararam sua etnia, ocorre um equilíbrio entre os grupos europeus e indígenas, com quase a metade das respostas para cada grupo. Na mesma medida, porém de forma diminuta, aparecem os grupos africanos e asiáticos. Esta desproporção no reconhecimento dos africanos enquanto grupo formador do Brasil fica ainda mais evidente quando os que se declaram negros apontam os povos brasileiros. Repara-se que, para este grupo, a participação dos africanos é menos importante do que a dos árabes e equivalente à dos asiáticos. Em compensação, para os negros, o principal grupo formador é o dos indígenas, e não o dos europeus. Se comparado com as respostas dos brancos, que afirmam o domínio europeu sobre os demais povos formadores, a resposta dos negros evidencia um distanciamento de sua identidade, ao mesmo tempo em que também afirma ser o indígena, e não o europeu, o principal grupo formador. Evidencia-se uma forma de resistência, onde o grupo ao qual pertencem pode não ser importante, mas o grupo do outro também não é. Ao menos nos bancos escolares a democracia ainda não se efetivou no Brasil.

2.4 – TIPO DE ESCOLA E CIDADANIA.

A definição do tipo de cidadania também produz diferenças conforme o tipo de escola, segundo as representações gráficas abaixo:

Retrato 26 - tipos de cidadania segundo escola estadual



Jurídica 47%, sociológica 27% e mista 26%.

Retrato 27 - tipos de cidadania segundo escola municipal



Sociológica 59%, jurídica 38% e mista 3%.

Retrato 28 - tipos de cidadania segundo escola particular



Jurídica 89%, mista 9% e sociológica 3%.

A escola particular, com público predominantemente declarado como branco, acompanha a tendência de tal etnia no que se refere à concepção de cidadania. A mesma é um direito adquirido naturalmente, com o nascimento. Nas demais escolas, a cidadania é um direito a ser conquistado. Na escola municipal, a de público com a menor renda e localizada próximo a

uma favela, esta percepção é ainda mais nítida. Fica indissociável a condição material e a concepção da brasilidade para os alunos.

2.5 – ACONTECIMENTOS BRASILEIROS.

*Em febre e olhando os motores como a uma Natureza tropical
Grandes trópicos humanos de ferro e fogo e força –
Canto, e canto o presente, e também o passado e o futuro,
Porque o presente é todo o passado e todo o futuro
E há Platão e Virgílio dentro das máquinas e das luzes eléctricas
Só porque houve outrora e foram humanos Virgílio e Platão,
E pedaços do Alexandre Magno do século talvez cinquenta,
Átomos que hão-de ir ter febre para o cérebro do Ésquilo do século cem,
Andam por estas correias de transmissão e por estes êmbolos e por estes volantes,
Rugindo, rangendo, ciciando, estrugindo, ferreando,
Fazendo-me um acesso de carícias ao corpo numa só carícia à alma.
(Ode Triunfal. Álvaro de Campos, 1914)*

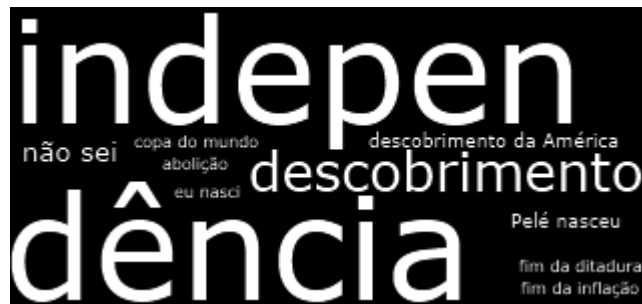
O poema acima, de Álvaro de Campos (Fernando Pessoa), mostra a compreensão da história e das dimensões da memória: lugar, personagens e acontecimentos. As máquinas não brotaram, bem como a modernidade não surgiu do nada. Também não se trata de determinismo histórico. Existe uma história das coisas e dos humanos. Somos seres históricos.

Creio ser interessante dar historicidade às máquinas por serem elas as maiores representantes do fetiche da tecnologia moderna. Nas trincheiras da sala de aula, uma dificuldade reside em desmitificar qualquer máquina tecnológica, especialmente os telefones celulares. Da mesma forma que é complicado trabalhar o conceito de que a domesticação do fogo, a agricultura, o pastoreio de animais e a escrita também são tecnologias. Fundadoras e necessárias, inclusive, para a existência do já citado telefone celular. Estudar as tecnologias consiste em colocá-las em uma relação entre meios e fins, verificando os limites do conhecimento humano, em uma “reflexão sobre os modos de vida, sobre a eleição da existência, sobre a maneira de regular a conduta”, como salienta Foucault (2006, 215).

2.6 – CIDADANIA E EVENTOS

Somente dez eventos foram citados como os mais importantes do Brasil, incluindo o *não sei*. Nenhuma menção à Proclamação da República foi feita. A proporção das indicações dos eventos é expressa pela seguinte representação gráfica:

Retrato 29 - eventos mais importantes do Brasil



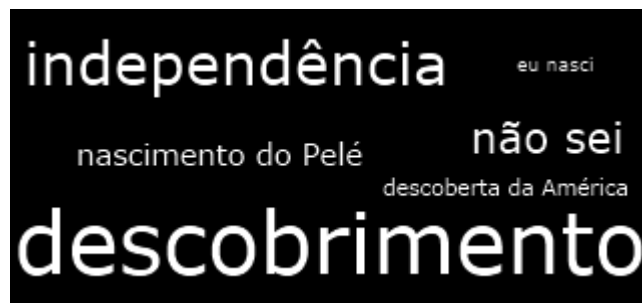
Independência 54%, descobrimento 26%, não sei 7%, Pelé nasceu 4%, descobrimento da América 2%, abolição 2%, Copa do mundo 2%, eu nasci 2%, fim da ditadura 1% e fim da inflação 1%.

Para os alunos, a independência é o evento mais importante do Brasil. Com algum destaque também aparece o descobrimento. Depois, quase na mesma faixa, aparecem o nascimento de Pelé, o descobrimento da América e o *não sei*. Finalmente, também na mesma faixa de proporção, porém com poucas menções, foram citados a Copa do Mundo no Brasil, a abolição dos escravos, o fim da ditadura militar, o fim da inflação e o *eu nasci*.

2.7 – TIPO DE ESCOLA E EVENTOS

Conforme o tipo de escola, o evento escolhido apresenta diferenças, segundo as representações gráficas:

Retrato 30 - eventos mais importantes do Brasil segundo escola estadual



Descobrimento 37%, independência 29%, não sei 14%, nascimento do Pelé 10%, descoberta da América 6% e eu nasci 4%.

Retrato 31 - eventos mais importantes do Brasil segundo escola municipal



Independência 68%, descobrimento 10%, abolição 7%, copa do mundo 7%, fim da ditadura 3%, fim da inflação 3% e não sei 2%.

Retrato 32 - eventos mais importantes do Brasil segundo escola particular



Independência 77% e descobrimento 23%.

Para os alunos da escola estadual, o evento mais importante é o descobrimento do Brasil pelos portugueses. A independência aparece com a mesma proporção de *não sei*. Depois o nascimento do Pelé é citado. Por fim, aparecem a descoberta da América e o *eu nasci*. A escola municipal é a que apresenta uma maior diversidade de eventos, inclusive temas atuais, como o final da ditadura militar e da inflação e a realização da copa do mundo no Brasil. Também foi somente na escola municipal que a abolição foi mencionada. Já na escola particular, somente a independência e o descobrimento foram citados.

Cabe reforçar a tentativa de não generalização nestas análises, porém resalto a forma de retratos adotada. Tenho experiência profissional nas três redes de ensino. Claro que não ocorrem aulas padronizadas, a diversidade existe e convive em todas as escolas.

As escolas municipais de Campinas apresentam valorização do trabalho docente, com bons salários, carga horária prevendo tempo para preparação de aulas e possibilidade de cursos para formação continuada, além de incentivos para a dedicação exclusiva. Além disso, o

professor possui autonomia efetiva para a realização de aulas diferenciadas, onde o material didático possui função de suporte e não de guia mestre. Assim, percebe-se que a visão de aniversários do país, como a independência e o descobrimento, perde espaço para debates mais políticos e críticos, aproximando o aluno do exercício da cidadania.

Na escola particular a história tradicional, conteudista, apresenta-se como predominante. O aluno, apesar de possuir uma resposta desejável para uma avaliação externa, como os *vestibulinhos* para colégios técnicos, está distante dos eventos importantes para o país. Isto também é uma forma de exclusão e de estranhamento da cidadania.

Na escola estadual chama à atenção a quantidade de *não sei*. A independência possui a mesma proporção de *não sei*, sendo menor do que o descobrimento. Também é importante notar ser nesta escola as únicas menções para a *descoberta da América*, evidenciando outras formas de se ensinar e pensar história, também válidas. Outro dado interessante é a menção de *eu nasci* e do nascimento do Pelé. Parece uma visão egoísta de mundo afirmar que o evento mais importante de um país foi *eu nasci*, mas revela uma tentativa de expressar ao mundo a sua importância, de reivindicar um direito diariamente negado, de agora ser o herói de sua própria história.

Como aponta Telles,

“uma das especificidades da cidadania brasileira reside na ausência de uma esfera pública que firme os direitos como medida nas relações sociais, as quais tendem a ser inteiramente regidas pela moral privada do mundo da casa. Neste ponto, não temos uma linha de continuidade que sugere a noção de cidadania concedida, mas, ao contrário, uma tensão nas relações entre cidadania e tradições, na ausência de uma medida de igualdade que os direitos constroem e pela qual as hierarquias do mundo privado podem, ao menos virtualmente, ser dissolvidas para se transfigurarem nas diferenças de classe e na lógica propriamente moderna de um conflito social mediado pelas práticas de representação” (Telles 1999, 101).

2.8 – ETNIA E EVENTOS

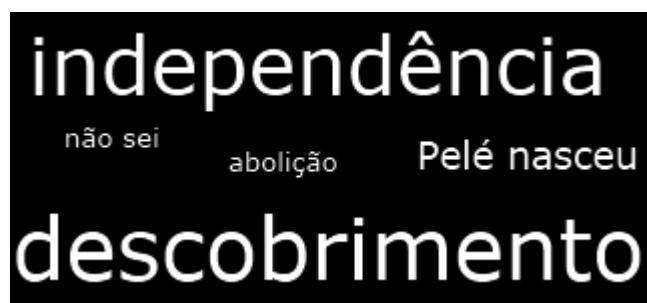
Os eventos possuem diferentes valorizações conforme a etnia declarada, de acordo com as representações gráficas abaixo:

Retrato 33 - eventos mais importantes segundo etnia branca



Independência 59%, descobrimto 23%, descoberta da américa 7%, copa do mundo 5%, Pelé nasceu 2%, fim da ditadura 2% e fim da inflação 2%.

Retrato 34 - evento mais importante segundo etnia parda



Descobrimto 41%, independência 36%, Pelé nasceu 14%, abolição 9% e não sei 9%.

Retrato 35 - evento mais importante segundo etnia negra



Independência 78%, eu nasci 10%, Pelé nasceu 7% e não sei 5%.

Retrato 36 - evento mais importante segundo etnia não declarada



Independência 40%, descobrimento 36% e não sei 24%.

Várias expressões políticas estão presentes nestas análises. Chama a atenção, inicialmente, o fato dos negros não reconhecerem a abolição como um evento importante e muito menos o descobrimento. Também somente aparece para os negros a resposta *eu nasci*, reforçando o sentido de tentativa de reivindicação de direitos, conforme exposto anteriormente. Também pode demonstrar uma não identificação com a história de brancos protagonistas e de negros como silêncio e sujeição. O nascimento de Pelé aparece entre as etnias branca, negra e parda, sendo mais expressivo nesta última. Ainda, somente os pardos mencionam a abolição.

A resposta *não sei* aparece nas etnias parda, negra e não declarada, sendo em ordem crescente e muito expressiva nesta última categoria. Nenhum branco respondeu *não sei*. Não saber um evento importante em seu país deixa claro o distanciamento do aluno com o exercício de sua cidadania. Isto é ainda mais relevante para aqueles que não declararam sua etnia, seja por desconhecimento ou por omissão.

2.9 – GÊNERO E EVENTOS

Os eventos possuem a seguinte representação gráfica para os gêneros masculino e feminino:

Retrato 37 - eventos segundo gênero masculino



Independência 58%, descobrimento 20%, não sei 9%, Pelé nasceu 8%, eu nasci 3%, fim da ditadura 2% e fim da inflação 2%.

