

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

**A CLASSE TRABALHADORA BRASILEIRA NO
LIVRO DIDÁTICO: MEMÓRIA E HISTÓRIA**

Vitória da Conquista
2011

RONALDO OLIVEIRA FERRAZ

**A CLASSE TRABALHADORA BRASILEIRA NO
LIVRO DIDÁTICO: MEMÓRIA E HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre Em Memória: Linguagem e Sociedade.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Isnara Pereira Ivo
Co-orientador(a): Prof^a. Dr^a. Ana Palmira
Bittencourt S. Casimiro

Vitória da Conquista
2011

Ferraz, Ronaldo Oliveira

F435c A classe operária brasileira no livro didático: memória e história./Ronaldo Oliveira Ferraz; Orientadora Isnara Pereira Ivo; co-orientadora Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro. --- Vitória da Conquista: UESB, 2011. 154 f.

Dissertação (mestrado – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2011.

1. Classe trabalhadora. 2. História. 3. Livro didático. 4. Memória. I. Ivo, Isnara Pereira. II Cassimiro, Ana Palmira Bittencourt Santos. III. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. IV. Título.

Título em inglês: Brazilian Working Class in the Textbook: Memory and History

Palavras-chaves em inglês: working class, history, textbook, memory.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Titulação: Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora: Prof^a Dr^a. Isnara Pereira Ivo (Orientadora); Prof^a Dr^a. Ana Palmira Bittencourt S. Casimiro (Co-Orientadora); Prof^a Dr^a. Lívia Diana Rocha Magalhães (titular); Prof.^a Dr^a Mara Jacomelli (titular); Prof^o Dr^o. José Rubens Mascarenhas de Almeida (suplente); Prof^o Dr^o José Claudinei Lombardi (suplente)

Data da defesa: 03 de fevereiro de 2011.

Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

BANCA EXAMINADORA



Profª Drª. Isnara Pereira Ivo - UESB
(Orientadora)



Profa. Dra. Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro- UESB
(Co-Orientadora)



Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães - UESB



Prof.ª Drª Mara Jacomelli - UNICAMP

Suplentes

Profº Drº. José Rubens Mascarenhas de Almeida – UESB

Profº Drº José Claudinei Lombardi - UNICAMP

Local e data da Defesa de Dissertação: Vitória da Conquista, 03 de fevereiro de 2011.

Resultado: Aprovado

Guardar

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.
Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por
admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.
Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por
ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela,
isto é, estar por ela ou ser por ela.
Por isso melhor se guarda o vôo de um pássaro
Do que um pássaro sem vôos.
Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,
por isso se declara e declama um poema:
Para guardá-lo:
Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
Guarde o que quer que guarda um poema:
Por isso o lance do poema:
Por guardar-se o que se quer guardar.

Antonio Cicero

Para Mirlayne e Pedro Felipe.

A meus pais.

À minha avó Maria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) pela oportunidade em desenvolver esta pesquisa. Agradeço, ainda, à Secretaria de Educação do Estado da Bahia pela liberação de parte de minha carga horária como professor da rede estadual de ensino.

Agradeço à professora Isnara Pereira Ivo por assumir a orientação deste trabalho em sua fase final, estando praticamente concluído, deixando-lhe pouco espaço para intervenções. Agradecimento especial à professora Ana Palmira Casimiro pela dedicação, zelo, pela leitura atenta dos textos e incentivo, sempre disposta a contribuir com sua experiência de pesquisadora. À professora Lívia Diana pelas discussões sempre pertinentes no campo da memória. À professora Maria Cristina Pina pela sua contribuição importante na discussão sobre livro didático, pela orientação no tirocínio docente e por sua participação na banca de qualificação. À professora Maria Aparecida de Sousa pelas sugestões oportunas, também, na banca de qualificação.

Aos colegas de mestrado pelo companheirismo, por tornar o estudo em momentos agradáveis e por compartilharem seus saberes. Agradecimento especial aos colegas Túlio, Poliana e Lucineide pela amizade e afeto.

Aos colegas de trabalho Sérgio Ricardo Portela e Rubens Leonardo pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência, na escola, em função das atividades do mestrado.

À Mirlayne sempre companheira, pela ajuda, comentários e pelo apoio inestimável. A Pedro Felipe por deixar compartilhar o computador comigo e pelos seus sorrisos de criança que alegra minha existência.

Aos amigos Cesinha, Alberteza, Jaquelize, Rosival, Pedro que tornam a vida mais saborosa. A Nivaldo pela ajuda com a tradução do resumo e palavras-chave. A dona Teté e Ivisley pelo apoio, por compartilharem os afetos com Felipinho nos momentos de ausência. Aos irmãos Luciano e Rosiane, à minha mãe e meu pai que sempre acreditaram em nosso esforço. A Nandinha que com suas bochechas e sorriso fartam o mundo de alegria e pelo amor a Pedro Felipe. À minha avó pelo exemplo de vida.

RESUMO

O livro didático de História assume um importante papel de construtor e portador de memórias. Neste sentido, se coloca como um lugar de memória no qual a memória coletiva e histórica da classe trabalhadora é projetada e construída na confluência de diversos fatores. O livro didático é fruto da dinâmica e da complexidade que o envolve. É objeto cultural, é mercadoria, é influenciado pelas políticas públicas que estabelecem normas e regras sobre ele, é construção de autores e editores. Assim, ao ser portador de uma memória da classe trabalhadora brasileira é fruto, também, do diálogo entre a produção historiográfica sobre os trabalhadores e a sua produção enquanto livro destinado ao ensino da história. Desta forma, o presente trabalho busca perceber qual a memória da classe trabalhadora no Brasil é projetada no livro didático de História do Ensino Médio. Para tanto, buscou-se traçar um quadro no qual se discute o entrelaçamento entre a memória, a produção historiográfica sobre a classe trabalhadora brasileira e o livro didático de História, analisando seis livros didáticos escolhidos entre os livros que constam no Guia do Livro Didático destinado ao Ensino Médio, publicado em 2006. O que se pode perceber é que a memória da classe trabalhadora aparece nos livros didáticos analisados de forma fragmentada, dialogando com parte da produção historiográfica e marcada pela abordagem tradicional.

PALAVRAS-CHAVE

Classe trabalhadora. História. Livro didático. Memória.

ABSTRACT

The History textbook takes an important role of memories bearer and constructor. In this way the textbook puts itself as a place of memory in which the group memory and historic of the working class is projected and constructed in the confluence of several factors. The textbook is resulted of the dynamic and complexity that involves it. It is cultural object, commodity, it is influenced by public politics establishing rules about on it being structuration of authors and publishers. In this way, the textbook being a bearer of a Brazilian working class memory is resulted too of the dialogue between the historiographic production about the workers and their production as a directed book for teaching History. So, this essay tries to realize which memory of the working class in Brazil is projected in the history textbook of High School. Therefore It was schematized a table in which is discussed the relations between the memory, the historiographic production about Brazilian working class and the history textbook analyzing six chosen textbooks between the books that are there on *Guia do Livro Didático* destined for High school, published in 2006. It is possible to notice is that the memory of the working class shown in the analyzed textbooks are fragmented, establishing a dialog with part of the historiographic production and marked by the traditional approach.

Keywords

Working class. History. Textbook. Memory.

