

Resenhas

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *As origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2008, 152 p. (Col. EDVCERE, 7)

É comum, entre as professoras e os professores que se têm dedicado ao trabalho desenvolvido na educação básica hoje, perguntar-se, com frequência, *como* é que chegamos ao estado de coisas ao qual assistimos sem cessar, nas escolas públicas de um modo geral. O que vemos (e experimentamos), praticamente em todo o país, é, cada vez mais, as péssimas condições de trabalho nas quais as educadoras e os educadores tentam desenvolver um trabalho, minimamente digno e responsável; os baixíssimos salários oferecidos aos profissionais da educação; as escolas sem estrutura adequada para receber seus alunos e funcionários. Acrescentem-se a isso as próprias condições sociais em que vive

grande parte dos nossos alunos: muitos deles sofrem com a falta de moradia, alimentação, vestuário adequado, bem como se ressentem da ausência de um apoio familiar que lhes permitiria uma formação escolar mais proveitosa e sustentável. Nesse contexto, o relacionamento professor-aluno “vai de mal a pior”, é permeado de violências, e nos sentimos “nadando contra a maré”.

Mergulhados em um cotidiano escolar desgastante, perguntamo-nos: *de que modo* a educação pública no Brasil tornou-se o que é hoje? *Por que* a escola pública não tem sido, muitas vezes, um espaço de formação reconhecida e importante para muitos jovens? *Por que*, em grande medida, a escola pública não tem sido o lugar em que alunos se apropriariam de instrumentos os quais lhes possibilitariam uma formação sólida para lutar por uma mudança significativa de suas condições de vida e também da sociedade? *De onde* vem a já tão conhecida desvalorização de professores e professoras? Baseados em fatos presentes, é provável que muitos leitores tenham inúmeras

respostas para essas questões. No entanto, para compreender o presente, podemos buscar no passado elementos a fim de elaborarmos um entendimento de fenômenos que atravessam o tempo. Isso é o que Eliane Marta Teixeira Lopes faz em *As origens da educação pública*.

Eliane Lopes, hoje também psicanalista, tem uma longa e respeitável carreira como professora e pesquisadora. A autora que outrora se sentara, como aluna, nos bancos do Colégio Estadual, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e também na École des Hautes Études, em Paris, foi também professora titular de história da educação na UFMG e é atualmente professora emérita da mesma universidade e docente da Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, em Minas Gerais. São seus, entre outros, os livros: *Da sagrada missão pedagógica* (2003), *A psicanálise escuta a educação* (1998), *Colonizador-colonizado: uma relação educativa no movimento da história*

(1985). Ao longo de sua trajetória profissional, publicou ainda vários artigos, capítulos de livros, apresentou trabalhos em congressos, fez conferências e palestras, preocupando-se sempre com as questões que, em diferentes tempos e espaços, envolveram a educação dos sujeitos sociais. Mas é como historiadora da educação que Eliane Lopes trata das origens da educação pública no seio da Revolução Francesa, no século XVIII. Sua pesquisa é de grande valor, pois nos ajuda a compreender também o que aconteceu em nosso país e em nosso estado, já que o Brasil e o estado de Minas Gerais são herdeiros diretos do momento estudado pela pesquisadora; nas suas palavras, “herdeiros dos ideais revolucionários de Liberdade e Igualdade, e da própria idéia de escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória” (p. 20).

Antes de tratar, contudo, mais detidamente do livro, é importante tecer algumas considerações sobre alguns aspectos de sua produção e dos dois momentos da publicação de *As origens da educação pública*. O livro é fruto da pesquisa de mestrado da autora, realizado na UFMG, produzido entre fins dos anos de 1970 e o início dos anos de 1980, época na qual muitos pesquisadores estavam envolvidos pelas teorias marxistas. Esse fato, além de nos fazer pensar sobre o teor da análise do passado, empreendida pela pesquisadora, leva-nos, imediatamente, para o autor do prefácio da primeira edição, lançada em 1981. Paulo Freire, em seu breve texto introdutório à obra, convida os leitores à “convivência” com o livro, afirmando ter-se “‘encontrado’, a cada página, com a sensibilidade histórica de Eliane”. Por sua vez, Luciano Mendes de Faria Filho, professor da Faculdade de Educação da UFMG, na apresentação da nova edição do livro de Eliane Lopes, cujo lançamento ocorreu em 2008, indica os muitos modos de ler o estudo da autora, sem per-

der de vista o momento da recepção do estudo de Lopes no Brasil, nos anos da abertura política. Nessa direção, Faria Filho considera seu caráter inovador no campo da história da educação – hoje e, ainda mais, nos anos de 1980 – ressaltando a “radical desnaturalização do discurso pedagógico e das políticas educacionais” feita pela pesquisadora, e também a sua “maneira diferente de entender a pesquisa em história da educação e de construir o texto historiográfico”. Trata-se, nas palavras de Faria Filho, de uma “dissertação em ação”, construída de uma forma criativa; de “um trabalho datado”, mas não “superado” (Faria Filho, 2008, p. 14).