Retrato 38 - evento segundo gênero feminino



Independência 51%, descobrimento 33%, descoberta da América 5%, abolição 4% e copa do mundo 4%.

Interessante notar que nenhuma menina colocou seu nascimento como o evento principal.

2.10 – ALUNOS PERSONAGENS.

Solicitei que os alunos contassem um pouco da história deles. Inicialmente, impressiona a quantidade de alunos que não responderam, por deixar em branco, vinte e cinco alunos, nenhum deles da escola municipal. Juntamente com os “não sei”, “não vou falar nada”, “eu não”, “não lhe interessa” e “vocês não sabem nada da minha vida”, temos mais da metade das respostas, totalizando setenta e duas. Além disso, tivemos dez respostas somente com a menção ao ano de nascimento. Vinte falas apresentaram somente o gênero, a data e o local de nascimento.

Outras falas apresentaram uma maior elaboração, mencionando país, gostos, sonhos e algum qualificativo sobre a pessoa. Por exemplo: *tenho 14 anos, estou na oitava serie, adoro assistir televisão e ouvir musica. Sou um garoto, tenho 14 anos, sou um cara legal, que de vez em quando faz suas lições, mas eu tento melhorar. Sou um garoto que gosta de jogar futebol e brincar com meus amigos, não tenho maldade no meu coração, sou amigo de todos. Nasci em campinas em 14 de junho de 1996, minha mãe é professora e meu pai é vigilante. Nasci em 17 de janeiro de 1996, no mesmo dia do aniversario do meu avó, aqui em Campinas, na Casa de Saúde, tenho descendentes [sic] espanhóis, italianos e portugueses. Tudo começou com uma grande explosão... descendência chilena da mãe, italiano do pai, nasci do útero da minha mãe, vivi 14 anos e moro em campinas até hoje. Pretendo ser músico ou jogador de futebol. Eu nasci*

em Campinas, sou uma menina simples e simpática, não vou falar que sou inteligente porque eu não sou, mas também não sou burra. Tenho 14 anos, moro com os avós, residencial de Campinas, adoro esportes, sou sempre risonha e não gosto de tristeza.

Outro tipo de falas chamam a atenção para a temática do sofrimento ou da superação de uma situação difícil, como: *perdi meu pai aos 3 anos e hoje sou apenas um anônimo escrevendo para mostrar minha cultura brasileira a uma universidade. Meu pai trabalhava numa locadora de filmes há 13 anos até que seus negócios começaram a aumentar e hoje temos uma empresa de gráfica e papelaria, mas passamos por uma fase muito ruim, onde chegamos a passar fome, mas hoje estamos em uma situação financeira bem estável e tenho muito orgulho da minha família. Nasci com 5 meses e meio, vinte e cinco semanas, com uma infância se desenvolvendo com bom resultados, ao longo da minha vida fui aprendendo lições da vida e o que é certo e errado, sabendo tomar decisões. Tenho 14 anos, moro com minha avó, minha mãe é separada do meu pai, mas agora sou feliz. Nasci em uma família pobre, meus pais não tinham estudos, dependiam do meu avô que tinha um restaurante. Meus pais se separaram quando tinha 7 anos, mas sempre mantive contato com meu pai, fora isso sofri muito por confiar nas demais pessoas, mas sempre aceito perdão.*

Apenas três alunos se colocaram como brasileiros: *sou uma brasileira que estuda e curte sua vida social. Sou uma legítima brasileira, feliz, alegre, e que não desiste nunca. Sou brasileiro nascido em São José dos Campos, tenho objetivo fazer algo grande para o Brasil e ajudar a ser um país melhor, cada vez mais industrializado e importante para o mundo.*

Somente um aluno citou sua etnia na resposta: *sou um negro trabalhador em busca de sua estabilidade financeira.*

Apesar de comumente no senso comum se afirmar ser o futebol uma marca de identidade dos brasileiros, que poderia até ser reforçada pela presença de Pelé entre os principais heróis do Brasil como resultado das entrevistas, somente um aluno mencionou ser torcedor em sua fala: *sou palmeirense, tenho 15 anos e moro com minha mãe.*

Percebe-se um distanciamento dos alunos com o sentido de narrativa da história. Afinal, mais da metade dos alunos deixaram esta resposta em branco. Estes não conseguem se colocar enquanto personagens de suas próprias histórias. E isso é preocupante, ainda mais em se tratando de uma análise sobre cidadania.

A pouca qualificação dos alunos enquanto brasileiros reforça o uso de **sociedade dos alunos** no título deste capítulo. Os estudantes, assim como mencionado por Pinsky e Eluf (2002), colocam os brasileiros como os outros, não eles próprios. Novamente, o sentido de cidadania apresentasse muito mais relacionado com o de sociedade do que com o de nação ou país. Além disso, percebo um não apropriar-se do sentido de história do Brasil, valorizando o regionalismo, no caso o local de nascimento ou de residência atual.

"Há poucos indivíduos voando por aí para salvar senhoras como eu. E Deus sabe como as crianças precisam de heróis! Gente corajosa, altruísta, dando exemplo para todos nós. Todos adoram heróis... Acredito que há um herói dentro de todos nós... Que nos mantém íntegros. Que nos dá força. Nos enobrece. E, por fim, nos deixa morrer com dignidade."

Diálogo no filme Homem-aranha 2

Personagem da Tia May

2004

CAPÍTULO 3 – OS HERÓIS DO BRASIL.

Quando criança, minha brincadeira mais recorrente era de herói, bem no estilo capa e espada. Idêntico à canção de Chico Buarque e Sivuca (1977) ou como o Homem-aranha, eu enfrentava os batalhões e o mal em todas as suas manifestações por mim imaginadas. Os heróis mudavam de acordo com o momento, o último filme assistido, a revista em quadrinhos lida, o brinquedo ganho. Mas a temática era sempre a mesma: eu, o herói, salvando o dia, o mundo e as donzelas e senhoras em perigo. Depois, participava de alguma cerimônia de reconhecimento, um desfile, e, inevitavelmente, uma entrevista coletiva com cunho moralizante, para servir de exemplo para os mais jovens.

Havia em casa uma enciclopédia¹³ com dois anexos chamados “grandes vultos da história”. Para um disléxico como eu, o vocábulo *vultos* era repleto de significados, especialmente uma áurea de mistério. O vulto era aquele que não se conhecia direito, uma sombra que possibilitava suposições e indagações. E eu sempre desconfiei patologicamente dos vultos... Enfim, os anexos traziam a biografia destes personagens por alguém ou alguma tradição julgados importantes para a história do Brasil e mundial. Claro que temos uma concepção bem clara de história presente neste tipo de obra, uma visão tradicionalista ocidental. E a escola reforçava isto.

Durante minha vida escolar, nas décadas de 1970 e 1980, esta era a visão dominante no ensino de história, quando ele ocorria, pois tive mais Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica em minha grade curricular. Sentia-se que a história era feita pela ação de grandes personagens,

¹³ Enciclopédia Abril, Victor Civita (editor). São Paulo: Editora Abril, 1976. 15 volumes.

inegavelmente. Porém, ao menos para mim, aluno classe média de escola católica, deveria haver algo além das grandes biografias. Mesmo que por um caminho torto, aprendi com as histórias destes enormes homens de pedra. Era óbvio que alguma coisa importante eles deveriam ter feito para ocuparem um lugar de destaque em nossas praças, mesmo aquelas sem muito cuidado. Mas eles não podiam ser tão chatos, frios e ásperos. Minha curiosidade e desconfiança me levaram a aprender um pouco mais sobre as batalhas, as políticas, os vencedores, os vencidos, os contextos e as contradições. Foi, talvez, meu primeiro passo como sujeito histórico.

3.1 – SUJEITO HISTÓRICO.

Nesta pesquisa não vai ser elaborado um estudo sobre a heroização de uma personalidade. O foco reside na forma como os alunos percebem os heróis da história. Desta percepção poderemos inferir não só sobre um estudo de caso, mas também, com uma pitada de ousadia, analisar acerca das concepções da história ensinada atualmente e a formação do currículo escolar, as relações entre a cultura contemporânea, a cultura escolar e o ensino, e, fundamentalmente, as implicações de gênero, etnia e o tipo de escola na formação da cidadania dos alunos enquanto sujeitos históricos.

Raymond Williams, crítico literário inglês e autor de uma obra de referência sobre o conceito de cultura, apresenta a mesma como “o *sistema de significações* (grifo do autor) mediante o qual [...] uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada, [...] sendo um elemento fundamental para o entendimento de quem somos” (2008, 13). Nosso modo de vida faz com que atribuamos sentidos às instituições, práticas e relações sociais. Tais sentidos são manifestações da cultura. Portanto, a cultura está essencialmente envolvida em toda a atividade social, ao mesmo passo que é passível de modificação pela ressignificação da própria atividade social.

O historiador francês, analisando a história da cultura, Michel de Certeau (2001, 104) afirma que “a relação da cultura com a sociedade modificou-se: a cultura não está mais reservada a um grupo social; ela não mais constitui uma propriedade particular de certas especialidades profissionais (docentes, profissionais liberais), ela não é mais estável e definida por um código aceito por todos”. Ou seja, a instituição escolar não possui mais o monopólio cultural. Vivemos, e isto é uma característica da modernidade contemporânea, uma

multiplicação da cultura - existem diversas fontes de cultura, vários tipos de referências culturais.

Lev Vigotsky, pedagogo russo e um dos principais pensadores sobre educação, em sua tese central (2007), aponta que, criando e recriando a cultura em suas relações sociais, o humano cria e recria a si próprio. Assim, a subjetividade se traduz quando cada pessoa vai assumindo o papel de sujeito de sua própria história e como ela se articula com a história coletiva e global. São questões também referentes à linguística e a linguagem, na utilização e apropriação do vocabulário através de representações mentais.

Pollak (1992, 5) enfatiza que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

A questão da sensibilidade aparece para Ricoeur (2007) como uma outra forma de apreensão do mundo para além do conhecimento científico. As sensibilidades correspondem a um núcleo primário de percepção e tradução da experiência humana que se encontra na construção de um imaginário social. O conhecimento sensível opera como uma forma de reconhecimento e tradução da realidade que emerge não do racional ou das construções mentais mais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo, de suas memórias.

Estabelecendo ligações entre os conceitos, temos a definição de educação para esta pesquisa: o ato de se apropriar da cultura e, através da história, se tornar a construtora do sujeito histórico. A identidade pessoal e coletiva é uma demanda cultural dentro de um contexto maior de relações historicamente construídas. Através da educação que nos fazemos humanos e históricos, autores na forma de refletir sobre a realidade, o mundo e nós mesmos, exercendo a cidadania.

A questão da escolha de *herói* ao invés de *personagem* foi motivada pela caracterização aparentemente inerente de herói que possuímos. Porém, tal caracterização trata-se de uma construção histórica. Para a psicologia analítica, o arquétipo do herói é motivador do processo de desenvolvimento da consciência. Como mostra Neumann:

“o herói é o precursor arquetípico da humanidade em geral. O seu destino é o modelo que deve ser seguido e que, na humanidade, sempre o foi – na verdade, com atrasos e intervalos, mas o suficiente para que os estágios do mito heróico façam parte dos constituintes do desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo” (1990, 107).

Homero não explicava o que era um herói, apesar de seus personagens saberem reconhecer um, como na passagem em que Aquiles é ferido por Ílio:

Ai! Júpiter, me livra deste rio?
Socorro, e apararei qualquer tormenta.
Não culpo outro imortal quanto a mãe culpo,
Que mendaz com morrer me acalentava
À flechada de Apolo ante Ílio sacra.
Oh! Matasse-me Heitor, o herói Dardânio
Fora de um bravo um bravo despojado.
Hoje inglório pereço, aqui submerso,
Como o zagal mesquinho que, ao passá-la,
A torrente invernal o engole e afoga.
(Homero 2003, canto XXI)

O herói, empiricamente, é aquele que age com heroísmo. Para Joseph Campbell, especialista em literatura e antropólogo estadunidense e autor da obra de referência *O herói de mil faces*, o “herói é o homem da submissão autoconquistada” (1993, 13). Após sua jornada, que se inicia no mundo cotidiano e passa por provações sobre-humanas, o “herói retorna, trazendo benefícios para seus pares” (Campbell 1993, 17). A ideia de monomito, ou jornada do herói, defendida por Campbell, compreende três momentos distintos: partida e iniciação, quando o herói descobre seu potencial; aventuras e provações, onde o personagem enfrenta desafios e testa a si mesmo; e o retorno, momento em que ele está consolidado e utiliza seus conhecimentos para o bem comum. Tal teoria atualmente é combatida nos círculos acadêmicos de antropologia e de história, pois reduz os mitos de diversas culturas a um padrão ocidental de leitura e interpretação. Porém, são incontáveis os exemplos de apropriação deste ideal para a construção de roteiros de filmes, novelas, quadrinhos, romances e outras expressões artísticas narrativas. A jornada do herói possui forte representação no imaginário ocidental.