LISTA DE TABELA

TABELA 01 – A ABORDAGEM SOBRE AS GREVES E SINDICATOS NOS PERÍODOS DO POPULISMO (1946-1964) E DA DITADURA MILITAR (1964-1985) NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTORIA.....	143
---	-----

LISTA DE SIGLAS

ABC PAULISTA	SANTO ANDRÉ, SÃO BERNARDO E SÃO CAETANO
AIB	AÇÃO INTEGRALISTA BRASILEIRA
ANL	ALIANÇA NACIONAL LIBERTADORA
ARENA	ALIANÇA RENOVADORA NACIONAL
BID	BANCO INTERAMERICANO PARA O DESENVOLVIMENTO
CALDEME	CAMPANHA DO LIVRO DIDÁTICO E MANUAIS DE ENSINO
CGTB	CONFEDERAÇÃO GERAL DOS TRABALHADORES BRASILEIROS
CLT	CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS TRABALHISTAS
CNLB	COMISSÃO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
COLTED	COMISSÃO DO LIVRO TÉCNICO E DO LIVRO DIDÁTICO
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO
FAE	FUNDO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE
FENAME	FUNDAÇÃO NACIONAL DE MATERIAL ESCOLAR
IHGB	INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO E INFRA-ESTUTURA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS CONTROLE
INL	INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
JK	JUSCELINO KUBITSCHEK
MDB	MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PAEG	PLANO DE AÇÃO ECONÔMICA DO GOVERNO
PCB	PARTIDO COMUNISTA DO BRASIL
PCUS	PARTIDO COMUNISTA DA UNIÃO SOVIÉTICA
PIBIC/CNPQ	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIÇÃO CIENTÍFICA DO CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
PNAE	PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR
PNSP	PROGRAMA NACIONAL SALA DO PROFESSOR
PNLD	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
PNLEM	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO PARA O ENSINO MÉDIO
PNSL	PROGRAMA NACIONAL SALA DE LEITURA
PNUD	PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO

SUDENE	SUPERINTENDÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE
UESB	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO
UNICAMP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
UNICEF	FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA INFÂNCIA
URSS	UNIÃO DAS REPÚBLICAS SOCIALISTAS SOVIÉTICAS
USAID	AGÊNCIA INTERNACIONAL DOS EUA PARA O DESENVOLVIMENTO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A QUESTÃO DA MEMÓRIA E DA HISTÓRIA: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL OU A MEMÓRIA PERMEADA POR TENSÕES E CONFLITOS.....	25
1.1 - A MEMÓRIA COLETIVA EM HALBWACHS E OS LUGARES DE MEMÓRIA EM PIERRE NORA.	26
1.2 – HISTÓRIA E MEMÓRIA: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL.	34
2. A HISTÓRIA OPERÁRIA NO BRASIL: HISTORIOGRAFIA E MEMÓRIA HISTÓRICA.....	42
3. O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO	61
3.1 – BREVE HISTÓRICO.....	61
3.2 – A PROBLEMÁTICA DO LIVRO DIDÁTICO.....	74
4. A CLASSE TRABALHADORA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.....	79
4.1 – ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS.	79
4.2 – AFINAL, É POSSÍVEL SE FALAR DE UMA MEMÓRIA HISTÓRICA DA CLASSE TRABALHADORA NO LIVRO DIDÁTICO?	137
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
6. REFERÊNCIAS	148

INTRODUÇÃO

Na segunda metade dos anos 1990, durante a graduação do curso de História na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), entre os anos de 1996 a 1998, fiz parte do grupo de pesquisa, coordenado pelo professor José Raimundo Fontes, na condição de Bolsista de Iniciação Científica do Programa do PIBIC/CNPq. O professor José Raimundo estava em fase de conclusão da sua tese de doutoramento na qual estudava a classe operária na Bahia. No projeto organizei e cataloguei informações de diversos documentos como jornais operários, jornais da grande imprensa, discursos parlamentares do deputado baiano Carlos Mariguela, informações sobre lideranças operárias etc. e no fichamento de livros relacionados ao projeto. Assim, essa foi a primeira oportunidade para um jovem estudante de História entrar em contato com a pesquisa e com as primeiras leituras sobre a história da classe trabalhadora.

Em 2004, durante a Especialização em História Social do Trabalho, entrei em contato com a discussão do livro didático no ensino de História. Nesse mesmo período, como professor da rede pública de ensino, das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), trabalhei com um público heterogêneo de alunos, mas, sobretudo, de trabalhadores. Entre as muitas questões que nos intrigavam estava a de como o aluno trabalhador, estudando no noturno, frequentando as aulas da disciplina História, assimilava, percebia, significava ou enxergava a história dos trabalhadores que, mesmo não sendo a todo momento o foco central de abordagem, estava presente em textos, discursos e nas falas proferidas em sala de aula. Tal pensamento, no entanto, é permeado por questões complexas para quem está no campo da História. Como perceber, por exemplo, como indivíduos significam e resignificam falas vindas de fora? Não estaríamos entrando em um labirinto de subjetividades mais apropriado para o estudo da psicologia social? Enfim, resolvemos nos enveredar em sentido contrário.

Das falas proferidas em sala de aula (alunos, professores, materiais escolares etc.), certamente, a que mais possui um discurso articulado e privilegiado enquanto interlocutor de um saber escolar é a do livro didático. Este instrumento de ensino se insurge no espaço da escola com tamanha força e presença que muitas vezes é confundido como o principal agente do processo de ensino e aprendizagem. Assim, ao invés de entendermos como os alunos percebem os diferentes discursos sobre a história da classe trabalhadora no livro didático de História, procuramos trilhar um outro caminho, ou seja, quais são as falas que o livro didático articula, apresenta e interpela acerca dessa história a ser percebida por alunos num contexto de sala de aula.

Portanto, três questões fundamentais são objetos de preocupação deste trabalho: a história da classe trabalhadora no Brasil, o livro didático e de que forma a memória histórica dessa classe trabalhadora se apresenta no livro didático de História do Ensino Médio.

Soltos, encerrados em si mesmos estes temas parecem não dialogarem entre si. Como costurá-los? Em que momento se encontram? São estas questões que buscaremos pontuar ao longo deste trabalho. Contudo, antes de adentrarmos neste trajeto, ressaltamos algumas observações iniciais.

Quando nos referimos à história da classe trabalhadora no Brasil estamos nos referindo a uma parte da história dos trabalhadores. Aqui, essa história começa no século XIX, tomando como referência o surgimento de uma massa de trabalhadores urbanos fabris num contexto de urbanização crescente pela qual passava o país. Este é apenas um lado da história, parte de sua memória histórica construída, dentre outras paragens, numa vasta historiografia de múltiplos enfoques e, é claro, silêncios. Por que este recorte temporal? Porque bem poderia começar por tempos mais remotos, por outras paisagens e por outras práticas. Estamos nos referindo a um sentido usual tomado pela historiografia acerca da classe trabalhadora ou operária no Brasil que a percebe apenas a partir de alguns lugares definidos. Por exemplo, a historiografia da classe trabalhadora, quase que em sua totalidade, sobretudo, a produzida nos anos 1960 e 1970, parte da ideia de que sua história começa apenas no século XIX com o processo de urbanização, a chegada dos imigrantes europeus e a transição do trabalho escravo para o trabalho livre. Contudo, cabe questionar se o trabalho escravo e outras formas de trabalho em períodos anteriores não poderiam, igualmente, compor as páginas dessa história? Um bom exemplo, nesse sentido, focalizando apenas alguns teóricos, são os trabalhos de Stuart Schwartz,¹ Silvia Lara² e Sidney Chalhoub³ que, em uma nova leitura da História Social do Trabalho, podem ser considerados parte integrante da história do trabalhador no Brasil.

Porém, o nosso destino busca trilhar o sentido tradicional dessa história ou, como veremos, dessa memória histórica marcada por diversos olhares.

Nos últimos anos, desde a década de 1970, a história da classe trabalhadora no Brasil vem passando por uma série de modificações dentro da historiografia brasileira. Antes mesmo

¹ SCHWARTZ, Stuart B. Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

² LARA, Silvia H. Campos da violência: escravos e senhores da Capitania do Rio de Janeiro: 1750-1808. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

³ CHALHOUB, Sidney. Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

desse período, a história da classe trabalhadora passou por uma mudança fundamental. Deixou de ser composta apenas, exclusivamente, por militantes políticos ou intelectuais oriundos dos partidos políticos e sindicatos, devido à sua temática altamente politizada e pelo seu caráter de engajamento, para fazer parte, também, do universo de preocupações teóricas de acadêmicos universitários.

Na universidade, a história dos trabalhadores, até o início da década de 1970, ainda estava circunscrita a abordagens que se limitavam a dar conta de aspectos como o de sua formação; sua distribuição geográfica, limitando-se, sempre, ao eixo centro-sul brasileiro, os partidos, os sindicatos e às abordagens, preferencialmente, político-econômicas.

Com a emergência dos cursos de pós-graduações e os novos paradigmas na pesquisa histórica, sinalizados seja pelos revisionistas marxistas ou pela História Nova, a história do movimento dos trabalhadores no Brasil passou a incorporar novas preocupações temáticas e de abordagem. Surgiram pesquisas publicadas que passaram a considerar sua história sob diferentes óticas. Assim, cultura, mentalidades e cotidiano entraram na cena histórica, fazendo com que o político e o econômico percam a centralidade nos enfoques⁴.

Porém, essa produção historiográfica que se renovava, seguindo a tendência da pesquisa científica no Brasil, encerrada nos limites das universidades, geralmente, se mantém distante do grande público. A história dos trabalhadores quase nunca é lida pelos trabalhadores ou por aqueles vindos das camadas populares, a exemplo dos filhos da classe trabalhadora, e, nem mesmo por setores leigos das classes dominantes.