Na “Introdução”, Eliane Lopes apresenta a origem do problema a partir do qual ela desenvolveu sua investigação, assim como os objetivos que pretendia alcançar com a realização da pesquisa, a delimitação do objeto que seria investigado, o plano geral do trabalho. Como é comum no campo da pesquisa, o estudo de Lopes nasceu de uma dificuldade, de uma demanda detectada por ela, relacionada ao conjunto de obras de história da educação universal, no cotidiano de seu trabalho como professora de história da educação geral. Segundo Lopes (p. 19), nos livros a que estudantes e professores universitários tinham acesso, na década de 1970, geralmente se relatavam, “cronologicamente, os principais fatos históricos, seguidos dos fatos da educação ou das mais importantes tendências do pensamento pedagógico”. No entanto, os autores não estabeleciam “a real relação entre a educação e a sociedade em um determinado período histórico ou em uma determinada formação social”. Daí a necessidade de realizar uma pesquisa para conhecer a educação criticamente por meio de seu papel na história, “feita pelos homens reais, atuantes e condicionados por um determinado desenvolvimento das forças produtivas e do modo de produção que a elas corresponde”.

No primeiro capítulo do livro, “O contexto histórico”, encontramos delineado o período sobre o qual Eliane Lopes se debruça: o momento “em que surgiu a escola, [...] o momento da Revolução Francesa, [as] crises que a geraram [...] [os] períodos que atravessou” (p. 23). Mas, não pense o leitor que aí encontrará apenas um cenário em que a trama histórica se desenrolará; um cenário independente do objeto investigado por Lopes, uma vez que, tal como destaca Faria Filho, estudar as “Origens da educação pública” significa estudar também a Revolução Francesa, a história da França, articuladas sempre com os problemas apresentados por Eliane Lopes, seja por seu trabalho docente, seja pela realidade que a envolvia. Desse modo, no Capítulo I, graças à habilidade de Lopes para fazer (re)aparecer o passado em uma narrativa clara e objetiva, vemos reconstruída a sociedade francesa do Velho Regime, no século XVIII, seu funcionamento e as transformações pelas quais passou.

A enorme diferença social, os privilégios de que gozavam o clero e a nobreza, o empobrecimento crescente das camadas populares, a exploração dos trabalhadores, a fome engendraram a reivindicação da maior parte da população francesa pelo pão. Essencial, essa reivindicação “aguçou a sensibilidade política, e as camadas populares desfraldaram a bandeira da Revolução” (p. 34). O que se vê na França, em 1788, é um quadro de crise agrícola; da produção industrial, no setor manufatureiro de têxteis; da esfera financeira: e ainda: alta no custo de vida; desemprego; queda no poder aquisitivo no campo e na cidade, nas possibilidades de lucro; crise de subconsumo. Havia uma grande insatisfação na sociedade; os conflitos e antagonismos entre as classes e no interior delas mesmo se acirravam. Além disso, “uma nova filosofia, uma nova concepção de mundo ia se formando” (p. 38). Veiculada

pelos iluministas, essa filosofia “se opunha aos princípios de autoridades e tradição, às diversas formas de desigualdade, aos privilégios e às arbitrariedades da administração monárquica” (p. 38). Dessa maneira, estava pronto o cenário para ser deflagrada a revolução, o que ocorreu de fato em 1789. Fim do Velho Regime, liquidação do sistema feudal, abolição de distinções e privilégios antigos foram alguns dos resultados do movimento revolucionário. A igualdade civil expressava-se na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), pela qual se proclamava também “o direito do homem às liberdades, o direito do cidadão à soberania” (p. 48). É importante ressaltar, entretanto, que a Revolução Francesa, apesar de democrática, tendo em sua frente as camadas populares, inclusive a massa rural, foi, em verdade, uma revolução burguesa. Conforme Lopes, “a maioria burguesa se aplicou em enfraquecer o mais possível a instituição monárquica. Com a monarquia extremamente debilitada e o povo sob tutela, a Assembléia Constituinte cuidou de regenerar as instituições da França em benefício da burguesia, firmando-se nos princípios da Revolução” (p. 49).