Neste estudo, entendo a psicologia analítica também como uma fonte histórica, um indício da trajetória que o imaginário acerca do herói percorreu desde seu uso na Grécia clássica até nossos dias. Assumir que possam existir arquétipos que guiam a moral da humanidade, ainda mais baseados na mitologia grega e nas tentativas de se buscar semelhanças em outras culturas, mostra muito mais de nossa visão eurocêntrica de mundo do que realmente uma pretensa homogeneização das tradições. Um estudo interessante seria analisar como tal narrativa heroica grega triunfou e permanece nos dias atuais, desde os arquétipos aos roteiros de filmes.

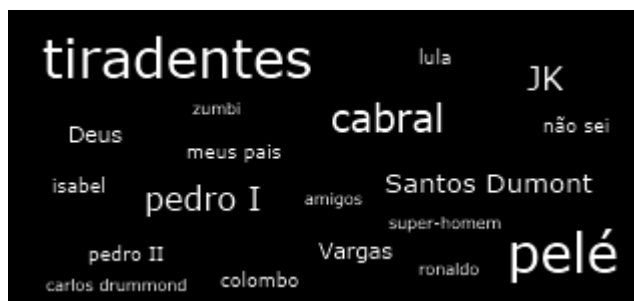
Havia, também, o desejo de desvincular ao máximo possível o questionário de pesquisa de uma avaliação oficial de história. Se utilizasse o termo apropriado, *personagem histórico*, o resultado poderia ser dirigido para somente personalidades históricas, limitando o campo de análise. Um dos objetivos desta pesquisa consiste em verificar a força institucional da escola e da história enquanto componente curricular deste organismo e suas ligações com a cultura além da escolar.

No século XIX, o historiador inglês Thomas Carlyle lançou uma proposta de se estudar a história através dos feitos dos grandes heróis e publicou a obra *On heroes, hero worship & the heroic in history* (1841). Nela, o autor traça as fases históricas das imagens dos heróis. Os heróis já foram, inicialmente, divindades. Depois, foram profetas, poetas, teólogos, filósofos e reis. Mas sempre indivíduos. Atualmente discute-se a importância de Carlyle em outras produções historiográficas, afinal o século XIX também é denominado de o século da história e suas lutas para se firmar enquanto ciência (E. Martins 2010). Ele manteve uma farta correspondência com Marx e Engels, além de influenciar diversos autores posteriores, como Ricouer, Chatelet, Le Goff e Foucault. Carlyle defendia que todo humano é um historiador, pois nossa fala é cultural e narrativa, assim como a história. O autor defendia que a vida social era a soma de todas as vidas individuais, assim a história seria a soma de todas as biografias. Porém, para se entender a história significativa, era preciso somente conhecer as biografias também significativas, ou seja, das grandes personalidades. Vemos que muitos pressupostos da corrente denominada de Nova História e da antropologia histórica aparecem como contraponto, mesmo que implicitamente, às ideias de Carlyle (Lopes 2010). Desta forma, a narrativa histórica atual permite-se ter como herói uma pluralidade de personagens.

3.2 – CIDADANIA E PERSONAGENS

Foram somente dezenove personagens citados enquanto maior herói do Brasil, incluindo o *não sei* e uma resposta para *super-homem*. A representação gráfica a seguir retrata as respostas gerais dos alunos:

Retrato 39 - personagens mais importantes do Brasil



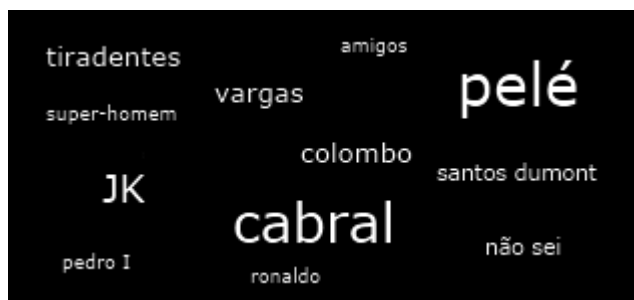
Tiradentes 16%, Pelé 15%, Cabral 13%, Pedro I 9%, JK 8%, Santos Dumont 8%, Vargas 5%, Isabel 4%, meus pais 4%, Colombo 3%, Lula 3%, Deus 3%, Pedro II 2%, não sei 2%, Carlos Drummond 1%, Ronaldo 1%, super-homem 1%, Zumbi 1% e amigos 1%.

Quatro faixas proporcionais são percebidas: a primeira é formada por Tiradentes, Pelé e Pedro Alvares Cabral. A segunda, por Dom Pedro I, Santos Dumont e Juscelino Kubitschek. A terceira engloba as figuras de Getúlio Vargas, Princesa Isabel, Cristóvão Colombo, Luís Inácio Lula da Silva, que na época da coleta era presidente da república, *Deus* e *meus pais*. A última faixa apresenta as figuras de Dom Pedro II, Zumbi dos Palmares, Ronaldo, *Super-homem*, *meus amigos* e *não sei*.

3.3 – TIPO DE ESCOLA E PERSONAGENS

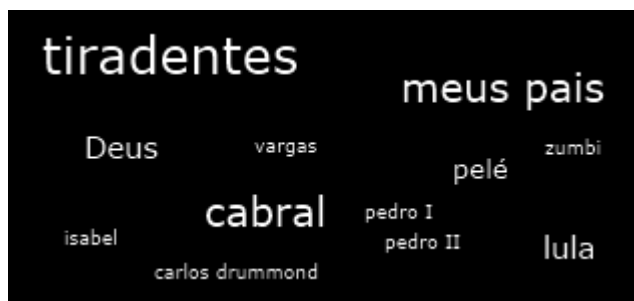
Também ocorreram diferenças nas respostas conforme o tipo de escola, segundo as representações gráficas abaixo:

Retrato 40 - personagens segundo escola estadual



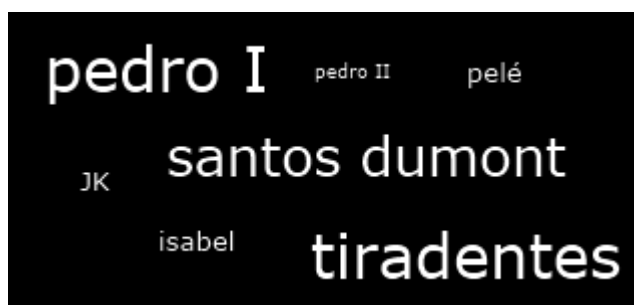
Pelé 22%, Cabral 20%, JK 14%, Tiradentes 10%, Colombo 8%, Vargas 8%, Santos Dumont 6%, Pedro I 4%, não sei 4%, Ronaldo 2%, super-homem 2% e amigos 2%.

Retrato 41 - personagens segundo escola municipal



Tiradentes 19%, Cabral 16%, meus pais 14%, Pelé 11%, Lula 11%, Deus 11%, Vargas 5%, Pedro I 3%, Isabel 3%, Pedro II 3%, Carlos Drummond 3% e Zumbi 3%.

Retrato 42 - personagens segundo escola particular



Tiradentes 23%, Pedro I 23%, Santos Dumont 20%, Pelé 11%, Isabel 11%, JK 9% e Pedro II 3%.

A primeira vista pode parecer estranho que na escola estadual o personagem principal do Brasil seja Pedro Álvares Cabral. Porém, o evento principal para estes alunos é o descobrimento. Logo, nada mais natural que Cabral seja o escolhido. Também é na escola estadual que aparecem Ronaldo, *super-homem* e *meus amigos*. Ainda, somente nesta escola foi colocado *não sei* nesta categoria.

Zumbi, Lula e Carlos Drummond de Andrade somente aparecem na escola municipal, o mesmo ocorrendo para *Deus* e *meus pais*. Também é notada a forte presença de Santos Dumont na escola particular, dividindo espaço com Tiradentes e Dom Pedro I.

3.4 – GÊNERO E PERSONAGENS

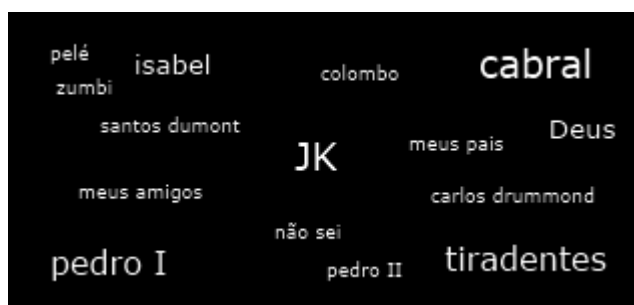
As diferenças de gênero também produziram interpretações distintas com relação aos personagens apontados, conforme apresentado abaixo:

Retrato 43 - personagens segundo gênero masculino



Pelé 24%, Tiradentes 20%, Cabral 12%, Santos Dumont 9%, Vargas 9%, Pedro I 6%, Lula 6%, JK 3%, meus pais 3%, Colombo 2%, Pedro II 2%, não sei 2%, super-homem 2% e Ronaldo 2%.

Retrato 44 - personagens segundo gênero feminino



JK 14%, Cabral 14%, Tiradentes 12%, Pedro I 12%, Isabel 9%, Deus 7%, Santos Dumont 7%, Pelé 5%, meus pais 5%, Colombo 5%, Pedro II 2%, não sei 2%, Carlos Drummond 2%, Zumbi 2% e meus amigos 2%.

O personagem principal para o gênero masculino é Pelé e para o feminino é Juscelino Kubitschek. Fica estabelecida uma questão de gênero, e, portanto, cultural, quando verificada que a Princesa Isabel somente é citada pelo gênero feminino. Também foi exclusivo do feminino as menções a *meus amigos*, *Deus* e Carlos Drummond de Andrade. Nota-se, ainda, que ocorre uma clara inversão nas proporções entre os gêneros. Pelé, Tiradentes, Pedro Álvares Cabral e Santos Dumont são os preferidos do masculino, enquanto do feminino aparecem Juscelino, Dom Pedro I, Princesa Isabel, Tiradentes e Cabral. Estes dois últimos aparecem como ponto de equilíbrio entre os gêneros.

Vê-se que o personagem principal, o representante mais importante, possui identificação para o masculino na figura de Pelé. Jogador de futebol, vitorioso, palpável. O feminino não encontra eco neste personagem. E nem em algum outro específico, pois todas as faixas de proporção são muito próximas e equivalentes, ficando dispersas todas as indicações.

3.5 – ETNIA E PERSONAGENS

A distribuição das personagens também variou de acordo com a etnia declarada.

Retrato 45 - personagens segundo etnia branca



JK 20%, Pedro I 18%, Tiradentes 16%, Santos Dumont 11%, Isabel 9%, Pelé 7%, Cabral 7%, Vargas 7%, Colombo 2% e Pedro II 2%.

Retrato 46 - personagens segundo etnia parda



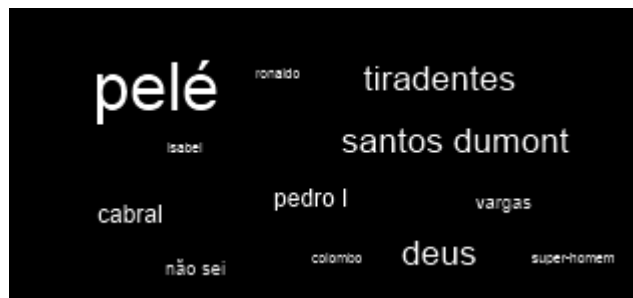
Tiradentes 23%, Pelé 23%, Cabral 18%, meus pais 9%, Colombo 9%, JK 5%, Pedro II 5% e Carlos Drummond 5%.

Retrato 47 - personagens segundo etnia negra



Pelé 33%, Lula 17%, Tiradentes 13%, Cabral 13%, Santos Dumont 4%, amigos 4% e Zumbi 4%.

Retrato 48 - personagens segundo etnia não informada



Pelé 19%, Tiradentes 13%, Santos Dumont 13%, Deus 13%, Cabral 9%, Pedro I 9%, Vargas 6%, não sei 6%, Isabel 3%, Colombo 3%, Ronaldo 3% e super-homem 3%.