Uma das poucas oportunidades que se abre para milhares de brasileiros terem acesso ao que se produz nas academias universitárias não são as publicações vendidas em bancas de revistas ou os livros vendidos nas livrarias, nem tão pouco os livros das escassas bibliotecas públicas espalhadas pelo país. Desta forma, uma das poucas portas abertas para o contato com a produção científica acaba sendo a escola. Na escola pública, sobretudo, este contato se dá, preferencialmente, por meio do livro didático, isto quando partimos do pressuposto de que este é cientificamente pensado, produzido e atualizado com as novas produções científicas.

Com a pesquisa histórica não é diferente. O livro didático de História é, muitas vezes, o único referencial de contato que os alunos do Ensino Fundamental e Médio possuem para terem acesso a pesquisa histórica e suas inovações temáticas, metodológicas e de abordagem.

Além de construtor do conhecimento histórico é o livro didático, também, um construtor de memórias. Nele se plasmam visões de mundo, memórias se sedimentam e, por

⁴ Tal discussão será retomada e aprofundada no capítulo sobre a historiografia da classe trabalhadora no Brasil.

ele, forjam-se identidades. Quando falamos, por exemplo, do tema escravidão é possível que muitos conservem na memória as imagens de Jean B. Debret de escravos acorrentados, no duro trabalho dos engenhos de cana, como também, as imagens dos rostos marcados dos escravos como sinais étnicos ou fruto das torturas de seus senhores mostradas por Johann M. Rugendas. Talvez ainda, para muitos, fique o discurso construído, em textos pouco analíticos e críticos, de que a princesa Isabel foi a grande responsável pelo fim do trabalho escravo no Brasil. Os exemplos poderiam ser muitos e de outra natureza, todos poderiam demonstrar como o livro didático se insurge como um importante lugar de memória.

Mas, esta memória construída não se dá de forma tão fácil, consensual e em mão única. Como veremos, há toda uma complexidade em torno da produção do livro didático que não pode ser desconsiderada e que envolve múltiplos aspectos. Sua produção passa pelo autor, as editoras, o mercado consumidor e produtor, os regulamentos normativos, a ideologia, as práticas de leituras e por todo um conjunto de fatores que a influencia.

Esta é uma realidade cada vez mais presente no ensino brasileiro, ou seja, o livro didático torna-se a fonte prioritária do saber e da leitura para se ter acesso ao conhecimento, seja de História ou das demais áreas de conhecimento. Por meio do manual didático, como já ressaltado, são tecidos, não apenas saberes, divulgados ou repassados conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores, mas, nele edificam-se ideias, impressões, sentimentos e visões sobre a vida em sociedade e sobre os próprios sujeitos históricos.

A significativa presença do livro didático na escola, o papel que cumpre e sua importância justificam a grande quantidade de estudos que foram dedicados a ele. Todavia, nem sempre foi assim. Como esclarece Alain Choppin, por muito tempo a pesquisa histórica sobre o livro didático foi negligenciada e suscitou pouco interesse pelo seu estudo. O autor sugere vários motivos para isso, mas destaca aqueles que decorrem do próprio status do manual escolar. Para ele, pode-se salientar algumas causas fundamentais: 1) A princípio, “para os contemporâneos, alunos, pais ou, a fortiori, professores, os livros escolares participam do universo cotidiano: eles não apresentam nada de raro, exótico, singular” (CHOPPIN, 2002: 6); 2) São “mercadorias perecíveis. Perdem todo valor de mercado assim que uma mudança nos métodos ou nos programas fixam sua prescrição ou, ainda, quando fatos atuais impõem-lhes modificações” (CHOPPIN, 2002: 6-7); 3) O processo de massificação na educação acompanhou, também, um processo de banalização do livro didático, tornando-o um elemento corriqueiro na vida escolar; 4) A grande tiragem de livros didáticos, muitas vezes vulgarizando-os, provocou sua dispersão e “devido a grande quantidade de sua produção, a conservação dos manuais não foi corretamente assegurada”

(CHOPPIN, 2002: 7). Assim, tais fatores, somando-se a outras questões que fogem ao seu status, como destaca Choppin, contribuíram para o desinteresse das pesquisas em sua investigação.

No Brasil, os estudos sobre o livro didático ganharam um grande impulso, sobretudo, nos anos 1980.⁵ Desse momento em diante, vários foram os ângulos de análise sobre sua existência. Num país ainda marcado pela ditadura militar, surgiram estudos apontando seus vínculos ideológicos e os comprometimentos de seus discursos. Posteriormente, as abordagens vasculham sua história, normatizações e leis que insidem sobre sua trajetória. Nos anos 1990, os estudos preocupam-se com o seu uso, sua natureza mercadológica, sua inserção dentro do espaço escolar, o saber que produz e sua existência como artefato cultural. Enfim, os olhares se multiplicam e assumem múltiplas visões que tentam desvendar sua complexidade.

Nesse sentido, cabe destacar, ainda, a sua capacidade de produzir lembranças, ponto central deste trabalho. E, como nos lembra Ecléa Bosi (2004: 53), “a lembrança é a sobrevivência do passado”. Porém, se falar de lembrança é falar do passado, estamos também a dizer de memória e história. Mas, não queremos dizer que memória e história são uma mesma coisa. Como veremos, essa é uma questão já bem definida por autores como Maurice Halbwachs e Pierre Nora. Por outro lado, memória e história se aproximam. Ambas não apenas carregam o peso do passado como compartilham de certos elementos comuns que as tornam, em certos momentos, companheiras num mesmo campo de discussão.⁶ Se para os autores citados anteriormente, memória e história são elementos distintos, para Celso Pereira de Sá é possível se pensar na interface entre elas. A categoria memória histórica contempla essa relação, ela busca aproximar o campo da memória e da história, colocando-as numa relação de aproximação, uma vez que não há memória sem história como não há história sem memória.

Assim, partindo dessa aproximação, defende-se o pressuposto de que o livro didático de História ao abordar a temática da história da classe trabalhadora brasileira, está também projetando, articulando e construindo uma memória histórica da experiência dos trabalhadores

⁵ O que pode ser explicado pelo processo de massificação de sua produção como decorrência da popularização do ensino ocorrida, principalmente, na década de 1970.

⁶ Se podemos dizer que o campo de estudo da História encontra-se bem marcado e definido com suas especialidades, métodos e abordagens, constituindo-se numa ciência da História, o campo da Memória, ainda que pese os estudos já clássicos, como os de Bergson, Halbwachs e Bartlett, contribuições importantes como as de Paul Ricouer com sua abordagem fenomenológica, encontra-se num processo de formação que não nos permite afirmar seguramente que já exista uma ciência da Memória com especialidades, abordagens e métodos próprios.

no Brasil. Portanto, é a partir da importância que assumiu o livro didático, no contexto escolar e como construtor de memórias, que a proposta de estudo deste trabalho parte da ideia de analisar o livro didático de História do Ensino Médio e sua interrelação com a história da classe trabalhadora no Brasil e a produção historiográfica dessa experiência histórica. Mas, de que livros didáticos está a falar-se? Quais livros são objetos de análise?

A análise que faremos sobre a memória e história da classe trabalhadora no Brasil recai sobre os livros didáticos de História do Ensino Médio que fazem parte do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), criado em 2004, cujo objetivo foi prover as escolas, na modalidade Ensino Médio, com livros didáticos nas disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Física e Língua Estrangeira.