No segundo capítulo, é abordado “O momento revolucionário e seu discurso pedagógico”. Nele, Eliane Lopes analisa os discursos pedagógicos, decretos, projetos e relatórios elaborados nos diferentes momentos da Revolução Francesa. No final do Antigo Regime, crescia a necessidade de um novo sistema de estudos e de educação para o povo francês. A demanda por uma reforma no aparelho escolar era uma questão que não gerava antagonismos entre as diferentes classes sociais da França. Tal unanimidade possibilitou e obrigou, segundo a autora, “a Revolução a ter a publicização da instrução constantemente na pauta de suas discussões” (p. 73).

Às vésperas da Revolução Francesa e mesmo durante o período

revolucionário, com a influência das “luzes”, escrevia-se sobre a elaboração de um plano de educação nacional para a juventude, a reforma da educação pública, a responsabilidade do corpo docente na formação dos cidadãos, assim como a respeito de uma educação eficiente que se estendesse a todas as classes, da elaboração de livros elementares e da sua adoção, da expansão do número de escolas. Os documentos analisados pela autora ainda tratavam do estabelecimento de escolas para os dois sexos e de “um programa mínimo nas escolas primárias” (p. 71), da subsistência dos professores, do controle de seu trabalho e de sua competência. Vale destacar que, em alguns documentos analisados por Eliane Lopes, alguns professores apareciam ligados a paróquias, e suas despesas deveriam ser pagas pelas comunidades; em outros, denunciava-se o desdém com que eram tratados, exortava-se a valorização da profissão (p. 81), propunha-se uma salário mais elevado para os docentes (p. 95). Quanto à instrução secundária, a demanda do Terceiro Estado, composto pela burguesia, mas também pelas camadas populares urbanas e camponesas, relacionava-se a outras demandas desse grupo social, o Terceiro Estado, de extinção de privilégios; pretendia-se que as crianças desse setor da sociedade francesa se beneficiassem da mesma educação recebida pelas crianças da nobreza.

A instrução pública era considerada um poder. Logo, deveria ser, conforme a Constituição Francesa de 1789, comum a todos os cidadãos e gratuita, ao menos em relação ao que seria indispensável para todos. A ampliação da instrução e a reformulação de seus conteúdos eram fundamentais, pois a instrução estaria ligada ao exercício, pelos cidadãos, de direitos garantidos pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, tais como a *igualdade* e a *liberdade*, especialmente

a liberdade de pensamento e opinião. A instrução, dessa forma, impediria que um indivíduo “ignorante” ficasse “dependente – por conseguinte, menos livre – daquele que sabe. Nesse sentido, a instrução impediria o domínio de uma classe sobre a outra” (p. 75). Vê-se que, para filósofos e políticos da época, a instrução teria um caráter salvador e todo-poderoso... (p. 76). Alguma semelhança com o que, muitas vezes, acontece nos dias de hoje, no pensamento corrente de uma boa parcela da sociedade?

Cabe ressaltar, entretanto, como bem o faz Eliane Lopes, que aqueles que veem na instrução uma maneira de fazer com que os sujeitos nasçam e permaneçam iguais se apoiam em uma legislação que defende a propriedade, fonte basilar da desigualdade social. No lugar de reconhecer a ordem econômica como motor da desigualdade, na França de fins do século XVIII, preocupada com os seus próprios interesses, a burguesia preferiu ver na diferença entre os indivíduos, em suas virtudes e em seus talentos, a origem da desigualdade social, que seria, portanto, *natural*. Daí a conveniência de dividir a instrução “em diversos graus. De modo que as potencialidades fossem igualmente, mas também individualmente, atendidas. [...] sendo os indivíduos diferentemente dotados, segue-se que a sociedade deveria ser diferentemente hierarquizada” (p. 77).

Na conclusão do livro, “As relações entre o contexto histórico e os discursos pedagógicos”, Eliane Lopes “evidencia a conexão entre as idéias discutidas nos dois capítulos anteriores e estabelece as relações entre educação e sociedade” (p. 23). Mostra como a burguesia, “facção do Terceiro Estado” (p. 124), foi-se fortalecendo a partir das contradições do feudalismo, desde o século XII. Nascidas dessas contradições, as formas econômicas foram-se impondo e “criando uma nova visão

de mundo” (p. 124), que caracteriza a burguesia e se funda no conceito de liberdade, a partir do qual se desenvolveram os conceitos de individualismo e de igualdade. Daí, a reivindicação do Terceiro Estado “para educar-se e educar” (p. 124). Dessa maneira, a burguesia, que lutava pela consolidação de seu poder econômico e político durante a Revolução Francesa, por meio da instrução, tornar-se-ia também hegemônica, uma vez que consolidaria, na sociedade, seu modo de pensar, sua ideologia.