Para os brancos, Juscelino Kubitschek é o principal personagem. Para os pardos, empate entre Tiradentes e Pelé. Para os demais, somente Pelé. Atualmente, vemos campanhas para a criação de uma memória legitimadora para os grupos antes minoritários, como as figuras de Pagu e de Zumbi. Também temos um discurso recorrente na mídia sobre a figura de Airton Senna. Lembrando o poema de Ferreira, utilizado como epígrafe na apresentação desta pesquisa, o herói deve ser servido morto. Também seguindo a Constituição Federal, nenhum espaço público poderá ser nomeado com referência a pessoas vivas. Pelé é vivo, nome de praças e de estádios de futebol. O Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves, cenotáfio que homenageia os maiores heróis do Brasil, possui atualmente dez nomes, que devem ser aprovados por lei no congresso. Seus nomes são inscritos no Livro de Aço. São eles: Tiradentes, Zumbi, Dom Pedro I, Marechal Deodoro, Duque de Caxias, Marquês de Tamandaré, Barão de Amazonas, Santos Dumont, José Plácido de Castro e José Bonifácio. Pelé não está no Livro de Aço, mas nas tramas dos tecidos da memória.

3.6 – FAZER-SE HERÓI

Inicialmente, antes da aplicação dos questionários, fizemos uma conversa informal no grupo de estudos e aventamos os possíveis resultados. Com a exceção de Tiradentes, erramos todos os prognósticos, demonstrando como existe uma distância entre o pesquisador e suas suposições e o universo pesquisado, ou, ainda, uma distância geracional. Desta forma, o método etnográfico é de suma importância, pois permite dar voz aos sujeitos estudados.

Todos os resultados obtidos nesta pesquisa são significativos. Todas as personagens possuem sua própria historicidade e atendem a um imaginário específico. Por exemplo, Juscelino Kubitschek geralmente é apresentado como o presidente responsável pela modernização do país, culto, bem vestido e elegante.

A figura de Pelé apareceu como significativa entre os alunos, apesar de não ser tema curricular. É inegável a importância do futebol, por mais que não se goste dele, e suas representações para a formação da identidade no Brasil. Temos ainda poucos trabalhos acadêmicos sobre tal tema. Durante o regime militar, os intelectuais, principalmente os adeptos da linha marxista, consideravam o futebol um elemento alienador político, o novo ópio do povo, ainda mais após o uso de propaganda política da vitória do Brasil na Copa do Mundo de 1970. Somente a partir da década de 1990 é que o futebol foi aceito enquanto objeto de estudo acadêmico.

Porém, nem sempre o futebol foi um esporte popular no país. Em sua chegada, no final do século XIX, foi considerado um esporte de elite, de ingleses para os brancos do país. Era um esporte amador, para simbolizar o espírito inglês de competição pura e por amor. Os negros não eram aceitos, nem nas arquibancadas, nem nas equipes. Os anos 1920 e 1930 viveram o debate acerca da profissionalização do esporte (Franzini 2003).

A popularização do esporte caminhou lado a lado com a luta pela profissionalização. Várias teorias sugerem os motivos para a popularização, como a simplicidade das regras (são apenas dezessete) e sua permanência no tempo (as regras praticamente não são alteradas desde 1870), e a facilidade dos equipamentos e do espaço para a prática, afinal, quase qualquer coisa pode ser chutada e servir de bola, em praticamente qualquer lugar. A exigência para a profissionalização foi uma reivindicação dos atletas pobres, principalmente os negros. As fábricas e companhias de origem inglesa patrocinavam clubes com seus nomes e marcas, e para manter o espírito de amor ao esporte, contratavam atletas, que eram operários de fachada. Tais atletas começaram a pedir um tratamento diferenciado em relação com os demais operários, uma vez que suas carreiras esportivas eram curtas e seus empregos, conseqüentemente, também (Antunes 1994).

A resistência ao negro no esporte não era exclusividade do futebol. Os clubes de remo também eram elitistas. Porém, utilizavam negros em suas equipes. A justificativa era que de longe somente se viam o uniforme e os remos, não a cor do atleta. O futebol, praticado em

estádios com proximidade entre a torcida e o atleta, precisou se adaptar (Filho 2007). Vários jogadores utilizavam pó de arroz para disfarçar a cor da pele, principalmente nos clubes mais elitistas e vinculados com a Inglaterra, como o Fluminense (Pereira 2000). Corinthians e Flamengo, atualmente de apelo popular, sequer aceitavam negros em seus quadros de associados e muito menos como atletas. O Flamengo contratou em 1936 Leônidas da Silva, o Diamante Negro (o nome do chocolate famoso é em sua homenagem), numa tentativa de contar com um jogador conhecido para vencer um jejum de títulos. A presença de Leônidas ajudou a popularizar o futebol do clube.

O futebol brasileiro passou a ser divulgado amplamente pelo governo a partir da década de 1930, por Vargas. Tal estratégia fazia parte dos projetos de Paz Social e Coesão Social elaborados pelo governante, e o futebol servia como um instrumento irradiador de um sentimento nacionalista educativo (Schwartzman, Bomeny e Costa 1984). Vargas também financiou a construção de estádios, entre eles o Municipal de São Paulo, o Pacaembu, e o de São Januário, no Rio de Janeiro. Ambos serviam de palco para desfiles cívicos e aparições do presidente (Drumond 2009).

A estratégia de disfarçar a cor da pele ainda é utilizada por jogadores negros, principalmente na Europa, onde eles raspam o cabelo para parecerem de pele mais clara com a distância das grandes arquibancadas, e mesmo assim, ainda sofrem com episódios de racismo e xenofobia (Coelho 2009).

Na década de 1920, o clube Vasco da Gama inovou ao criar uma equipe profissional e com vários jogadores negros. Foi campeão do torneio estadual carioca e abriu um caminho sem volta no esporte. Já na seleção brasileira de 1930 alguns negros participaram. Dizia-se na época que o Vasco honrava as tradições portuguesas de tolerância racial (C. Mattos 1997) Porém, o Vasco não era antirracista, somente utilizou uma estratégia unindo jogadores baratos e competitivos (Filho 2007). O Vasco também foi amplamente auxiliado por Vargas, tendo inclusive seu estádio construído com financiamento do governo (Drumond 2009).

Em 1950, a Copa do Mundo seria disputada no Brasil, em outro projeto articulado por Vargas. Foi construído o Maracanã, maior estádio mundial por muito tempo. O Brasil, apesar de ainda não ter se sagrado campeão da Copa, já era reconhecido como praticante do futebol mais alegre e vistoso. Só faltava a consagração com o título, que inevitavelmente viria em 1950. Gilberto Freyre, em 1945, apontava a causa do sucesso do futebol no Brasil:

“Acaba de se definir de maneira inconfundível um estilo brasileiro de futebol, e esse estilo é uma expressão a mais do nosso mulatismo ágil em assimilar, dominar, amolecer em dança, curvas ou em músicas, as técnicas européias ou norte-americanas mais angulosas para o nosso gosto: sejam elas de jogo ou de arquitetura. Porque é um mulatismo o nosso - psicologicamente, ser brasileiro é ser mulato - inimigo do formalismo apolíneo sendo dionisíaco a seu jeito - o grande feito mulato” (Freyre 2009, 432).

Porém, perdemos a final para o Uruguai. E a culpa recaiu sobre os negros e a mestiçagem nacional, o mulatismo antes exaltado por Freyre, especialmente sobre o goleiro Barbosa. Depois dele, somente Dida, em 2006, foi novamente um goleiro negro titular da seleção brasileira. Em entrevistas na década de 1990, Barbosa afirmava que ele era o único brasileiro que cumpria pena de mais de 30 anos, em alusão ao máximo período que nossa legislação permite que um cidadão fique preso (Perdigão 2007). A culpa da derrota em 1950 foi creditada ao nosso *Complexo de vira-latas*, de se sentir inferiorizado perante o outro. Após a derrota, o dramaturgo Nelson Rodrigues assim definia tal complexo:

“Por 'complexo de vira-lata' entendo eu a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. O brasileiro é um narciso às avessas, que cospe na própria imagem. Eis a verdade: não encontramos pretextos pessoais ou históricos para a auto-estima” (Rodrigues 1993, 61).

O negro e o mestiço não eram mais bem-vistos no futebol e o fantasma de 1950, o *Maracanazzo*, ainda nos assombra e é lembrado em partidas importantes, mesmo após nosso histórico vitorioso.

Em 1958, um jovem de apenas 17 anos, negro, despontava como o principal jogador do clube do Santos, ajudando o time a ser campeão estadual e marcando incríveis 58 gols, marca até hoje não superada em uma única competição. É a primeira de uma série de mitos sobre Pelé. Artilheiro de 1958, com 58 gols. Convocado pela seleção brasileira foi campeão do mundo na Suécia, jogando contra a seleção local na final. Tinha como companheiro de ataque Garrincha, outro novato, mestiço, semianalfabeto e gênio da expressão corporal. Até hoje, o Brasil é o único país não europeu a derrotar um país europeu jogando uma Copa na Europa. O Brasil deixava de ser um país de vira-latas e se tornava, definitivamente, o país do futebol. E Pelé, já em 1958, era chamado pela crônica esportiva de o Rei do futebol (Barbosa 2011).

A mitologia sobre Pelé é vasta. Primeiro, por sua forma de jogar, sem guardar posição fixa, por seu senso coletivo e por procurar incessantemente o gol. Pelé não recuava bola, mais

um mito. Pelé apanhava, caía e levantava no mesmo momento. Pelé, jogando na Colômbia, foi expulso. A torcida local parou o jogo, fez Pelé voltar e trocou o árbitro. Em uma excursão pela África com o time do Santos, uma guerra civil na Nigéria foi pausada para vê-lo jogar. A mítica camisa 10 foi-lhe atribuída por acaso. Não existia uma vinculação entre o número e a posição em campo, e na Copa de 1958, no momento da inscrição, o funcionário responsável, um uruguaio, quis fazer uma brincadeira com os brasileiros e colocou Pelé, o mais novo, com tal camisa, em referência à sua idade, não com uma nota. Hoje, a 10 é sinônimo de ser um craque. Na década de 1970, o prestígio de Pelé era tanto que os narradores somente falavam *ele*, para se referirem ao Rei (Nascimento 2010).

Nelson Rodrigues, antes da Copa de 1958 na Suécia, previa o fim do complexo de vira-latas através de Pelé:

“Verdadeiro garoto, o meu personagem anda em campo com uma dessas autoridades irresistíveis e fatais. Dir-se-ia um rei, não sei se Lear, se imperador Jones, se etíope. Racialmente perfeito, do seu peito parecem pender mantos invisíveis. O que nós chamamos de realza é, acima de tudo, um estado de alma. E Pelé leva sobre os demais jogadores uma vantagem considerável: — a de se sentir rei, da cabeça aos pés. Quando ele apanha a bola, e dribla um adversário, é como quem enxota, quem escorraça um plebeu ignaro e piolhento. E o meu personagem tem uma tal sensação de superioridade que não faz cerimônias. Já lhe perguntaram: — “Quem é o maior meia do mundo?”. Ele respondeu, com a ênfase das certezas eternas: — “Eu”. Insistiram: — “Qual é o maior ponta do mundo?”. E Pelé: — “Eu”. Em outro qualquer, esse desprante faria rir ou sorrir. Mas o fabuloso craque põe no que diz uma tal carga de convicção, que ninguém reage e todos passam a admitir que ele seja, realmente, o maior de todas as posições. Quero crer que a sua maior virtude é, justamente, a imodéstia absoluta. Põe-se por cima de tudo e de todos. E acaba intimidando a própria bola, que vem aos seus pés com uma lambida docilidade de cadelinha. Na Suécia, ele não tremerá de ninguém. Há de olhar os húngaros, os ingleses, os russos de alto a baixo. Não se inferiorizará diante de ninguém. E é dessa atitude viril e mesmo insolente que precisamos. Por que perdemos, na Suíça [Copa de 1954], para a Hungria? Examinem a fotografia de um e outro time entrando em campo. Enquanto os húngaros erguem o rosto, olham duro, empinam o peito, nós baixamos a cabeça e quase babamos de humildade. Esse flagrante, por si só, antecipa e elucida a derrota. Com Pelé no time, *e outros como ele*, ninguém irá para a Suécia com a alma dos vira-latas. Os outros é que tremerão diante de nós” (grifo meu) (Rodrigues 1993, 50).