O livro didático de História distribuído nas escolas públicas do Ensino Médio, no ano de 2008, foi fruto da escolha dos professores, ou pelo menos deveria ser, a partir de um guia de livros avaliados e aprovados por uma comissão de professores e especialistas convocados pelo MEC - o Guia de Livros Didáticos. Em 2006, através da Portaria nº 907 (MEC, 2009), de 13 de abril, é divulgada a relação desses livros previamente aprovados. São eles:

1. **A Escrita da História** - Volume Único - Renan Garcia Miranda, Flavio de Campos - Editora Escala;
2. **Brasil - História e Sociedade** - Volume Único - Francisco Maria Pires Teixeira - Editora Ática;
3. **História** - Volume Único - Divalte Garcia Figueira - Editora Ática;
4. **História** - Volume Único - Gislane Campos Azevedo Seriacopi, Reinaldo Seriacopi - Editora Ática;
5. **História** - Coleção Vitória Régia - Volume Único - Renato Mocellin - Editora IBEP;
6. **História das cavernas ao terceiro milênio** - Volume 1, 2, 3 - Patrícia do Carmo Ramos Braick, Myriam Becho Mota - Editora Moderna;
7. **História do mundo ocidental** - Volume Único Lizânias de Souza Lima, Yone de Carvalho Antonio Pedro - Editora FTD;
8. **História em curso**. O Brasil e suas relações com o mundo ocidental - Volume Único - Marly da Silva Motta, Dora Guimarães de Mesquita Rocha, Américo Oscar Guichard Freire - Editora Sil;
9. **História Geral e Brasil** - Volume Único - José Geraldo Vinci de Moraes - Editora Saraiva;

10. **História Global** - Brasil e Geral - Volume Único - Gilberto Vieira Cotrim - Editora Saraiva;

11. **História Moderna e Contemporânea** - Volume Único - Maria Helena Valente Senise, Alceu Luiz Pazzinato - Editora Ática

12. **História - trabalho, cultura e poder** - Volume 1,2,3 - Ediméri Stadtler Vasco, Sergio Aguilar Silva, Adriana de Oliveira, Gabardo Dell'Agostino - Editora Base;

13. **História: uma abordagem integrada** - Volume Único - Eduardo Aparecido Baez Ojeda, Nicolina Luiza de Petta, Luciano Emidio Delfini - Editora Moderna;

14. **Nova História Crítica** - Volume Único - Mario Furley Schmidt - Editora Nova Geração;

15. **Nova História integrada** - Volume Único - Luiz Estevam de Oliveira Fernandes, João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira - Editora CDE;

16. **Pelos caminhos da História** - Volume 1, 2, 3, Adhemar Martins Marques - Editora Positivo;

17. **Panorama da História** - Volume 1, 2, 3, Silvio Adegas Pêra, Newton Nazarro Jr., Elaine Senise Barbosa - Editora Positiva; e

18. **Rumos da História - Geral e do Brasil** - Volume Único - Maria Thereza Didier de Moraes, Antonio Paulo de Moraes Rezende - Editora Saraiva.

Contudo, para a análise tomamos apenas os seguintes livros:

Livro 1 – FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História**. Ensino Médio. Volume Único. Manual do Professor. São Paulo: Ática, 2003.

Livro 2 – MOTA, Myriam Becho e BRAICK, Patrícia Ramos. **História: das cavernas ao Terceiro Milênio**. Ensino Médio. Volumes 2 e 3. São Paulo: Moderna, 2005.

Livro 3 – CAMPOS, Flávio de e MIRANDA, Renan. **A escrita da História**. Ensino Médio. Volume Único. Manual do Professor. São Paulo: Editora Escala Educacional, 2005.

Livro 4 – PEDRO, Antônio; LIMA, Lizânias de Souza e CARVALHO, Yone de. **História do mundo ocidental**. Ensino Médio. Volume Único. Manual do Professor. São Paulo: FTD, 2005.

Livro 5 – FERREIRA, João Paulo Mesquita Hidalgo e FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. **Nova História Integrada**. Ensino Médio. Volume Único. Livro do Professor. Campinas, São Paulo: Companhia da Escola, 2005.

Livro 6 – SCHMIDT, Mario Furley. **Nova História Crítica**. Ensino Médio. Volume Único. Livro do Professor. São Paulo: Editora Nova Geração, 2007.

A escolha destes livros seguiu o seguinte critério: dentre os livros que constam no guia do PNLEM escolhemos estes seis livros porque foram os que mais estiveram presentes nas escolas estaduais, em Vitória da Conquista,⁷ na época das seleções, por parte dos professores, do livro a ser adotado pelas as escolas. O que implica dizer que não são estes os livros adotados recentemente nas escolas estaduais do Ensino Médio, uma vez que nem sempre se respeitou a escolha da primeira opção dos livros nas escolas.⁸ Portanto, neste trabalho analisa-se parte dos primeiros livros de História do Ensino Médio distribuídos nas escolas públicas, em 2008, a serem usados até o ano de 2011.

Procuramos analisar os capítulos sobre a História do Brasil que vão do final do século XIX, marco na formação da classe trabalhadora brasileira, na perspectiva da historiografia mais tradicional, até o final da ditadura militar, em 1985. Assim, como todos os livros analisados seguem os marcos cronológicos de uma história linear, estudando a História do Brasil em períodos, “Primeira República (1889-1930)”, “República Velha” ou “República Oligárquica” etc., “A Era Vargas”, “A República Populista (1946-1964)” e “A ditadura Militar (1964-1985)”, a análise aqui desenvolvida buscou dar conta da história da classe trabalhadora em cada um desses períodos. Procuramos, apenas, recuar um pouco a análise, nos capítulos que abordam a chegada dos imigrantes europeus e o fim do trabalho escravo, portanto, no período chamado de Segundo Reinado (1840-1889), para percebermos se os autores já abordam, no tratamento dessas temáticas, o tema da classe trabalhadora.

A escolha por tal recorte temporal, final do século XIX até o fim da ditadura militar, deve-se a dois motivos: primeiro, como já frisamos, o marco na formação da classe trabalhadora no Brasil, ainda que parte da produção historiográfica já sinalize para outras direções, é o período do fim do trabalho escravo e a chegada dos trabalhadores imigrantes europeus com o intuito de substituir o ex-cativo, portanto, o final do século XIX; segundo, mesmo a historiografia mais recente sobre a classe trabalhadora, ainda não se debruçou sobre sua história no período mais recente da república brasileira, ou seja, dos anos 1985 até hoje⁹.

⁷ O que pode ser verificado com a Diretoria Regional de Educação (DIREC 20) que nos ajudou no contato com as escolas de ensino médio da cidade. Os livros selecionados pelos professores são solicitados pela internet, em link específico no site do MEC, no qual os diretores, através de senha, encaminham os pedidos das escolas.

⁸ O que se verificou é que praticamente, no Ensino Médio da Rede Pública Estadual, adotou-se praticamente um mesmo livro para todas as escolas.

⁹ O que há são trabalhos realizados por sociólogos, cientistas sociais e estudiosos no campo da educação que se debruçam sobre as mudanças mais recentes no mundo do trabalho, a exemplo dos processos de flexibilidade no mercado de trabalho, tercerização e a centralidade ou não da categoria trabalho no mundo capitalista globalizado.

Do ponto de vista metodológico, buscou-se traçar aspectos específicos para cada temática abordada, não se esquecendo do imbricamento entre elas. Assim, no tratamento da memória e sua relação com a história o ponto de discussão são os trabalhos de Maurice Halbwachs e Pierre Nora. Esses autores são responsáveis, respectivamente, por trazerem à tona conceitos importantes para o campo de estudo da memória como o de memória coletiva e o de lugares de memória. Procurou-se perceber o livro didático de História como um portador de uma memória coletiva da experiência histórica dos trabalhadores e, também, como um lugar de memória na qual essa experiência é significada e ressignificada a partir da natureza do livro didático e das produções historiográficas sobre a classe trabalhadora em sua trajetória. Nessa discussão, o ponto de entrecruzamento entre o conceito de memória coletiva e o de lugar de memória tem, como referencial teórico, a discussão perpetrada por Celso Pereira de Sá, na qual se coloca a necessidade de se perceber a memória a partir de categorias específicas que possam dar conta dos diferentes objetos de seu estudo. Assim, para o nosso objeto de análise a categoria memória histórica se coloca como a baliza fundamental deste trabalho. Com isso, quer-se dizer que não estamos lidando com a categoria memória social, o que denota um vasto campo de estudo, um conceito de amplas significações, mas algo mais específico: a memória histórica, uma de suas muitas facetas.

Para tanto, buscou-se perceber a memória como algo construído num processo de tensão e conflito, sendo necessário, portanto, destacar tais aspectos que não são vislumbrados por Maurice Halbwachs e Pierre Nora. O que se justifica pelo fato de estar-se a falar de uma memória histórica no livro didático da qual não surge, não se constrói do nada, mas nasce do entrelace, como já frisamos, de interesses que vão da construção do livro didático à produção historiográfica sobre os trabalhadores.