Ainda que burguês, é importante notar que os discursos pedagógicos em torno da publicização da instrução traziam em si e revelavam “aspirações e pretensões da classe subalterna” (p. 127), visto que o proletariado não tinha ainda seus interesses separados dos interesses da burguesia. Somando-se a isso, perversamente, a classe burguesa, no século XVIII, foi criando mecanismos por meio dos quais permitia “à classe subalterna a reivindicação de seus interesses, articulando-os em torno dos seus próprios, de tal forma que” acabassem “por constituir-se em interesse geral” (p. 128). Logo, por meio da instrução, a burguesia poderia não só disseminar sua visão de mundo e de homem – como se fosse a visão da maioria –, como também legitimar seu poder.

Segundo a lógica burguesa, caberia “à instrução tornar os cidadãos ‘mais’ iguais” (p. 129), já que, mesmo proclamados iguais, os indivíduos não o são, tendo em vista a desigualdade econômica existente entre eles. Assim, embora a instrução seja concebida “como veículo de liberação e de igualização”, ela foi (ainda não é, nos dias atuais?), no século XVIII, na França, um “veículo de dominação de classe”, porque foi (não é?) “assentada sobre a desigualdade econômica” (p. 129). A instrução, um direito de todos, “porque todos participaram das lutas no interior

das quais ela foi trazida” (p. 138), tornou-se condição para que o capitalismo se desenvolvesse e se implantasse definitivamente.

Como podemos ver, o livro de Eliane Lopes é, antes de tudo, uma grande “aula” a respeito da escola da Revolução Francesa, mas também a respeito da nossa escola pública, como destaca Carla Boto, professora de filosofia da educação da Universidade de São Paulo (USP), no “Posfácio” da edição de 2008 do livro de Lopes; uma grande “aula” sobre *como* se pode realizar uma investigação, sobre *o modo* de escrever a história da educação. Assim, *As origens da educação pública* é altamente recomendável para os estudantes universitários que se interessam pela história da educação ou se dedicam a pesquisas nesse campo do conhecimento. É também importante para aqueles cujos esforços de investigação se concentram no período compreendido pela história moderna.

Mas o mérito de Eliane Lopes por essa sua produção está, sobretudo, no fato de sua obra atingir um público bem mais amplo do que aquele específico, de historiadores e pesquisadores. Uma vez que a temática tratada, com rigor e sensibilidade, relaciona-se à educação pública, tema que envolve diversos problemas do nosso tempo, a obra de Lopes não só pode como deve ser apreciada por educadoras e educadores que experimentam, a cada dia, o desafio de ensinar, sobretudo, na escola pública atual. O livro de Eliane Lopes merece ser lido, portanto, por todos os professores e as professoras que, acreditando na construção de uma sociedade mais justa, igualitária, democrática, buscam incansavelmente conhecimentos e maneiras de garantir, com seus alunos, a cidadania, sem discriminar e excluir os sujeitos sociais, tratando a diversidade como uma massa igual, uniforme. Valendo-me das palavras de Paulo Freire, na carta

que abre a primeira edição do livro e da minha experiência como professora da escola pública e como estudiosa da história da educação, convido os leitores deste texto a “conviver” com o livro de Eliane Marta Teixeira Lopes, a se sensibilizar e a se “encontrar” nas suas páginas.

Referências bibliográficas

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Apresentação ou dos muitos modos de ler um livro. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. *As origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008 (Col. Edivcere, 7).

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Colonizador-colonizado: uma relação educativa no movimento da história*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1985.

_____. (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

_____. *Da sagrada missão pedagógica*. São Paulo: Universidade São Francisco, 2003.

Juliana Ferreira de Melo
Professora da rede estadual de Minas Gerais, doutoranda em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
E-mail: ferreirademeloj@gmail.com

TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia para o ensino médio*. São Paulo: Atual, 2007, 256 p.

O livro em questão surge em um contexto ao mesmo tempo muito especial e desafiante para a história da sociologia no ensino médio no Brasil. O fato de ter-se tornado disciplina obri-

gatória no ano de 2008,¹ nas três séries do ensino médio, após décadas de tentativas de retorno, ao lado da filosofia, e reivindicada por tantas entidades nacionais representativas, publicações como essa são muito bem-vindas. Auxilia na trajetória de discussão para os caminhos da formação humanística de nossa juventude.