Pelé é um exemplo de brasileiro que deu certo. Pobre, negro, com apelido (seu nome é Edson Arantes do Nascimento), rejeitado por um grande clube (diz mais um mito que o

Corinthians, que ainda não aceitava negros, não quis nem cogitar um teste), fez um time quase desconhecido ser admirado no mundo todo como a melhor equipe de futebol, de todos os tempos inclusive, como exageram os mitólogos. Sua imagem é considerada simplesmente linda, do corpo negro em contraste com a camisa branca do Santos, e é até hoje o maior garoto propaganda em quantidade e variedade de anúncios. Porém, para manter a sua imagem de bom moço, ele nunca realizou comerciais de cigarros ou bebidas alcóolicas. Pelé de inúmeras imagens icônicas¹⁴, como o soco no ar, a mancha de suor em forma de coração e a auréola de luz sobre sua cabeça, santificando sua figura. Pelé, que ainda menino, chorou ao ser campeão do mundo em 1958. Pelé do milésimo gol, marcado de pênalti no Maracanã, em um momento de expectativa mundial, e que pediu para que olhássemos pelas crianças do Brasil enquanto era carregado nos ombros pela torcida. Pelé, que ao se despedir do Santos Futebol Clube, interrompeu a partida se ajoelhando com os braços abertos em cruz no centro do campo. Pelé que virou personagem de história em quadrinhos. Pelé, que em jogos internacionais, era anunciado em cartazes como uma atração espetacular. Pelé, que ao encerrar a carreira definitivamente no Cosmos de Nova York e mais uma vez nos ombros do povo, pediu, como lembra uma canção de Caetano Veloso¹⁵, *love, love, love*.

Porém, o futebol é um esporte coletivo. Uma brincadeira entre os jogadores consiste em dizer para quem não toca a bola, o chamado *fominha*, jogador egoísta que tenta resolver a partida de forma individual, que o sobrenome do futebol é *association*. No final do século XIX existiam duas modalidades de futebol praticadas no mesmo campo de jogo e com algumas regras compartilhadas: o rúgbi e associado. No início do século XX, as modalidades foram separadas e criadas federações e regras específicas para cada uma. Surge daí a Federação Internacional de Futebol Associado (FIFA). Atualmente, a FIFA congrega mais países do que a Organização das Nações Unidas (ONU) e realiza o evento com maior audiência, somente para se ter uma noção da dimensão do futebol mundial. O paradoxo do futebol consiste no gol, evento individual que consagra quem o faz, porém somente é possível de acontecer se houver um esforço coletivo.

Pelé foi um jogador extraordinário. Mas somente foi possível por causa de seus companheiros e da tática coletiva. Na citação de Nelson Rodrigues enfatizei a expressão *e*

¹⁴ Ver anexos.

¹⁵ Love, love, love – Caetano Veloso, 1978.

outros como ele. Como dizem os boleiros, *futebol é onze contra onze*. Sozinho, ninguém consegue jogar. Mesmo assim, insistimos em heroicizar algumas figuras. O talento individual somente pode aparecer se o coletivo permitir. É uma equação válida para o futebol e que também pode se estender para o exercício da democracia e da cidadania. Não consegui realizar um histórico sobre nossa valorização do individual sobre o coletivo, que creio renderia uma análise profunda de nossa cultura. Porém, em um artigo sobre a Segunda Guerra Mundial, o autor aponta os mitos surgidos no conflito, difundidos pelos correspondentes de guerra, e que valorizavam mais a astúcia, o imprevisto e a malandragem dos soldados brasileiros, do que a disciplina tática (Maximiano 2012). Ele se questiona como a população aceitou tais explicações. Como acreditar que um exército experiente e bem treinado como o alemão, com domínio do uso da baioneta para a luta corporal, iria se intimidar com soldados utilizando a “lambedeira” (uma espécie de facão, também chamada de peixeira, de uso muito comum por sertanejos, mas muito provavelmente não utilizada em combate, devido ao seu alcance ser inferior ao da baioneta)? Por que preferimos uma suposta fábula, que valoriza o “jeitinho” e o individualismo, ao invés do esforço coletivo?

O autor não apresenta uma conclusão para tal preferência, realizada insistentemente pelos jornalistas correspondentes da guerra e pelos editoriais. Mas arrisco um paralelo com o futebol. Da mesma forma que o treinamento tático foi apresentado por oficiais estrangeiros, dos EUA, o esquema tático de toque de bola foi introduzido no Brasil por um treinador estrangeiro, o húngaro Béla Guttmann, no São Paulo Futebol Clube, em 1957. Béla fora técnico da seleção húngara na Copa de 1954, equipe que encantou os expectadores com um futebol envolvente, de toques rápidos na bola, sem posição fixa entre os jogadores. Trouxe seu estilo para o Brasil, sendo campeão pelo São Paulo (De Loyola Brandão 1994). Em 1958, na Copa da Suécia, a seleção brasileira praticava o mesmo estilo técnico e tático, e foi campeã. Praticamente não vemos artigos exaltando o técnico da seleção brasileira de 1958, Vicente Feola. Ao contrário, os jornalistas diziam que os jogadores escalavam a equipe e que o técnico por vezes dormia no banco. Em contrapartida, temos incontáveis mitos sobre os jogadores, como Didi, Zito, Zagallo, Garrincha e o próprio Pelé. A mesma falta de referência ocorre com o técnico do Santos, Luiz Alonso Perez, o Lula, o treinador mais vitorioso do futebol brasileiro até hoje.

Desta forma, creio ser Pelé uma síntese do herói brasileiro. Mesmo após mais de trinta anos após sua aposentadoria, ele continua fazendo propagandas. Em uma atual, ele aparece

dizendo ser o “Pelé” do futebol, apresentando vários “Pelés” de outros esportes e atividades cotidianas. “Pelé” passa a ser sinônimo de “o melhor”. Desta forma, ele continua presente no imaginário dos alunos. Pela idade dos estudantes, muito provavelmente nem seus pais viram Pelé jogar. Temos histórias, mitos, que sobrevivem no tempo e na memória. Lanço a tese do inimigo externo comum. Pelé seria o fator que nos une, no campo do futebol, contra o resto do mundo e, principalmente, contra os argentinos. Nas décadas de 1960 e 1970, dizia-se que Di Stefano era melhor que Pelé. Depois, nas décadas de 1980, 1990 e 2000, foi a vez de Maradona. O argentino inimigo atual, nos anos 2010, é Messi. Para efeitos de comparação, segundo a FIFA, Pelé marcou 1284 gols em sua carreira; Di Stefano, 376; Maradona marcou 358, e Messi, ainda em atividade, possui até o momento 276 gols. Assim, o mito se mantém.

3.7 – FALAS SOBRE OS HERÓIS

Os alunos produziram definições interessantes a respeito da figura do herói e o que qualificaria uma pessoa como tal. As falas versavam sobre ser modelo a ser seguido, como: *O herói serve de modelo para a sociedade. Herói é aquela pessoa que te passa coragem, que te ajuda em situações difíceis, que te faz sentir bem e que batalha na vida. Um herói faz algo que influencia os outros. O herói é uma pessoa que dá bons exemplos. Herói é aquele que tem coragem, que faz algo não necessariamente grande, mas que deixa uma marca nos outros.*

Outras falas apontavam o herói enquanto alguém que cuida dos outros, um virtuoso, como: *Herói é aquele que cuida dos outros e não é egoísta. É uma pessoa virtuosa e vitoriosa, que representa a sociedade e dá a vida pelos outros. É uma pessoa que ajuda os outros. É uma pessoa que faz um mundo melhor, que faz a sua parte. Herói é aquele que te ajuda a superar tudo. Herói é aquele que ajuda os outros e faz de tudo para melhorar a situação do mundo. Herói é aquele que defende quem não pode se defender sozinho. Alguém que luta pelos seus ideais e que é solidário. Herói é aquele que não teme a sociedade e faz o seu melhor para ajudar os outros. Aquele que busca salvar e proteger os outros. Herói é aquele que cuida e defende os outros.*

Também tivemos descrições do herói enquanto altruísta e alguém que se supera, como: *Herói tem que dar a vida por alguém, fazer seu máximo. Herói tem que ser puro de coração e salvar os inocentes. Fazer algo que mude o mundo de forma positiva é típico do herói. O herói é aquele que é fiel aos seus pensamentos. Herói é uma pessoa que tem coragem e lealdade. O*

herói é alguém que faz um grande acontecimento que é lembrado pelos outros. Herói é aquele que não desiste de lutar, mesmo quando sabe que vai perder. O herói suporta o que mais ninguém aguenta. O herói é aquele que faz a justiça reinar, doa a quem doer. Herói é uma pessoa certa e boa, alguém que você gosta muito. Uma pessoa que busca sempre a perfeição.

Ainda, tivemos uma resposta que não definia um herói: *Eu não sei o que é um herói.*

É interessante notar que o herói não precisa ser alguém de destaque, uma grande personalidade ou um grande vulto da história. Qualquer um dos personagens mencionados pelos alunos na primeira pesquisa pode se encaixar nas definições de herói apresentadas no segundo momento.

Porém, o que merece destaque é a forma como as definições sobre cidadão se assemelham com a de herói. Coloco novamente algumas falas sobre ser um cidadão, apresentadas anteriormente no capítulo 1: *Fazer parte ativamente de uma sociedade, contribuindo para o bem estar de todos. É respeitar o próximo e o patrimônio. É ser morador da parte em que você vive, mas colaborando com a melhoria deste lugar. É ser uma pessoa social, respeitada. Ajudar ao próximo no que ele mais precisa. Contribuir para um mundo melhor. Ser uma pessoa muito prestativa. É se comportar do jeito certo. É fazer a diferença para alguém. É ajudar e respeitar os outros. Saber ouvir, respeitar as regras do seu país, defendendo ele. Respeitar os direitos humanísticos.*

Fica a certeza de que no Brasil, país que gera tantas imagens de exclusão e preconceito na percepção dos alunos, conseguir ser um cidadão possui o mesmo peso e valor do que ser um herói. Novamente, a estética do sofrimento reaparece.

*Essa história é mais velha que a história
Dos tempos de glória do velho barão
Quem não sabe de cor essa história
Refresque a memória e preste atenção
Não sou eu quem repete essa história
É a história que adora uma repetição
Uma repetição*

Rebichada
Chico Buarque
1981

REFLEXÕES FINAIS.

A – A QUESTÃO DA QUALIDADE.

Ocorre no Brasil atualmente um embate entre a qualidade da escola pública e da particular. Porém, pouco se tem de estudos sobre o tema, ficando mais nas defesas político-ideológicas de cada parte. O governo, em seus diversos níveis, realiza avaliações periódicas de desempenho nas diversas redes. Atualmente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o órgão governamental responsável por elaborar, aplicar e analisar instrumentos de avaliação da qualidade educacional brasileira, como a Provinha Brasil, para a educação infantil; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para o Ensino Fundamental e Médio; e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o Ensino Médio, entre outros. O Estado de São Paulo, assim como outros membros da federação, também mantém seu sistema de avaliação de qualidade, chamado de Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Tais instrumentos, com exceção do ENEM, baseiam-se em avaliações de língua portuguesa e matemática, desconsiderando as demais áreas do conhecimento ou mesmo suas inter-relações. Além disso, os instrumentos analisam taxas de evasão, tempo de permanência, proficiência, desempenho e índice de repetência. O desempenho nas avaliações rende verbas e prêmios extras para a escola e os professores das redes públicas e propaganda para a rede particular. Muito das políticas educacionais atuais, como a progressão continuada, a organização por ciclos, o currículo comum obrigatório e o aumento da carga horária de língua portuguesa e

matemática em detrimento das demais áreas são reflexo da atual busca pelo padrão educacional de qualidade.

Claro que as redes possuem diferenças. Mas elas estão muito mais relacionadas ao que se pede nas avaliações de qualidade, incluindo aí os vestibulinhos para os colégios técnicos públicos e os vestibulares das universidades também públicas, do que a uma efetiva diferença de rendimento. Creio que são diferenças de propostas educacionais. Por exemplo, no ENEM 2010, das vinte melhores escolas, somente duas eram públicas, as demais eram todas particulares.

O próprio INEP, em uma de suas publicações, alerta para as dificuldades de se estabelecer uma avaliação de qualidade no Brasil. Indaga a autora:

Do ponto de vista social, têm sido também amplamente divulgados os alarmantes dados que indicam dez milhões de crianças fora das escolas. E, para um país com 155 milhões de habitantes, um contingente de 48 milhões de analfabetos é uma carga muito pesada! No campo da Educação, são por demais conhecidas suas mazelas: por um lado, os baixos salários dos professores e, por outro, as contínuas reprovações que desencadeiam o conseqüente abandono da escola por parte de muitas crianças já nos primeiros anos de escolaridade. Some-se a isto a crescente desqualificação do corpo docente (em todos os níveis), o descaso dos responsáveis pela definição e execução das políticas educacionais, a falta de seriedade e a inexistência de uma verdadeira vontade política para resolver os complexos problemas que extrapolam, de muito, aqueles aqui apenas mencionados. Diante desse quadro (como já dissemos, apenas delineado), como é possível pensar em homogeneização nacional e integração social tendo-se por base uma política “modernizadora”? Não há hipótese de se construir um país moderno enquanto houver uma pilha de miseráveis à margem do mercado ou sobrevivendo nas suas bordas (Franco, Qualidade de ensino: velho tema, novo enfoque 2003).