Quanto à questão da história da classe trabalhadora na produção historiográfica, referência para sua história no livro didático, buscou-se perceber as suas diferentes feições no fazer da historiografia. Notou-se a necessidade de traçar um balanço, ainda que em forma de síntese, dessa produção, porque crê-se que se constitui em um referencial para a memória histórica a ser plasmada nos textos dos livros de História usados no ambiente escolar. Considerou-se que essa relação não se dá de forma mecânica, ou seja, não queremos afirmar que é a produção no campo da historiografia que irá determinar a escrita dos livros didáticos de história. Vários fatores concorrem nesse processo. Porém, não se pode desconsiderar sua influência nos diversos temas que ali são projetados, sejam de história do Brasil ou da história mais ampla da humanidade. Não se pode negar que a produção de livros didáticos também se alimenta e se atualiza nesse intercâmbio. Aliás, pressupõe-se que autores de livros escolares

de História, Matemática, Física etc., são indivíduos oriundos das áreas de referência dos saberes com os quais dialogam, sendo assim, conhecem o mínimo do que se produz e se atualizam em suas áreas, cuja principal referência é o saber acadêmico e as pesquisas desenvolvidas nas universidades. Por último, cabe destacar, buscou-se traçar um panorama da produção historiográfica sobre a classe trabalhadora no Brasil, apontando seus principais marcos, tendo como preocupação não estabelecer hierarquias ou julgamentos de valores à essa produção. Ou seja, quando se distingue, por exemplo, a sua produção militante da produção acadêmica dos anos 1970, e essa, da produção dos anos 1980, já com novas preocupações, não se quer dizer com isso que uma seja melhor do que a outra. Suas diferentes contribuições foram fundamentais para um olhar múltiplo sobre o tema da classe trabalhadora. É lógico que não se pode desconsiderar as suas diferentes intenções e como dialogam com o seu tempo. Preocupação que procuramos considerar.

No que se refere ao livro didático, o cuidado que se teve foi situá-lo em suas diferentes dimensões. É preciso entendê-lo no tempo, o que se buscou fazer através de um breve histórico das normatizações e leis que foram lhe configurando, e percebê-lo enquanto material escolar de variadas particularidades. O livro didático pode ser considerado mercadoria, portanto, submetido às imposições do mercado, seguindo modas e tendências. Pode ser considerado um produto cultural, como fruto da política educacional com suas normas e diretrizes, como material escolar influenciado por editores, autores e sua ciência de referência, como material produzido num dado contexto histórico e influenciado por esse contexto, enfim, são diversas disposições que devem ser consideradas e levadas em conta no processo de análise de sua existência. Metodologicamente, o que mais pesou na análise foi percebê-lo, como já ressaltamos, sobretudo, como um lugar de memória, de modo especial, da memória coletiva da classe trabalhadora em sua existência histórica.

Para a análise dos seis livros escolhidos, utilizamos a análise de conteúdo como parte do referencial metodológico. Partindo do conceito de Laurence Bardin (2009: 40), para quem “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, procurou-se valorizar a análise qualitativa dos textos. Segundo o autor (2009: 121), as fases da análise de conteúdo podem ser descritas em três momentos: 1) A pré-análise – que consiste em uma leitura que permite o contato inicial com o material, para conhecer a estrutura da narrativa e ter as primeiras impressões em relação à mensagem dos documentos; 2) A exploração do material – que consiste na análise propriamente dita, passando pela codificação, categorização e quantificação; 3) O tratamento dos resultados – a interpretação.

Todavia, deve-se salientar que tais procedimentos, destacados por Bardin, foram os passos iniciais para a análise dos textos. A análise de conteúdo, na perspectiva apontada pelo autor, tem um caráter muito mais quantitativo, apegado a certos princípios positivistas (codificar, agregar, descrever), seguindo certos critérios de objetividade.

Contudo, a análise de conteúdo aparece aqui como um instrumento interessante quando buscamos quantificar, nos capítulos analisados dos livros didáticos, a presença da temática classe trabalhadora e os enfoques em sua abordagem. O que foi útil, por exemplo, para verificarmos nos textos, a insidência de palavras como greves e sindicatos, de determinados enfoques como, por exemplo, do político, do econômico ou do cultural, procedimento de serventia, uma vez que os capítulos analisados nos livros não tem como tema central a classe trabalhadora brasileira. Assim, num capítulo que aborda, por exemplo, o governo Getúlio Vargas, que na grande maioria dos livros aparece como “A Era Vargas”, é necessário que se perceba a frequência da temática da classe trabalhadora como forma de se avaliar sua presença no texto. Sua ausência ou a baixa frequência podem ser interpretadas como um indicativo de que, nos capítulos, não houve a preocupação em abordar a temática do trabalhador. Foi o que se constatou em alguns momentos, como se a história contemporânea, tão marcada pela presença do capitalismo, não necessitasse da classe trabalhadora.

Outra questão importante, na análise e interpretação dos livros, é que se buscou desvencilhar da ideia do livro didático ideal. Ou seja, a despeito de toda discussão acerca da qualidade dos livros didáticos, e muitas críticas já foram feitas, é necessário que se reconheça que nunca teremos o livro didático perfeito. Procurou-se, assim, desprender-se da ideia de um modelo de livro e sua forma impecável de abordar a experiência histórica da classe trabalhadora. O livro didático deve ser analisado, como já mencionamos, na teia de complexidades que o envolve. Não se trata, tão somente, de uma obra de autor, da imposição de editores, das pressões do mercado ou dos regulamentos governamentais. Deve ser percebido como tudo isso e a soma de outros fatores que o complexifica ainda mais.

Desta forma, organizamos a discussão da dissertação em quatro momentos. Em um primeiro, situamos a discussão dentro do campo da memória. Procurou-se discutir o conceito de memória coletiva em Maurice Halbwachs e o conceito de lugares de memória em Pierre Nora. A seguir, buscou-se perceber a interseção entre memória e história, chegando-se ao conceito de memória histórica como o que melhor traduz a interface entre os dois campos de estudo. Num segundo momento, o texto é marcado pela síntese dos diferentes trajetos da historiografia sobre a classe trabalhadora no Brasil. O que se buscou foi um panorama que pudesse mostrar as principais contribuições das diferentes fases da produção historiográfica,

pontuando suas mudanças de abordagem e enfoque, situando algumas das principais obras e autores. Posteriormente, num terceiro momento, a preocupação central foi apresentar uma breve trajetória histórica da política do livro didático e, em seguida, algumas das problemáticas que o envolvem. A preocupação foi expor o livro didático como um objeto complexo, permeado por diferentes questões que devem ser levadas em consideração em sua discussão. Por último, apresenta-se a análise dos livros didáticos escolhidos para discussão da temática central do trabalho, ou seja, de como a memória histórica da experiência da classe trabalhadora aparece em suas abordagens. Para tanto, optou-se pela interpretação e análise de todos os capítulos que se referem a História do Brasil no período, como já destacamos, entre o final do século XIX e o fim da ditadura militar.

1. A QUESTÃO DA MEMÓRIA E DA HISTÓRIA: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL OU A MEMÓRIA PERMEADA POR TENSÕES E CONFLITOS.

O estudo da memória operária no livro didático de História, assim como qualquer outra temática, nos impõe, de início, uma questão central: de que conceito, concepção e teoria da memória devemos nos acerrar?

Se expusermos as teorias acerca da memória como fragmentos de um caleidoscópio, as imagens múltiplas refletiriam um labirinto teórico tão vasto que facilmente nos perderíamos em suas portas. Da memória como objeto de reflexão dos filósofos, passando ao domínio da Psicologia e Sociologia e ao debate com a História, temos uma longa trajetória de interpretações e explicações. Nesse trajeto, a memória vai saindo do campo de elocubrações filosóficas, associada à percepção dos indivíduos, até se constituir, no século XIX, objeto do conhecimento científico, passo dado inicialmente, como informa Myriam Santos (2003: 12), por psicólogos como Hermann Ebbinghaus “que abriu um novo campo de indagações e experimentações sobre a memória, ao submetê-la à pesquisa experimental e quantitativa”. Antes dele, Henri Bergson (1990) já havia dado outra perspectiva aos estudos da memória ao admitir o papel da matéria como fonte da lembrança e do esquecimento, retirando-a dos limites apenas da consciência e das reações mecânicas do sistema nervoso. Mas, foi com Maurice Halbwachs que a memória assumiu sistematicamente uma associação concreta com o que ele chamava de quadros sociais, ou seja, o caráter social da memória¹⁰. É ele que rompe com a ideia, tão difundida no senso comum, de que a memória só poderia “existir e permanecer na medida em que estivesse ligada a um corpo ou a um cérebro individual” (HALBWACHS, 1990: 71). Como destaca Myriam Santos (2003: 21):

O sociólogo Maurice Halbwachs não considerou a memória nem como um atributo da condição humana, nem a partir de seu vínculo com o passado, mas sim como resultado de representações coletivas construídas no presente, que tinham como função manter a sociedade coerente e unida. Para ele a memória tinha apenas um adjetivo; a memória era a memória coletiva.