Temos cerca de noventa cursos superiores de ciências sociais em todo o país, que repensam de alguma maneira a formação do estudante em sua relação entre bacharelado e licenciatura após a aprovação da lei, seja para apoiar ou não a integração desses dois níveis de ensino. Os cursos que já possuem a dupla habilitação em bacharelado e licenciatura (como o da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas) ou a opção de formação em licenciatura rediscutem a sua atuação na formação do professor de sociologia que irá atuar com alunos de ensino médio, baseando-se em diversos aspectos, sejam teóricos, práticas de estágios supervisionados, culturais, ou mesmo legais. É o caso, por exemplo, das Orientações Curriculares Nacionais² em Sociologia, para as 24 mil escolas de ensino médio de todo o país.

Um dos grandes problemas atuais do ensino médio é a falta de professores em várias áreas de conhecimento, como tem noticiado amplamente a mídia, discutindo inclusive muitas das razões dessa crise nas escolas. A situação da sociologia é particular-

mente delicada. Segundo um estudo do Ministério da Educação (MEC),³ o país tem 20.339 professores de sociologia atuando nas escolas, no entanto, só 12,3% (2.499) são licenciados na área. Em filosofia, o número atual é de 31.118, sendo 23% (7.162) com a licenciatura específica. Para que todas as escolas de ensino médio do país tenham aulas nessas duas disciplinas é preciso ter 15 vezes mais professores de filosofia e 40 vezes mais de sociologia. Esses números expressam uma das várias consequências que resultaram no banimento da filosofia e da sociologia na formação da juventude brasileira no campo das chamadas humanidades.

Fora do ensino médio desde 1971, por determinação da ditadura militar, a obrigatoriedade da sociologia e da filosofia é um avanço e uma conquista inegáveis, mas abre a necessidade de uma nova etapa de desafios para todos os que historicamente defenderam a volta dessas disciplinas para o ensino médio. Importa igualmente nesse momento a produção e o acesso a um maior número de materiais didáticos representativos de sociologia, para que possamos contribuir com a melhoria da qualidade de ensino nas escolas, daí a importância do livro indicado nesta resenha.

Nelson Dacio Tomazi divide o livro em sete unidades, com temas centrais para o iniciante ao estudo da sociedade. Situa a importância dos conteúdos selecionados ao lado de outras áreas de conhecimento das ciências humanas, seja em história, ciência política, antropologia, economia, entre outras.

O que se pode dizer, inicialmente, é que a Sociologia, assim como

as demais Ciências Humanas [...], tem como objetivo compreender e explicar as permanências e as transformações que ocorrem nas sociedades humanas e até indicar algumas pistas sobre os rumos das mudanças. (Tomazi, 2007, p. 6)

Com habilidade de mestre e experiência de quem tem prazer em ensinar, apresenta de forma muito direta e didática a relação entre conceitos como *indivíduo e sociedade*, *trabalho e sociedade*, abordando historicamente teorias clássicas e contemporâneas. Define e trabalha muitas outras questões, como desigualdades sociais ou poder e política, ideologia e cultura, mudança e transformação, comparando realidades contraditórias.

Ao fazê-lo, apresenta autores reconhecidos das ciências sociais, indicando em cada capítulo livros de outros sociólogos que também se dedicam à delicada tarefa de dialogar com o leitor, estudante ou não, para que possa pensar criticamente a sociedade em que vive. Sugere o autor ainda, em “Leituras e atividades”, exercícios com filmes, poesias e trechos de obras que auxiliam na compreensão e no desenvolvimento de conceitos ao final de cada unidade.

[...] uma das preocupações da Sociologia é justamente formar indivíduos autônomos, que se transformem em pensadores independentes... percebendo o que se oculta nos discursos... ou, mais importante, que tenham a capacidade de fazer as próprias perguntas para alcançar um conhecimento mais preciso da sociedade à qual pertencem.

O livro pode ser considerado “aberto”, por possibilitar escolhas, tanto do professor como do aluno, para aprofundar os temas fundamentais e clássicos através de certos conheci-

¹ Projeto de lei sancionado pelo presidente da República em exercício, José Alencar, em 2 de junho de 2008. A nova lei altera o artigo 36 da lei n. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Ciências humanas e suas tecnologias. *Conhecimentos de Sociologia*, Brasília, v. 3, p. 101-132, 2006. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2009.