Predomina a visão educacional enquanto formadora de trabalhadores e cidadãos qualificados. Porém, como salienta a autora, como pensar em modernidade nas relações de trabalho, que valorizam a autonomia e a colaboração, se mantemos estruturas de poder ainda baseadas na submissão e na ameaça? O que, de fato, seria a missão educacional e a qualidade escolar para o Brasil? Responde a autora:

A qual idade do ensino pressupõe um julgamento de mérito que se atribui tanto ao processo quanto aos produtos decorrentes das ações educacionais. Implica, pois, um juízo de valor, mas não em qualquer tipo de juízo. O conceito de qualidade enquanto significativo é um conceito historicamente produzido e, neste caso, não pode ser definido em termos absolutos; pressupõe uma análise processual, uma dinâmica, a recuperação do específico e o respeito às condições conjunturais. É, portanto, um conceito fixado a partir de um arbítrio sociocultural e orientado por diferentes expectativas que

incorporam demandas diversificadas e mutáveis ao longo dos tempos. Além disso, não é um conceito neutro. Ao contrário, reflete um posicionamento político e ideológico perceptível tanto na definição de qualidade de ensino quanto no encaminhamento de propostas que se corporificam na explicitação de seus indicadores. Na mesma direção, acreditamos que tanto a educação quanto a formação profissional serão obrigadas a se reposicionar para que possam atender às demandas – sem dúvida mais complexas – advindas do setor produtivo. (Franco, Qualidade de ensino: velho tema, novo enfoque 2003)

A autora atenta para a elaboração de um discurso realizado pelas elites para manter o status quo. Aponta que a tal gestão moderna amplia as desigualdades entre os educados e os “inviáveis”, nas palavras da autora. Além disso, reconhece como perversa a integração orgânica entre ensino e empresa, onde a missão educacional passa a ser primordialmente a de qualificar a mão de obra.

Nesta pesquisa, a avaliação da qualidade não é pertinente. Ela se faz necessária para demonstrar uma sensibilidade social acerca dos tipos de redes de ensino, se privada ou pública. E, também, seguindo a lógica da busca pela qualidade, cada rede vai efetuar políticas diferentes. O ensino de história, utilizado aqui como parâmetro de comparação e objeto de análise, apresenta-se na margem deste processo. Ele não é parâmetro de qualidade segundo os instrumentos oficiais, nem tampouco um saber desejável para o mercado de trabalho na grande maioria das empresas. Porém, ele possibilita o desenvolvimento do saber pensar e de se posicionar politicamente. Conforme o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de história permite superar a passividade do aluno perante a realidade social e ao próprio conhecimento. Vimos que as diferentes redes, mais do que diferenças na qualidade, produzem diferentes percepções da história e, conseqüentemente, diferentes cidadãos.

B – DA EDUCAÇÃO.

Apesar de não ter uma obra específica sobre educação, em seus ensaios Hannah Arendt produziu diversas reflexões acerca do tema. Como utilizo a definição de política da autora, também irei me aproximar de suas reflexões sobre a educação. Arendt apresenta o espaço público como o local privilegiado para a vivência da história, o momento em que deixamos de ser indivíduos biologicamente finitos e compartilhamos um mundo anterior a nós e que continuará depois (Arendt 2001). Tal momento é denominado pela autora de natalidade, sendo

de suma importância no ato educativo, pois ele marca o início de tal ação. Para a autora, a educação tem como base “prepararmos as crianças com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (Arendt 2001, 247). Assim, para Hannah Arendt, a missão da educação seria apresentar o mundo histórico e coletivo para os indivíduos e os preparar para que desenvolvam suas singularidades para o mundo novo.

Porém, Arendt alerta que a modernidade contemporânea possui como efeito uma crise na sociedade, a qual se reflete na educação. O espaço público deixa de ser de convívio e de liberdade política e passa a ser de violência, policiamento e coerção, nas chamadas demissões do pensamento e da responsabilidade moral (Arendt 1989). A educação formal, realizada nas escolas, depende do espaço público. Desta forma, a crise educacional, tão alardeada atualmente, seja pela falta de uma pretensa qualidade, seja pelo constante questionamento da validade prática de seus objetos de estudo, nada mais seria do que a própria crise social que vivemos atualmente. Porém, somente a educação pode contornar tal crise. O educador poderá dizer ‘isto é o mundo’ e nunca ‘assim será o mundo’ (Arendt 2006). Afinal,

“devido à capacidade de ação e ao dom da liberdade dos seres humanos, a história é absolutamente imprevisível. Não existem mecanismos ou leis históricas nem algo como um motor da história que, apesar de circunstâncias diversas, funcione sempre da mesma forma. É verdade que os processos que denominamos históricos [...] tendem a se tornar tão automáticos como os processos cósmicos ou naturais, mas os seres humanos, em contraposição à natureza, têm a possibilidade de romper com estes e começar algo completamente novo. Liberdade, nesse sentido, não é apenas optar ou escolher entre alternativas dadas, mas é [...] chamar à existência o que antes não existia, o que não foi dado nem mesmo como um objeto de cognição ou de imaginação e que não poderia, portanto, estritamente falando, ser conhecido” (Arendt 2001, 217).

Ao preparar o aluno para a liberdade e a imprevisibilidade do futuro, a educação surge como uma esperança que podemos ter em superar a cisão entre indivíduo e sociedade.

Além da filosofia política e da esperança na educação, existem algumas atitudes práticas que poderiam ser seguidas para contornar a crise e efetivar um ensino cidadão. Candido Alberto Gomes, pedagogo e consultor da Unesco, órgão das Nações Unidas responsável pela educação, efetuou um extenso trabalho de análise de vários indicadores internacionais. Segundo o autor, existem diversos fatores sociais, econômicos e políticos que influenciam na educação, por este motivo, o “maior desafio da história da educação é organizar uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática” (Gomes 2005, 282).

Levando em conta todos os índices analisados, desde tamanho da turma, gasto por aluno, classe social de origem, bagagem cultural, tipo de método pedagógico adotado, formação docente e outros mais, o autor chega a conclusões consideradas polêmicas (Gomes 2005). Praticamente nenhum desses índices afeta a educação ou justifica uma experiência de sucesso ou de fracasso. Porém, a qualidade desejada somente foi obtida em escolas de pequeno ou médio porte, com atmosfera de ordem (regras e sanções definidas e cumpridas), com classes heterogêneas (tanto de idade, quanto de classe socioeconômica), com professores satisfeitos (relaciona-se mais com reconhecimento e possibilidade de ação do que com salários), com propostas avaliativas com ênfase no coletivo, com participação afetiva dos pais e responsáveis e, principalmente, com protagonismo discente. Tal protagonismo somente é possível quando as aspirações dos alunos encontram eco na escola.

Ainda não tive o prazer de vivenciar na plenitude todos estes atributos, mas somente alguns em partes. Percebo um isolamento do professor na sala de aula e deste com seus alunos e suas histórias, e destes entre eles mesmos, e de todos com todos e com a cidade e o bairro... Enfim, ensinar e aprender torna-se um exercício de solidão.

A competição individual é incentivada sempre que possível, baseada no discurso de reproduzir a vida fora dos muros da escola. Por exemplo, a sugestão de uma avaliação coletiva da turma, que poderia gerar um ambiente de colaboração e crescimento tanto individual quanto coletivo, é simplesmente ignorada, pois se alega que valorizaria aqueles rotulados como *vagabundos*. A meu ver, ao contrário, a turma iria se organizar para obter melhores resultados, cobrando e auxiliando aqueles considerados mais *fracos* ou *vagabundos*. Atualmente, praticamente não temos mais nenhum ambiente de trabalho que não seja colaborativo, que não exija criatividade e o uso de todas as ferramentas disponíveis para a solução dos problemas. Creio que a grande exceção seja a escola. Os conflitos, tão necessários para o desenvolvimento do caráter e da própria democracia, são abafados, postos de lado. A escola, na grossa maioria das vezes, prefere coibir a educar, criando uma infinidade de regras que são praticamente impossíveis de serem seguidas, ampliando o individualismo e a competição.

C – ENCERRAMENTO.

Inicialmente, esta pesquisa buscava compreender a legitimidade atual do ensino de história, dentro da complexidade da cultura contemporânea, analisando os componentes

narrativos – local, acontecimento e personagem – segundo as falas dos alunos do nono ano do ensino fundamental. Porém, a quantidade e a qualidade dos dados recolhidos ampliaram o horizonte inicial. Isto, aliado à escassez de tempo para a produção da dissertação, limitaram os resultados finais do trabalho.

Vários nós ficaram pelo percurso, ampliando as possibilidades de caminho. Segui uma rota de análise, privilegiando determinadas escolhas em detrimento de outras. Creio que tal atitude deva ficar clara para a honestidade da produção acadêmica.

Percebi com este estudo que o ensino de história atualmente enfrenta dois dilemas básicos. Primeiro, a separação entre seguir um currículo básico, valorizando o conteúdo e preparando para avaliações externas, diminuindo assim as análises críticas. Segundo, o esvaziamento político (não no sentido partidário, mas no de condição humana, como aponta Arendt) da disciplina. Não senti os alunos tocados pela história e suas narrativas, tecendo mais uma experiência em suas memórias. Ocorrem aproximações com o carisma do professor. Falta o prazer, que Bloch exorta. Repete-se um discurso pasteurizado de que a história é importante para aprender com o passado a entender o presente. Mas será que isso se concretiza? Desconfio que não, a sensação de imutabilidade da cultura e da sociedade ainda é muito presente.

A compreensão da história é subjetiva, mas também apresenta marcas coletivas. É interessante notar as diferenças que as categorias de análise – etnia, gênero e tipo de escola – produziram. Tal evidência já poderia servir de mote para a discussão acerca da democracia e da cidadania na escola, o que não ocorre. A escola trabalha com o que é normativo, deixando de lado uma amplitude de debates e de outras óticas.

Também percebi que, apesar das novas leis sobre o ensino de história da África e das tentativas de vários grupos em legitimizar memórias, alguns discursos ainda permanecem. A questão indígena ainda é mais enfatizada, valorizando as festas e o folclore, quase como uma curiosidade mórbida de uma cultura distante, ampliando preconceitos. Quanto ao africano, fica um impasse entre apresenta-lo como escravo vitimizado em oposição ao europeu opressor e cruel ou como o rebelde quilombola. Desta forma, retiram-se todas as formas válidas de resistência e adaptação ao período da escravidão. A história fica fosca e cinza, quando deveria ser viva e colorida. Outros povos e realidades não são discutidos na escola, como os árabes, os asiáticos e os hebreus. Muito menos os europeus pobres e os sertanejos brasileiros.

Muitas questões ainda podem ser pensadas a respeito das diferenças de respostas entre os grupos. Por exemplo, os meninos apresentam em suas falas uma predileção pela Europa, talvez uma sedução dos discursos dos vencedores, ou uma aproximação do sonho dos jogadores de futebol de construir uma carreira e a estabilidade financeira nos países europeus. As meninas preferem personagens que seduzem pelo intelecto, pela poesia e também pela modernidade. As meninas não preferem atletas. Qualquer conclusão que eu apresente sobre tais diferenças seriam inferências, pois não mergulhei a fundo no universo dos alunos. Esta foi a limitação dos retratos. Porém, são questões que permanecem em aberto e podem ser ponto de partida para futuras pesquisas.

A questão dos estigmas também representou outro nó na trajetória da pesquisa, especialmente a quantidade de etnias não declaradas. Pode ser falta de informação, desconhecimento do termo, negação, afirmação de postura política ou até mesmo uma omissão proposital. Se levarmos em conta os discursos acerca da aparência e da predileção do mercado de trabalho por determinado padrão estético, no caso o europeizado, fica a hipótese da omissão. Desta forma, teríamos a cultura contemporânea agindo diretamente na cultura escolar. E, novamente, o ensino de história se omite de tais debates, afinal, até o padrão de beleza é uma construção histórica. Todavia, tal conclusão também é um ponto em aberto.