Trazer o campo de estudo da memória para a perspectiva social foi de extrema relevância. Contudo, apesar da grande contribuição dada por Halbwachs, com seu conceito de memória coletiva, não podemos eximi-lo de possíveis críticas. O que veremos a seguir,

¹⁰ Vale ressaltar que essa associação entre memória e estrutura social não se deve apenas a Halbwachs. Neste sentido, destaca-se também a obra do psicólogo inglês Frederic Bartlett que, em meados do século XIX, já apontava a perspectiva psicossocial da memória. Na qual já destacava que a memória era construtiva e não apenas reprodutiva. Sobre isso ver Jorge Manzi (2007).

portanto, é essa contribuição halbwachiana e sua problemática, cuja influência de Durkheim é nítida.

Por outro lado, se a contribuição de Halbwachs foi de grande importância para o campo de estudo da memória, suas análises postularam um grande fosso entre a memória e a história. Como veremos, para ele, entre a memória e a história existem tensões presentes que as distanciam. Esse distanciamento será retomado, futuramente, por Pierre Nora. Este historiador, porém, irá trazer outra contribuição importante para o campo de estudo da memória. Trata-se da ideia dos lugares de memória. Uma nova entrada conceitual que irá adentrar em questões não discutidas pela teoria halbwachiana. “Através de que ambientes, de que recursos, de que práticas e representações, de que suportes materiais se produz e se difunde a memória coletiva?” (BARROS, 2009: 50). Eis aí questões levantadas por Nora que abrem uma nova perspectiva para a organização e a percepção da memória coletiva teorizada por Halbwachs.

Desta forma, num primeiro momento, procuraremos discutir o que é a memória coletiva em Halbwachs e o que são os chamados lugares de memória postulados por Pierre Nora, surgidos quase 60 anos depois do aparecimento da primeira obra do sociólogo francês sobre o campo da memória¹¹. Num segundo momento, veremos que metodologicamente nos interessa aproximar o campo de estudo da memória com o campo da História, percebendo em que momento é possível estabelecer pontos de intersecção.

1.1 - A memória coletiva em Halbwachs e os lugares de memória em Pierre Nora.

O sociólogo francês Maurice Halbwachs (1877-1945) construiu seu arcabouço teórico e, sobretudo, sua tese sobre a memória coletiva, após a morte de Durkheim. Contudo, nos estudos sobre a memória, os ecos do pensamento durkheimiano se fazem sentir muito mais fortes em Halbwachs do que em seu antigo professor, na *École Normale Supérieure*, em Paris, Henri Bergson, reconhecidamente de grande influência sobre ele.

Se em Bergson (1990) aparecem conceitos como corpo, ação, representação, ambiente, percepção e o pressuposto de que a memória está contida no espírito, estando sempre presente, mas muitas vezes ocultando-se no inconsciente¹², em Halbwachs (1990), a memória

¹¹ Trata-se da obra “Os quadros sociais da memória”, surgida originalmente em 1925.

¹² Em Memória e matéria (1999) a memória é graficamente apresentada como um cone invertido, onde na base estariam as lembranças que passam para o presente e no vértice os atos perceptuais que deixam passar as lembranças. Para Bergson o que nos impede de rememorar o passado seria o comportamento de nosso cérebro. Posição oposta a de Halbwachs.

não é um ente abstrato que se desloca do lugar das evocações para as consciências individuais. Para ele, o lugar da memória e do seu deslocamento é sempre os quadros sociais ou a presença do coletivo ou do grupo no indivíduo que lembra. Se há conexões entre o ponto de partida bergsoniano e halbwachiano sobre a memória, as respostas serão, no entanto, diferentes. Se Bergson, como destaca Myriam Santos (2003: 82), buscou responder a questões do tipo “como o passado se conserva após ter sido vivenciado?” e Halbwachs (1990) também se preocupava em respondê-las, chegaram, contudo, a conclusões opostas. Como esclarece a psicóloga social Ecléa Bosi (1994: 46), “todo o esforço científico e especulativo de Bergson está centrado no princípio da diferença: de um lado, o par percepção-ideia [...]; de outro, o fenômeno da lembrança, cujo aparecimento é descrito e explicado por outros meios”. Mas, não vamos aqui nos alongar nessa questão, nossa preocupação é de outra ordem. Buscaremos é situar o conceito de memória coletiva em Halbwachs. Para tanto, é preciso investigar um pouco o que é a memória coletiva para ele. Desta forma, nada melhor do que sermos conduzidos pelo próprio autor.

A questão central na obra de Maurice Halbwachs baseia-se na afirmação de que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, uma vez que todas as lembranças são formadas no interior de um grupo. A origem de várias ideias, reflexões, sentimentos, paixões que atribuímos a nós são, na verdade, inspiradas pelo grupo. Para ele a importância do coletivo no processo de rememoração é de tal ordem que permite aos indivíduos a ideia de exatidão no que é lembrado, ou seja, temos confiança no que lembramos quando o fato lembrado se apóia na experiência de várias pessoas.

Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 1990:26)

Portanto, para confirmar ou recordar uma lembrança não são necessárias testemunhas físicas ou presenciais. As lembranças de um evento ou acontecimento estão alicerçadas no grupo ou nos grupos sociais dos quais fazemos parte ou compartilhamos experiências. Contudo, a lembrança sempre será mais viva ou ofuscada a depender do grau de envolvimento ou de relação que mantemos com o grupo. Assim, grupos sociais cujos laços sejam efêmeros tendem também a ter lembranças de experiências vividas mais fugazes e efêmeras. É o

próprio Maurice Halbwachs (1990: 32-33) quem nos diz que “esquecer um período de sua vida é perder contato com aqueles que então nos rodeavam. Esquecer uma língua estrangeira é não estar mais em condições de compreender aqueles que se dirigiam a nós nessa língua [...]”. Nesse sentido, não é apenas a memória que se vincula a um grupo, mas o esquecer também está vinculado a ele ou, mais precisamente, o esquecimento é a ausência do grupo em quem esquece.

Porém, para Halbwachs para que nossa memória se apóie na dos outros, não é preciso apenas que haja uma concordância de depoimentos. Afirma ele que:

Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como nos dos outros. (HALBWACHS, 1990: 34)

Assim, nossa capacidade de lembrar está diretamente atrelada ao ponto de vista de um ou mais grupos e de nos situarmos dentro do pensamento coletivo. Um dos exemplos que Halbwachs nos dá para entendermos esta ideia de vinculação da memória com o pensamento coletivo é bem ilustrativo da influência durkheimiana em seu pressuposto teórico. Nele podemos perceber o peso da coletividade que aparece mais relacionado ao peso da sociedade e de suas instituições sobre os indivíduos. Vejamos o que diz em seu exemplo:

É por isto que, quando um homem entra em sua casa sem estar acompanhado de alguém, sem dúvida durante algum tempo ‘esteve só’, segundo a linguagem comum. Mas lá não esteve só senão na aparência, posto que, mesmo nesse intervalo, seus pensamentos e seus atos se explicam pela sua natureza de ser social, e que em nenhum instante deixou de estar confinado dentro de alguma sociedade. (HALBWACHS, 1990: 36-37)

Para Halbwachs, o fato de não nos lembrarmos de nossa primeira infância não se trata de uma imatura capacidade do cérebro em recordar os fatos mais antigos de nossas vidas. Mas está vinculado ao fato de não estarmos ainda imersos dentro das relações sociais ou dos grupos sociais enquanto ente social. É um argumento que muito se parece ao de Durkheim (2005b), no seu clássico estudo sobre o suicídio, quando explica por que as mulheres são menos acometidas por ele, nas sociedades analisadas pelo sociólogo. Para Durkheim (2005b: 327), porque estão menos envolvidas nas relações sociais ou por estarem menos apegadas ao elo social.

E será que não existem lembranças que reaparecem sem estarem relacionadas ao grupo? A resposta dada por Halbwachs (1990: 37) é a de que “a memória coletiva não explica todas as nossas lembranças e, talvez, que ela não explica por si mesma a evocação de qualquer lembrança”. Mas por que isso? Porque, para ele, é possível falarmos de uma lembrança no plano do indivíduo a que ele chama de intuição sensível. E o que isso vem a ser? Para Halbwachs (1990: 37), “o chamado a um estado de consciência puramente individual”. Consciência essa que ele pondera existir, mas, não se alonga em sua definição. Não há uma negação do papel do indivíduo, mas, uma sobrevalorização da coletividade sobre ele. Indivíduo e sociedade pertencem a naturezas diferentes.