³ BRASIL precisa de professores de filosofia e sociologia. *O Estado de S. Paulo*, 21 jul. 2008. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=182>. Acesso em: 5 fev. 2009.

mentos sugeridos. cremos que essas opções vão variar muito, dependendo da cultura local, da série de ensino, da condição social, da idade ou da etnia, por exemplo, daqueles que tiverem acesso ao livro.

O autor favorece a ida a diferentes tipos de materiais e recursos didáticos, científicos ou artísticos, desde os livros impressos das estantes das bibliotecas até as bibliotecas virtuais das universidades, ou rede de mídias eletrônicas, alternativas ou não.

Engana-se quem julgar que este repete o conhecido *Iniciação à sociologia*, organizado por Nelson Dacio Tomazi (2. ed., São Paulo: Atual, 1993). Permanecem conceitos ou autores, como Marx, Durkheim ou Weber, mas a habilidade e a forma como trabalha com esses e outros cientistas sociais indispensáveis é um destaque que merece ser feito.

Para o ecletismo de imagens, desenhos ou fotos, reproduções de obras de arte e informações, *Sociologia para o ensino médio* contou com diferentes equipes de pesquisas, tanto iconográfica, artística, como para ilustrações e mapas. Temos ao final uma longa e representativa bibliografia, nacional e internacional, além de uma relação de *sites*, outra de *créditos e fontes das imagens*, que reforçam a ideia de possibilidades em aberto para se criar percursos diversos de conhecimentos a serem explorados no cotidiano das salas de aulas, lugar privilegiado para a formação autônoma do indivíduo. Portanto, local para propiciar a capacidade de perguntarmos sobre a realidade do mundo, seguindo a proposta de Tomazi.

Por último, sublinhamos o “Apêndice”, uma novidade muito bem-vinda para os que querem conhecer a origem histórica da sociologia, não só internacional, mas também nacional. O autor sintetiza as correntes teóricas principais, como é tradição nesse tipo

de publicação, mas vai além, mapeando alguns de seus mais importantes desdobramentos e expoentes nos principais países do mundo.

O Brasil, igualmente, surge com expressivos representantes da disciplina; antes, porém, revela processos históricos que valorizam uma longa luta pelo reconhecimento da sociologia no sistema de ensino do país, como o da primeira tentativa de inclusão da disciplina na reforma educacional de Benjamin Constant, em 1891. E ainda na década de 1920, quando a sociologia foi sendo implantada regulamentemente em colégios de vários estados brasileiros. Gilberto Freyre e Fernando Azevedo, na década de 1930, figuram entre aqueles intelectuais que se dedicaram ao reconhecimento dessa disciplina nos colégios, produzindo conteúdos para os futuros estudantes do ensino superior da época, tal como Tomazi vem fazendo no presente.

Mas o professor e o aluno ainda têm a oportunidade de ver o que pode ser considerado uma homenagem a tantos outros autores e obras nacionais que raramente são mencionados em livros de sociologia voltados para o ensino médio, como as obras de Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Junior, Florestan Fernandes, Antonio Candido, Octavio Ianni, Francisco de Oliveira, Marialice Foracchi, Heleieth Saffioti, José de Souza Martins, entre outros não menos ilustres.

O autor indica tantos intelectuais porque está preocupado em apontar a diversificação da própria disciplina a partir daqueles que construíram e colaboraram não só para a institucionalização dessa área de conhecimento, mas com a própria identidade das ciências sociais no Brasil. Claro que em cada região do país haverá quem lamente a falta deste ou daquele nome, como o de certas presenças femininas, além daquelas constantes do livro. Mas esse desafio de nomear ou deixar de nomear

intelectuais brasileiros em nada diminui a contribuição do livro de Tomazi, na tentativa de explicitar o papel de brasileiros que buscam explicar e indagar, continuamente, sobre nosso lugar no mundo e na história do país de uma perspectiva crítica e democrática, discutindo didática e criticamente certas posições obscurantistas e totalitárias que sufocaram tantas vezes o desenvolvimento de nossas potencialidades políticas, sociais e culturais na história humana e nacional.

Doraci Alves Lopes

Pontifícia Universidade Católica de
Campinas

E-mail: doraci@puc-campinas.edu.br;
doracilopes@hotmail.com

CARRETERO, Mario. *Documentos de
identidad. La construcción de la memoria
histórica en un mundo global.*
Buenos Aires: Paidós, 2007.