Outra dificuldade dos alunos, aparente em suas falas, consiste na relação entre personagem e acontecimento. Corrigindo, consiste na *não* relação. Na maioria das vezes não se teve uma relação direta dentro da lógica histórica. Vê-se a independência como o principal evento e Tiradentes como o principal personagem. Assim, o discurso de criação do mito de Tiradentes possui mais força do que o evento histórico em si. Podemos afirmar que o projeto republicano de *formação das almas* surtiu efeito.

A figura feminina quase não possui força enquanto personagem histórico. Pode ser por questão semântica, de linguagem, ou de falta de representatividade mesmo. Relembrando o Livro de Aço, a quase totalidade é formada por homens e militares. Que tipo de identidade está sendo construída? Qual a dimensão da cidadania é reforçada? O currículo do ensino de história não valoriza o Brasil, afinal em uma abordagem temporal e linear, somente aparecemos no ano 1500. Também as questões atuais não são debatidas. A relação entre ensino de história e cidadania é meramente acadêmica. Não se tem a cidadania enquanto processo formativo. Lembrando Pinsky, precisamos ir além da divisão tradicional dos direitos civis, políticos e

sociais e clarificar a ideia da cidadania enquanto ação concreta e consciente. Para isso, é preciso formação política, e a escola é um espaço privilegiado para tal fim. Este é outro nó, o porquê tal processo não é uma prática recorrente na escola, mas somente admiráveis exceções? Fica um descompasso entre os discursos legais de uma escola cidadã e democrática para todos, teoricamente baseada no respeito pelos saberes dos educandos, e as práticas cotidianas de enfrentamento e busca pela memória através do ensino de história.

Por fim, abordo a relação entre a imagem do herói e do cidadão. São imagens idealizadas, de superação e altruísmo. Predomina a visão individualista, de se obter a glória final, especialmente após um sacrifício. Tanto para o herói quanto para o cidadão. As falas são muito semelhantes. Vimos à banalização atual do uso do termo *herói* e a reação de parte da sociedade em delegar tal caracterização para o cidadão comum, o trabalhador do cotidiano, os *verdadeiros heróis da nação*. Mas este movimento também remete ao sacrifício, ao sofrimento diário e sua falta de reconhecimento. Assim como todas as figuras citadas pelos alunos, como Tiradentes e Pelé, inclusive *meus pais, meus amigos, Deus* e o próprio *não sei*, esta tendência também possui sua historicidade e um discurso de sedução. Temos uma aproximação entre o ser herói e o ser cidadão. Porém, tais conceitos apresentam-se muito mais carregados de senso comum do que refletindo um diálogo democrático. Mais uma vez, a escola perde uma valiosa oportunidade de ser palco da construção histórica da cidadania e de ampliar a condição política dos alunos. Recorrendo mais uma vez a Hannah Arendt,

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (Arendt 2001, 274).

Assim, renovo a esperança em uma educação de qualidade e democrática, que possibilite ao aluno ser cidadão e herói de sua própria história.

REFERÊNCIAS.

- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Cia das Letras, 2008.
- . *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- Antunes, Fátima Martim Rodrigues Ferreira. “O futebol nas fábricas.” *Revista USP*. n° 22, 1994: 102-109.
- Arendt, Hannah. *A condição humana*. 7ª. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- . *Entre o passado e o futuro*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2001.
- . *O que é política?* Tradução: Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- . *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- Barbosa, Benedito Ruy. *Pelé - primeiro tempo*. Rio de Janeiro: Magma cultural, 2011.
- Bauman, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- Bhabha, Hommi K. *O local da cultura*. Tradução: Myriam Ávila e [et al.]. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- Bloch, Mark. *Apologia da história, ou, o ofício de historiador*. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- Bobbio, Norberto. *Dicionário de Política*. Vol. I. Brasília: Editora da UnB, 2007.
- . *Qual democracia?* São Paulo: Loyola, 2010.
- Bogdan, Robert, e Sari Knopp Bilklen. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução: Maria João Alvarez. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: história e geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.
- Buarque, Chico, e Sivuca. *João e Maria*. 1977.
- Campbell, Joseph. *O herói de mil faces*. Tradução: Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix, 1993.
- Carvalho, Flávio Mendes de. *As raízes judaicas no Brasil*. São Paulo: Nova Arcádia, 1992.
- Carvalho, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- Claval, Paul. “A volta do cultural na Geografia.” *Mercator - Revista de Geografia da UFC*, n° 01 de 2002: 20-28.

- Coelho, Paulo Vinícius. *Bola fora - a história do êxodo do futebol brasileiro*. São Paulo: Panda Books, 2009.
- Corrêa, Viriato. *Cazuza: verdadeira história de um menino de escola*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.
- Costa, Marisa Vorraber, Rosa Hessel Silveira, e Luis Henrique Sommer. “Estudos Culturais, educação e pedagogia.” *Revista Brasileira de Educação*, maio de 2003: nº 23.
- De Certeau, Michel. *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 2001.
- De Loyola Brandão, Ignácio. *São Paulo Futebol Clube: saga de um campeão*. São Paulo: DBA, 1994.
- Drumond, Maurício. “Vargas, Perón e o esporte: propaganda política e a imagem da nação.” *Estudos históricos*, nº 44 de jul-dez de 2009: 398-421.
- Flags of our fathers*. Direção: Clint Eastwood. Produção: Warner Movies. 2006.
- Elias, Norbert, e John Scotson. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- Filho, Mário. *O negro no futebol brasileiro*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.
- Foucault, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- . *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- . *Ditos e escritos IV: estratégia, poder e saber*. São Paulo: Forense Universitária, 2006.
- . *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- Franco, Maria Laura Puglisi Barbosa. “Qualidade de ensino: velho tema, novo enfoque.” *Relatos de pesquisa INEP*, n. 17 de v. 2 de 2003: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/>.
- Franzini, Fábio. *Corações na ponta da chuteira: capítulos iniciais da história do futebol brasileiro (1919 - 1938)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Freyre, Gilberto. *Sociologia: introdução ao estudo dos seus princípios*. São Paulo: É Realizações, 2009.
- Gadotti, Moacir. “Perspectivas atuais da educação.” *São Paulo em perspectiva*, 2000: 3-11.
- Ginzburg, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Editora Schwarcz, 1989.
- . *O queijo e os vermes*. São Paulo: Cia das Letras, 2006.
- Girardet, Raoul. *Mitos e mitologias políticas*. Tradução: Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- Goffman, Erving. *Estigmas: notas sobre a identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.
- Gomes, Cândido Alberto. “A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola.” *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, jul/set de 2005: 281-306.
- Guimarães, Antonio Sérgio. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

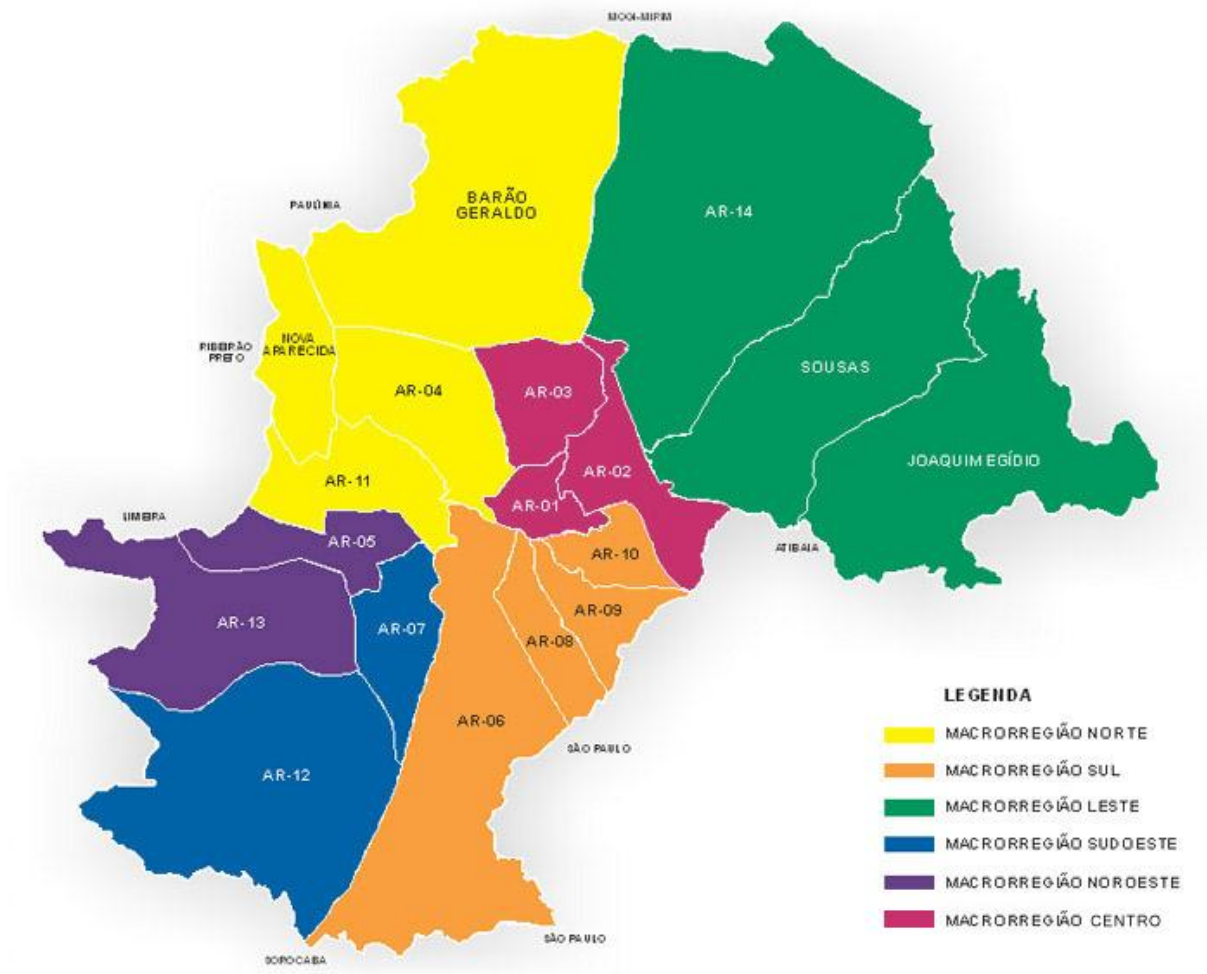
- Habermas, Jürgen. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- Hall, Stuart. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte e Brasília: Editora de UFMG e Representação da UNESCO, 2003.
- Holanda, Sérgio Buarque de. *Visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- Homero. *Ilíada*. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE). *Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação da cor ou raça*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
- IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Brasília: IPEA, 2008.
- Julia, Dominique. “Cultura escolar como objeto histórico.” *Revista Brasileira de História da Educação*, jan/jun de 2001: 9-43.
- Le Goff, Jacques. *História e Memória*. Tradução: Bernardo Leitão e [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.
- Lee, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé: compreensão da vida no passado.” In: *Educação histórica e museus*, por Isabel Barca, 19-36. Braga, Universidade do Minho: Actas das 2ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica, 2002.
- Lopes, Renato. “Thomas Carlyle: 1795 - 1881.” In: *A história pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX*, por Estevão de Rezende (org.) Martins, 17-30. São Paulo: Contexto, 2010.
- Louro, Guacira Lopes. “Currículo, gênero e sexualidade: o "normal", o "diferente" e o "excêntrico”.” In: *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*, por Guacira Lopes Louro, Jane Felipe Neckel e Silvana Vilodre Goellner, 41-52. Petrópolis: Vozes, 2003.
- Lüdke, Menga, e Marli Elisa Dalmazo Afonso de André. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2001.
- Martins, Estevão de Rezende (org.). *A história pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX*. São Paulo: Contexto, 2010.
- Martins, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima estes saberes?* Bragança Paulista: Edusf, 2002.
- Mattos, Cláudia. *Cem anos de paixão: uma mitologia carioca no futebol*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- Mattos, Hebe, e Martha Abreu. “Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana: uma conversa com historiadores.” *Estudos Históricos*, 2008: 5-20.
- Maximiano, Cesar Campiani. “Treinamentos para Monte Castelo.” *Revista de História da Biblioteca Nacional*, janeiro de 2012: 30-33.