Outro aspecto a ser considerado é o de que, se a memória individual se reporta e se relaciona com a memória coletiva, ela, no entanto, não deixa de ser dinâmica. Isso porque “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (HALBWACHS, 1990: 51). A memória, assim, é dinâmica porque a relação que os indivíduos mantêm com os grupos sociais também é dinâmica, numa relação que se desloca no espaço e no tempo. Neste sentido, a memória de uma sociedade alonga-se até onde alcança a memória dos grupos dos quais é composta, e, se esses grupos desaparecem, a memória também tende a desaparecer.

Contudo, em suas considerações sobre a memória individual, Halbwachs nos lembra a ideia de fato social postulada por Durkheim (2005a) e, mais precisamente, uma de suas características que é a exterioridade.

Um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela sociedade. Mais ainda, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio. (HALBWACHS, 1990: 54)

A partir de quando o peso da coletividade pode ser sentido na memória individual? Para Halbwachs (1990: 62) esse peso começa cedo, ou seja, “desde que a criança ultrapasse a etapa da vida puramente sensitiva, desde que ela se interessa pela significação das imagens e dos quadros que percebe”. Ou seja, a partir do momento que seu pensamento já se confunde entre as impressões pessoais e as diversas correntes do pensamento coletivo.

Assim, o que podemos concluir dessa discussão é que se Halbwachs, dentro dos debates e discussões acerca da memória, inaugura uma nova abordagem a partir da ideia de vínculo entre memória e coletividade, sua contribuição, no entanto, não pode ser desvinculada da tradição sociológica inaugurada por Émile Durkheim no século XIX. Sua influência em Halbwachs é uma demonstração dos ecos de seu pensamento na sociologia produzida no século XX. Ressaltamos tal influência, justamente, porque nela reside uma das críticas ao pensamento de Halbwachs na construção de sua teoria no campo da memória social. “Tal como Durkheim, ele estava preocupado em estabelecer práticas sociais, de quaisquer que fossem as esferas da vida social, como fatos sociais e investigá-las cientificamente” (SANTOS, 2003: 41). Contudo, nesse processo, acabava por eliminar de sua abordagem sociológica a tentativa de explicar causas e consequências dos fenômenos sociais. Além do mais, na edificação de seu arcabouço teórico sobre a memória coletiva fica explícita a ausência de tensões e conflitos que permeiam a construção de qualquer memória. Como destaca Elsa Peralta:

Toda a dinâmica processual decorrente das disputas ocorridas no palco social pela hegemonia da memória, ou seja, as lutas pela dominação, os conflitos, os interesses antagônicos subjacentes à construção social do passado, está ausente da análise de Halbwachs. (PERALTA, 2007:6)

Halbwachs não vai estudar a memória *em si*, por não ser essa sua preocupação, mas sim os quadros sociais da memória. Nele não aparece a preocupação restrita em estudar a memória do indivíduo, mas a de relacioná-la com a família, com o grupo social, com a escola, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e de referência que fazem parte da vida desse indivíduo. Se em Bergson (1990), o espírito conserva em si o passado em sua inteireza e autonomia, em Halbwachs esse passado é atualizado a partir da vida atual do sujeito e das suas inserções nos diferentes grupos sociais. Como esclarece José D’Assunção Barros:

A contribuição ímpar do sociólogo francês, em um de seus níveis, estava em perceber que – longe de ser processo que apenas se dá no cérebro humano a partir da atualização de vestígios que foram guardados neurologicamente pelos indivíduos, havia uma dimensão social tanto na Memória Individual como na Memória Coletiva. (BARROS, 2009: 43-44)

A abordagem halbwachiana ata a memória do indivíduo à memória do grupo. Por sua vez, a memória do grupo está relacionada à outra esfera maior que é a da tradição, que é a

memória coletiva de cada sociedade. Nesta perspectiva, seria impossível pensar a memória sem a sociedade. Essa foi sua grande contribuição. Contudo, é interessante salientar que as críticas à sua análise são próximas as críticas a Durkheim ao absolutizar o papel e a preponderância das instituições e da sociedade sobre os indivíduos. Como enfatiza Ecléa Bosi:

A interpretação social que Halbwachs dá da capacidade de lembrar é radical. Entenda-se que não se trata apenas de um condicionamento externo de um fenômeno interno, isto é, não se trata de uma justaposição de ‘quadros sociais’ e ‘imagens evocadas’. Mais do que isso, entende que já no interior da lembrança, no cerne da imagem evocada, trabalham *noções* gerais, veiculadas pela linguagem, logo de filiação institucional. (BOSI, 1994: 59)

Vale ressaltar, ainda, a interessante observação de Myriam Santos quanto às limitações dos pressupostos teóricos de Halbwachs. Para ela, este autor, assim como Frederic Bartlett, trabalhou

[...] em um contexto em que os vínculos entre indivíduo e sociedade apresentavam-se como a grande antinomia nas ciências sociais. Ao invés de perceberem a complementaridade entre essas duas frentes teóricas, optaram por explicar qualquer que fosse o fenômeno relacionado à memória a partir de um dos dois eixos teóricos. (SANTOS, 2003: 22)

Porém, é impossível negar a grande contribuição dada por Maurice Halbwachs com sua sociologia da memória coletiva. Se pensarmos no conjunto da produção teórica em torno da memória, veremos que seu arcabouço teórico e suas reflexões lançaram uma nova luz sobre essa temática, a partir da reflexão do papel da sociedade e dos quadros sociais no ato de lembrar. Sua ideia de que podemos criar representações do passado assentadas na percepção de outras pessoas foi inovadora e conduziu a discussão para outros caminhos, no entanto, como já pontuamos, não deve ser tomada como isenta de críticas.

Se em Halbwachs a questão central é a de que a memória individual existe sempre em função de uma memória coletiva, como, então, ele encara a relação memória e história? Numa clara relação de oposição. Para ele, há uma forte diferenciação nestas duas palavras. Em sua perspectiva, a memória coletiva ou social não pode se confundir com a história. Em sua leitura, a história começa justamente onde a memória acaba e esta acaba quando não tem mais como suporte um grupo. “Assim, a necessidade de escrever a história de um período, de uma

sociedade, e mesmo de uma pessoa desperta somente quando eles já estão muito distantes no passado” (HALBWACHS, 1990: 80). Desta forma, a história, para Halbwachs, seria a representação de uma memória morta, de um tempo engessado. Se, para ele, a memória é viva, a história é o olhar racional sobre o passado, decompondo-o em quadros, sequências e sínteses.¹³

Vale ressaltar, no entanto, que quando Halbwachs desloca a memória do campo estritamente pessoal para o coletivo, apoiando-se nas lembranças do grupo, portanto, fora do âmbito do indivíduo, abre-se um caminho para pensarmos na ideia da memória como mediada por fatores externos. Assim, a memória não é algo espontâneo que surge do limbo do esquecimento para sobrevoar a consciência. O próprio Halbwachs (1990: 73) já enfatizava isso ao afirmar que “a lembrança é uma imagem engajada em outras imagens, uma imagem genérica reportada ao passado”. O que se quer ressaltar é que a memória alicerça-se em instrumentos que a fazem emergir. Estes podem ser uma palavra, uma fotografia, uma cena, um discurso ou a leitura de um texto. Pode ser, ainda, o livro didático de História, objeto de nossa análise, que se desponta, nesta perspectiva indicada por Halbwachs, como um desencadeador de memórias.

Assim, quando pensamos na construção de uma ideia acerca da classe trabalhadora por parte de alunos num contexto de sala de aula, através do uso de um instrumento mediador, como o livro didático de História, estamos querendo dizer que esse instrumento, fruto de um discurso acerca da História, é um construtor de memórias. Da memória política da nação, da memória de sua sociedade, da memória de seus embates, da memória de sua formação e de sua pluralidade. Mas, tudo isso, sempre na confluência das tensões e conflitos que marcam a construção de qualquer memória.

Se o livro didático de História tem por matéria prima a história, não a memória, pelo menos numa perspectiva apontada por autores como Halbwachs (1990) ou Pierre Nora (1993), nem por isso, deixa de construir memórias. Ainda que não seja uma memória vivida, mas uma memória do que está no livro, de suas imagens, de seus discursos, de suas visões de mundo que irão mediar a construção também de outros discursos e de outras visões de mundo, inclusive, acerca do passado da classe operária e do trabalhador.