Qual é o significado social da prática pública do ensino de história? Como a educação histórica interfere sobre a identidade, o posicionamento político e o comportamento público dos indivíduos? Como as representações do passado são assimiladas, e que efeito têm sobre a vida dos cidadãos? Essas categorias de perguntas instigam os didatas da história (cuja formação original, via de regra, é a de historiadores) desde o momento em que uma fratura epistemológica descolou o ensino da concepção de mera vulgarização do saber científico. O ensino de história, elevado à condição de problema, passou a ser percebido como fator fundamental de mobilização política, religiosa e social nas mais diversas culturas. Nos anos de 1970, o historiador Marc Ferro articulou uma grande equipe e produziu o estudo *Comment on raconte la histoire aux enfants: a travers le monde*

entier, publicado em 1981, traduzido no Brasil pela Ibrasa como *A manipulação da história na escola e nos meios de comunicação*, numa interpretação mais direta de seu conteúdo. Esse livro pode ser indicado como uma das bases do surgimento dos estudos específicos sobre a didática de história, que hoje congregam pesquisadores das faculdades de educação e departamentos de história ao longo de todo o Brasil.

O livro do espanhol Mario Carretero, publicado na Argentina em 2007, embora com motivações e objetivos distintos, pode cumprir em parte o papel que a obra de Ferro teve para os anos de 1980. Naquele momento, tratava-se de identificar o ensino de história como objeto de estudo da história e da educação, não apenas no que se refere ao método de ensino, mas sobretudo no que se refere ao uso social desse conhecimento e as manipulações ideológicas constatadas na então União Soviética, África do Sul, Japão e Estados Unidos, entre outros.

Nesse momento de aurora do século XXI, as questões para o ensino de história são outras, já que o fim do socialismo real, assim como o recrudescimento do capitalismo real e as grandes mudanças no tratamento das diferenças identitárias, realoca os objetivos e as estruturas educacionais. Esse é o grande mérito do livro, ou seja, oferecer um panorama das condições e contradições entre as demandas sociais por identidade e orientação temporal em variados países e num período de aceleradas transformações, que em alguns dos países estudados chegam a ser radicais.

A obra traz um Carretero numa guinada em relação ao que veio produzindo ao longo de sua vida acadêmica, voltada principalmente para os aspectos cognitivos da aprendizagem histórica. Agora temos um autor envolvido com questões de sociologia e política da produção de identidades, via produção e reprodução de passados comuns.

Em contrapartida, não podemos dizer que há uma ruptura com o trabalho anterior, pois, de certa forma, o estudo de *Documentos de identidad* também poderia ser enquadrado no campo da psicologia social.

A passagem de um a outro campo, mesmo que apoiada num fio condutor – o da aprendizagem histórica –, fornece vantagens e desvantagens ao estudo. Entre as vantagens, a configuração anterior das pesquisas de Carretero proporcionaram-lhe um olhar atento e uma metodologia de pesquisa que não perde de vista os sujeitos concretos – principalmente crianças e jovens. Além disso, alguns pressupostos em discussão já estão superados no debate que busca articular o ensino de história e a produção de identidades sociais. Entre elas está a constatação de que determinadas dicotomias aparentes nesse campo (como afetividade vs. racionalidade, romantismo vs. iluminismo, formação histórico-cívica e formação histórico-cognitiva) não se revelam assim tão distintas na prática. Pelo contrário, a tendência é que essas posturas ou características apareçam não apenas mescladas, mas até mesmo integradas nos indivíduos e grupos sociais.

Outro aspecto a destacar antes de uma exposição estrutural da obra é o fato de que ela não considera o caso brasileiro em suas análises, e pode-se perguntar, afinal, qual o seu interesse para o leitor nacional. O caso da educação histórica brasileira guarda algumas semelhanças com os casos contemplados na obra, mas as diferenças é que nos fazem pensar o tempo todo em como aqueles temas seriam analisados de modo distinto, diante da realidade distinta do Brasil. Não se trata apenas de dados pontuais, mas do efetivo significado que a história tem – ou deixa de ter – no Brasil, compondo um perfil significativamente diferente, inclusive, da Argentina, que é o país mais próximo analisado na obra. Esse exercício

vale a leitura do livro, inclusive como estímulo para o desenvolvimento de estudos análogos para a nossa realidade.

O livro parte da ideia fundamental da distância e convivência conflitiva entre história escolar e história como disciplina que busca alcançar o conhecimento científico do passado. Esta última vem do paradigma racionalista ilustrado, aspira verdades assépticas, sem carga moral. Na escola, pelo contrário, dominaria a dimensão afetiva, missão de construir identidade, com o que estaria a negar e hostilizar os “outros” que não participam da narrativa canônica sobre a nação no tempo. Em Carretero, a possibilidade de conciliar essas histórias (escolar e científica) é escassa ou nula, e quem ganha a batalha pela opinião popular é a história escolar. A racionalidade da história científica não é capaz de gerar identidades e identificações, de acordo com o autor. Nesse quadro, estamos paralisados num atoleiro, e a obra de Carretero é tentativa de entender esse fenômeno e sair desse atoleiro/encruzilhada do ensino de história.