- Mello, Celso de Albuquerque. *Curso de Direito Internacional Público*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.
- Meyer, Dagmar Elisabeth Estermann. “Gênero e educação: teoria e política.” In: *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.*, por Guacira Lopes Louro, Jane Felipe Neckel e Silvana Vilodre Goellner, 9-27. Petrópolis: Vozes, 2003.
- Miranda, Sônia Regina. *Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais [tese de doutorado]*. Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação, 2004.
- Moraes, Mônica Cristina Martinez de. *Avaliação da escola pelos pais*. Campinas: Tese de Doutorado, UNICAMP, 2010.
- Moscovici, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- Munanga, Kabengele. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996.
- . *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- . *Superando o racismo na escola*. Brasília: Editora do Ministério da Educação, 2001.
- . “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.” *3º seminário nacional de relações sociais e educação*. Rio de Janeiro, 2003. 1-17.
- Nascimento, Edson Arantes do. *Pelé - minha vida em imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- Neumann, Erich. *História da origem da consciência*. São Paulo: Cultrix, 1990.
- Nora, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares.” *Projeto História* (PUC), dez 1993: 07-28.
- Odalia, Nilo. “A liberdade como meta coletiva.” In: *História da cidadania*, por Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky, 159-170. São Paulo: Contexto, 2003.
- Perdigão, Paulo. *Anatomia de uma derrota*. São Paulo: LP&M, 2007.
- Pereira, Leonardo Affonso de. *Footballmania: uma história social no futebol do Rio de Janeiro: 1902 - 1938*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- Pinsky, Jaime, e Carla Bassanezi Pinsky. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
- Pinsky, Jaime, e Luiza Nagib Eluf. *Brasileiro (a) é assim mesmo: cidadania e preconceito*. São Paulo: Contexto, 2002.
- Pollak, Michael. “Memória e identidade social.” *Revista de Estudos Históricos*, 1992: 200-212.
- Praxedes, Walter. “Estudos Culturais e ação educativa.” *Revista Espaço Acadêmico*, agosto de 2003: nº 23.
- Ricoeur, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução: Alan França. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.
- Rodrigues, Nelson. *À sombra das chuteiras imortais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

- Santos, Myrian Sepúlveda dos. *Memória coletiva e teoria social*. São Paulo: Annablume, 2003.
- . “Integração e diferença em encontros disciplinares.” *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, outubro de 2007: 51-60.
- . “Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos.” *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 13 de outubro de 1998: 8-14.
- Sayão, Yara. “Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais.” *Boletim do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual*, dezembro de 1996: 1-8.
- Schwarcz, Lilia Moritz. “Apresentação à edição brasileira de Apologia da História.” In: *Apologia da história: ou o ofício de historiador*, por Marc Bloch. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- Schwartzman, Simon, Helena Maria Bousquet Bomeny, e Vanda Maria Ribeiro Costa. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 1984.
- Scott, Joan. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica.” *Revista Educação e Realidade*, 1995: 71-99.
- Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, SEPM. *II Plano nacional de políticas para as mulheres*. Brasília: Presidência da República, 2008.
- 50 firsts dates*. Direção: Peter Segal. Produção: Columbia Pictures. 2004.
- Silva, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- Telles, Vera da Silva. *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- Todorov, Tzvetan. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- Veiga-Neto, Alfredo. “Michel Foucault e os Estudos Culturais.” In: *Estudos culturais em educação*, por Marisa Costa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- Viégas, Lygia de Sousa. “Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação.” *Diálogos possíveis*, janeiro/junho de 2007: 101-127.
- Vigotsky, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- Vincent, Guy, Bernard Lahire, e Daniel Thin. “Sobre a história e a teoria da forma escolar.” *Educação em revista*, junho de 2001.
- Wehling, Arno, e Maria José Wehling. “As estratégias da memória social.” *Brasilis: revista de história sem fronteiras*, 2003.
- Williams, Raymond. *Cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ANEXO I – MAPA ADMINISTRATIVO DE CAMPINAS.

Mapa das Macrorregiões administrativas de Campinas



Fonte: www.campinas.sp.gov.br/governo/servicos-publicos/macroregiao/

As escolas escolhidas encontram-se nas seguintes regiões:

Escola Estadual: Leste - Sousas

Escola Particular: AR-03

Escola Municipal: AR-12

A definição de cada macrorregião é dada pela própria Prefeitura Municipal de Campinas:

Macrorregião Centro: Contempla patrimônios históricos, culturais e naturais, abrange muitas opções de lazer, como a Lagoa do Taquaral e possui uma grande quantidade de empresas, lojas, shoppings, estádios de futebol, faculdades, hotéis, restaurantes e feiras livres.

Além de outros aspectos, é uma região que mantém uma grande estrutura voltada à educação, saúde e segurança. Exemplos dessa estrutura é a grande quantidade de escolas e hospitais como a Casa de Saúde e a Maternidade de Campinas, entre outros.

Macrorregião Leste: Contempla patrimônios históricos, culturais e naturais, abrange muitas opções de lazer, como o Parque Ecológico, e possui uma grande quantidade de empresas, lojas, estádios de futebol, hotéis, restaurantes e feiras livres. A região de Sousas e Joaquim Egídio apresenta muitas belezas naturais. De aspecto montanhoso e clima mais frio, a região recebe muitos turistas, que buscam lazer em meio à natureza e desfrutar da grande quantidade de hotéis e de opções gastronômicas da região. Atividades voltadas à prática de esportes e de arvorismo são grandes atrativos desta região.

Macrorregião Sul: Localizada no entorno da área central da cidade, possui o maior número de habitantes de Campinas, cerca de 260 mil pessoas, em uma área de 120km² de extensão. Seus maiores diferenciais são a tranquilidade e a qualidade de vida, pois possui diversos atrativos culturais, naturais e esportivos. A Macrorregião Sul recebe inúmeros visitantes que buscam opções de lazer e boa gastronomia.

ANEXO II – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O PREENCHIMENTO É VOLUNTÁRIO E ANÔNIMO

SUA PARTICIPAÇÃO É MUITO IMPORTANTE - OBRIGADO

ESCOLA: ESTADUAL MUNICIPAL PARTICULAR

IDADE: _____ ANOS GÊNERO: _____ ETNIA: _____

1. O QUE É UM BRASILEIRO?

2. QUAIS POVOS FORMARAM O BRASIL?

3. QUAL O MAIOR HERÓI DO BRASIL?

4. QUAL O ACONTECIMENTO MAIS IMPORTANTE DA HISTÓRIA DO BRASIL?

5. CONTE UM POUCO DA SUA HISTÓRIA:

ANEXO III – PERGUNTAS DO FÓRUM DE PESQUISA

1. Para você, o que é o Brasil?
2. Para você, o que é cidadania?
3. Para você, o que é ser um cidadão?
4. Para você, faz diferença ser cidadão ou cidadã no Brasil?
5. Para você, a etnia faz diferença para ser cidadão no Brasil?
6. Para você, o tipo de escola em que se estuda faz diferença para ser cidadão no Brasil?
7. Para você, o que é ser uma heroína ou um herói?
8. Para você, estudar uma personalidade ajuda a ser um cidadão melhor?
9. Para você, estudar história ajuda a ser um cidadão melhor?

ANEXO IV – IMAGENS ICÔNICAS SOBRE PELÉ.



Imagem A - Pelé com a mítica camisa 10 do Santos Futebol Clube, na Vila Belmiro, Estádio Urbano Caldeira, em Santos, SP. Ensaio de Dominício Pinheiro para as comemorações do milésimo gol. 20/11/1969, Agência Estado.

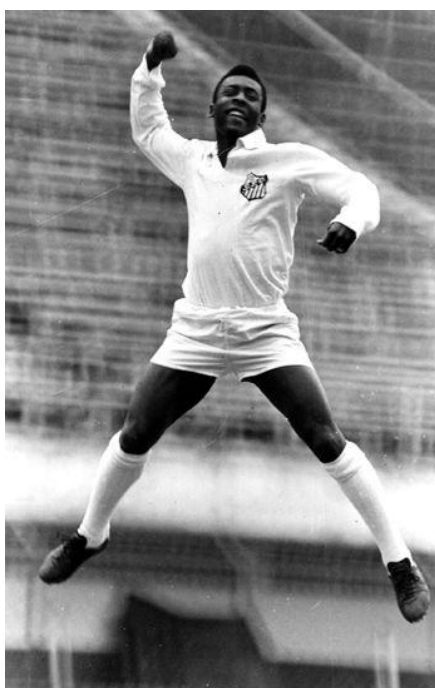


Imagem B – O soco no ar, gesto para comemorar seus gols. Ensaio de Dominício Pinheiro para as comemorações do milésimo gol. 20/11/1969, Agência Estado.

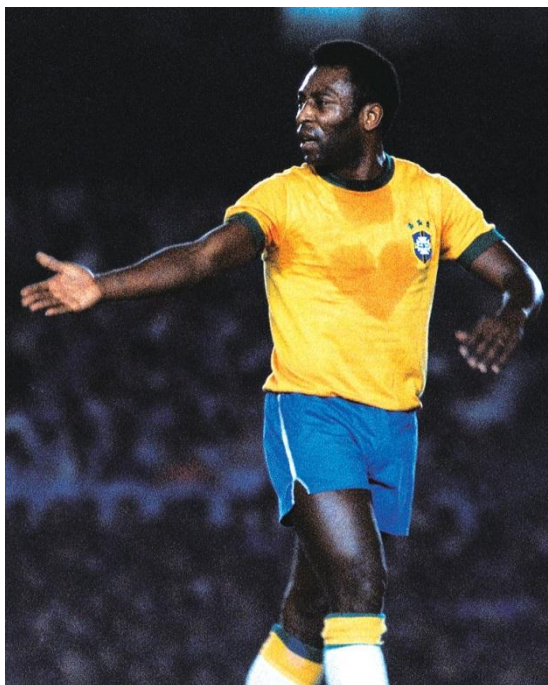


Imagem C – Coração de suor, pela Seleção Brasileira de Futebol, Estádio do Maracanã, 1971. Foto de Luís Paulo Machado, Revista Placar. A foto não é uma montagem.



Imagem D – A tuba da banda forma uma auréola sobre Pelé, santificando sua imagem. Foto: Agência Estado, autor não divulgado. Rio de Janeiro, 1965.



Imagem E - Pelé é marcado por cinco jogadores adversários. Ao receber uma marcação especial, outros companheiros de time estariam livres, desmarcados, ampliando as possibilidades de jogas de sucesso da equipe. Campinas, 1971. Foto Domício Pinheiro, Agência Estado.



Imagem F – Pelé, com 17 anos, chora ao lado do goleiro Gilmar, após a conquista do título de 1958. O Rei também é frágil e se emociona. Arquivo FIFA, autor não divulgado.



Imagem G – Após fazer o milésimo gol, em 1969, e pedir pelas crianças do Brasil. As participações políticas de Pelé sempre foram lacônicas e simples. 19/11/1969. Agência Estado. Autor não divulgado.



Imagem H - Pelé no centro da Vila Belmiro, ao se despedir do Santos Futebol Clube. O gesto, de ajoelhar-se com os braços abertos em cruz, no círculo central do campo, decretou o final do jogo, mesmo antes do apito do árbitro. Os cronistas afirmam que o Brasil chorou neste momento. Claudine Petroli, Agência Estado, 02/10/1974



Imagem I – Personagem Pelezinho, de Maurício de Sousa.



Imagem J – Cartaz anuncia jogo do Santos Futebol Clube no México como um espetáculo. Pelé é apresentado como a “a máxima expressão futebolística”. 1969, Oswaldo Jurno, Agência Estado.



Imagem K - Pelé após a final da Copa de 1970, carregado pela torcida mexicana. Na ocasião teve suas roupas retiradas pela torcida, ficando somente de cueca. Em leilão recente, suas chuteiras foram arrematadas por trinta mil reais. 21/06/1970, Agência Estado, autor não divulgado.



Imagem L – Pelé, após a despedida do Cosmos, carregado pela torcida dos EUA, pede *love, love, love*. Novamente, suas participações políticas são enigmáticas. Foto: Richard Drtew. 1977.



Imagem M – disputa de bola com o goleiro da Suécia. Apesar de sua estatura, 1,72m, ele possuía boa impulsão e noção do tempo da bola no ar, conseguindo vencer adversários mais altos. Detalhe: o goleiro pode utilizar as mãos. Arquivo FIFA, 1958, autor não divulgado.



Imagem N – Foto de Domício Pinheiro, Agência Estado. Rio de Janeiro, 1962. Pelé conduz a bola no jogo da final do mundial de clubes, partida entre Santos e Benfica de Portugal. Apesar de paulista, o Santos mandava seus jogos mais importantes no estádio do Maracanã, no Rio de Janeiro. A foto não é uma montagem, mas utilizou técnicas de captura. Ela ficou célebre por representar um estêncil do perfil de Pelé, e mesmo sem nenhuma outra referência física além do número 10, sabe-se que é ele.