Na introdução, intitulada “O espelho de Clio”, Carretero expõe seu pressuposto de que o ensino de história foi e em parte segue sendo memória histórica. Faz, assim, o trabalho da memória, e não o da racionalização. Isso em parte se deve ao surgimento da disciplina, ligada à crise de identidade da modernização no século XIX, que é resolvida com saída romântica e nacionalista da qual a história escolar participa. Entretanto, o panorama dos conflitos surgidos nos últimos anos em relação ao ensino de história sustenta que há uma tensão entre razão crítica e emotividade identitária. Usando a metáfora da madrastra da Branca de Neve, que pergunta ao espelho quem é a mais bela, o autor explica que o ensino de história é como um espelho mágico em que as perguntas e as respostas estão sob controle; se o espelho deixar de

cumprir sua função de produção de uma identidade confortável para a sociedade, será destruído.

Pergunta Carretero: “¿Por qué la historia sigue asumiendo esta función, romántica y aglutinante, cada día más contraria a la vocación crítica esgrimida por el discurso escolar contemporáneo? ¿Se trata de una contradicción o de una articulación fundante y significativa entre historia, escuela y nación de la que no se puede aún prescindir?”. Essa é a pergunta fundamental do livro.

O contexto dessa discussão é a realocação das identidades políticas e subjetivas em escala planetária, diante do quadro de mundialização de todos os aspectos da vida. Essa discussão desenrola-se, segundo o autor, em dois pólos opostos na atualidade: o humanismo crítico (em busca de uma identidade pós-nacional, no estilo da discussão proposta por J. Habermas) e o romanticismo de perspectiva nacionalista.

A discussão do tema é feita a partir de alguns exemplos que, embora não cubram todas as categorias ou formas de produção identitária nos países, fornecem um pano de fundo suficientemente diverso para que o desafio que a obra assume seja expandido e aplicado a outros casos não contemplados.

O primeiro caso é o de países que recentemente saíram do socialismo. Os casos da Estônia e da antiga Alemanha Oriental são estudados como exemplos da convivência de uma história de viés humanista e internacionalista – a história oficial, pró-soviética – que se desmancha muito antes do fim da União Soviética, afinal o seu discurso chocava-se com a prática imperialista de Moscou. Subjacente a ela manteve-se – e depois chegou ao poder – uma subversão da história oficial, de caráter nacionalista. Essa subversão, cultivada em caráter privado, é dada à luz com a estruturação de governos pós-socialistas.

Nos Estados Unidos da América, a busca neoconservadora por excelência na aprendizagem histórica nas escolas abre o debate dos *National Standards*. Todavia, a configuração final dessas orientações curriculares oficiais – resultantes de amplo e democrático debate – abre-se a uma perspectiva multicultural e questionadora dos Estados Unidos como nação branca e cristã, o que levará neoconservadores do governo de Bush pai a desestimular (!) a utilização dos *Standards* oficiais.

Os casos do México e da Espanha são muito ricos, porque a discussão de conteúdos que se deve ensinar em história extrapolou a escola e ganha

a opinião pública, afinal a discussão implícita era a projeção de futuro de cada sociedade. Além disso, a Espanha debate-se com uma crise de representação sobre a colonização da América e o dado dos abusos sobre seres humanos que não aparecem no ensino espanhol, mas somente nos países que a Espanha colonizou. Outro tópico importante é o dos conflitos diretos entre nações soberanas e sua retomada no ensino, o que por sua vez gerará novos conflitos, por exemplo os recentes debates entre China e Japão sobre o não-reconhecimento, nos livros didáticos japoneses, das atrocidades da ocupação militar de regiões da China no contexto da Segunda Guerra.

Trata-se, enfim, de um livro fronteiriço, de importância garantida para o estudo educacional do deslocamento das identidades subjetivas e políticas que caracterizam os processos globais, ligados diretamente à problemática atual do ensino de história (mas também do tema geral da formação para a cidadania), colocando em discussão perspectivas pós-modernas, críticas e multiculturalistas.

Luis Fernando Cerri
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Estadual de Ponta Grossa
E-mail: lfcferri@uepg.br