¹³ Não se pode esquecer que quando Halbwachs começa a produzir sua obra sobre a memória, nos anos 20, a concepção de história predominante era a factual, o que os franceses chamam de *événementielle* (acontecimentos). A grande mudança ocorrida na produção historiográfica, logo em seguida, com os *Annales*, por exemplo, também irá compartilhar de suas críticas. Não é a toa que este movimento, posteriormente, também dialogará com sua obra.

Nesse sentido, o livro didático se desdobra como um importante lugar de memória. Um lugar na qual memórias são construídas, revisitadas e resignificadas. Porém, falar de lugar de memória é trazer à tona a discussão alavancada por Pierre Nora que, nos anos 1980, trouxe uma nova e significativa discussão sobre este campo. Vejamos, então, seu posicionamento teórico.

O conceito de lugar de memória, construído por Nora no artigo “Entre Memória e História: a problemática dos lugares”, de 1984, publicado no Brasil em 1993, na Revista Projeto História, é fruto de reflexões acerca dos acontecimentos que marcaram o mundo nos anos 1960 e 1970. Dessa reflexão surge a ideia de desencanto com a chamada sociedade pós-industrial, com o mundo da era da mundialização e da contínua aceleração dos acontecimentos, face ao grande avanço tecnológico, a massificação e a midiaticização. No bojo de todo esse processo, segundo Nora (1993), está o fim da história-memória e das sociedades-memória.

“Fala-se tanto de memória porque ela não existe mais”. (NORA, 1993: 7) A frase expressa bem o sentimento do autor diante do que ele chama de “aceleração da história”. Uma dinâmica que tornou a memória, outrora viva, presente e compartilhada entre os grupos sociais num outro tempo, mais lento, menos diligente, numa coisa morta e fugidia. Logo, se a memória cedeu às pressões do aceleramento do tempo, facultando sua própria ruína, o que lhe restou como despojos? Os locais de memória.

A curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular da nossa história. Momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação. O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há mais meios de memória. (NORA, 1993: 7)

Para Pierre Nora, portanto, os lugares ou locais de memória são os novos sítios onde povoam as memórias perdidas pela celeridade do tempo. E, se a memória se constitui em algo perdido na sucessão dos anos, o que chamamos de memória? Para ele, “tudo o que é chamado hoje de memória não é, portanto, memória, mas já história. Tudo o que é chamado de clarão de memória é a finalização de seu desaparecimento no fogo da história” (NORA, 1993: 14).

O que se percebe, então, é que seu conceito de lugar de memória resgata a antinomia destacada por Halbwachs entre a memória e a história. Para ele, assim como para o sociólogo francês, o contraste entre ambas é notório. A história é uma atividade escrita que organiza e

agrega em sua unidade as diferenças e fendas da memória coletiva, uma vez que, sendo a memória principalmente oral e afetiva, fraciona-se em múltiplas narrativas. A história assume, neste sentido, o papel de pôr-se no lugar de uma memória que já não existe mais, que se sucumbiu pela transformação do tempo. “A passagem da memória para a história obrigou cada grupo a redefinir sua identidade pela revitalização de sua própria história. O dever de memória fez de cada um o historiador de si mesmo” (NORA, 1993: 17).

Sua análise divide os lugares de memória em três sentidos: o material, o funcional e o simbólico. O que poderíamos representá-los, como exemplos, respectivamente, o arquivo, o manual escolar e um minuto de silêncio. Contudo, para ocupar este posicionamento, segundo o autor, “só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica [...], só entra na categoria se for objeto de um ritual” (NORA, 1993: 21). Se a definição parece imprecisa, marcada por um tom metafórico que a aureola, sua exposição da razão de ser dos lugares de memória é clara. “É parar o tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial”. Assim, cumprem a função de reunificar o que ficou fragmentado na sociedade contemporânea com a principal mudança, segundo Nora, ocorrida a partir da segunda metade do século XX: o grande processo de aceleração do tempo e da história.

Se a principal razão de ser dos lugares de memória, na perspectiva apontada por Pierre Nora, é o de impedir o trabalho do esquecimento, o livro didático, pode-se afirmar, cumpre também este papel. Coloca-se como um instrumento que, além de outras funções como a pedagógica, a mercadológica, a institucional, como veremos mais adiante, compreende em sua natureza o de construtor, mediador e revitalizador de memórias coletivas.

Neste sentido, se o livro didático situa-se como um lugar de memória ou de memórias e, se estamos a falar do livro didático de História, portanto, portador de um saber histórico, interessa-nos metodologicamente compreender que memória e história, apesar das oposições sinalizadas por Maurice Halbwachs e Pierre Nora, aproximam-se. É o caminho que procuraremos vislumbrar no tópico a seguir.

1.2 – História e memória: uma aproximação possível.

Pensar na ideia da aproximação entre história e memória já nos diz muito sobre esses dois objetos de estudo. Objetos que se aproximam, que partiram de posições opostas ou distanciadas. Assim, deixamos claro que história e memória não são uma mesma coisa. Falar de história não é necessariamente falar de memória, como, também, falar de memória não é

necessariamente falar de história¹⁴. Essa é uma questão já evidenciada por autores como Halbwachs (1990), Le Goff (1996) e Pierre Nora (1993).

Para Nora (1993: 09), por exemplo, “a memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento”. Por outro lado, a história é reflexão, problematização, registro e distanciamento. Em suas palavras, a história “é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. [...] só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas” (NORA, 1993: 09). Para ele, existe história porque não há mais memória. A memória se perdera, como vimos, pela aceleração da história, pelo processo de mundialização, de massificação, restando os lugares de memória, lugares também de história na qual se refugia a memória que cessara com as mudanças do tempo, das sociedades, das tradições, deslocando-se para lugares específicos como arquivos, monumentos, livros de história, ritos etc.

Se o livro didático é um lugar de memória, como já ressaltamos, o que nos interessa é indagar que lugar de memória é esse, o que cabe nele, que tensões existem e, sobretudo, em que sentido essa memória que se distanciou da história pode, também, se aproximar dela.

Desta forma, o objetivo aqui é delinear os pontos de aproximação dos campos da memória e da história e perceber em que momento ocorre a intersecção. Para tanto, não iremos percorrer o caminho da vasta discussão do que seja memória e as diferentes interpretações das diversas áreas de saberes entorno de seu significado. Como, também, não adentraremos no fértil campo da discussão sobre o que seja história e suas diferentes abordagens de enfoques e temáticas.

Mas, por que procurar a aproximação entre história e memória quando autores consagrados procuraram delinear bem suas diferenças? Porque tanto a memória como a história possuem por matéria prima e como uma de suas preocupações o passado. Como assevera Paul Ricœur (2007: 26), lembrando o *Parva Naturalia* de Aristóteles, “a memória é passado”.¹⁵ Assim como é impossível para quem adentre o campo da História, uma ciência

¹⁴ Para uma discussão das diferentes abordagens do campo da História, passando pelo debate historiográfico de modalidades como a micro-história, história cultural, social, econômica, mentalidades etc., ver BARROS, Jose D’Assunção. O campo da História: especialidades e abordagens. R.J., Vozes, 2009.

¹⁵ Contudo, é interessante ressaltar que no mundo antigo a memória estava associada a um conjunto de fatores: míticos, técnicos, cotidianos, retóricos, jurídicos etc., mas quase nunca ao fator histórico. É o que Le Goff busca mostrar, no tópico 2, do capítulo Memória, p 431. In História e Memória. Campinas, Ed. Unicamp, 1996.

que se coloca na posição de estudar o ocorrido, relegar certas preocupações que também estão ou podem estar presentes no campo da memória, o contrário, também, é verdadeiro.

Todavia, que memória se aproxima da história? Certamente não é a memória biológica que pode ser objeto da psicologia, também não é a memória como entendida por Hume (s/d), muito mais próxima da imaginação, ou a memória da abordagem biológica e sensorial de Bergson (1990). Quando falamos de memória estamos nos referindo a um termo de amplas significações, carregado de múltiplas possibilidades de interpretação. É preciso ser mais específico. Contudo, mesmo o termo memória social não parece ser o mais adequado para se estabelecer uma aproximação com a história. Não se pode dizer que toda memória social é passível dessa aproximação. A memória social pode, a depender do lugar de onde se olha, estar muito mais próxima do campo de estudo da psicologia, da filosofia, da sociologia ou de diferentes áreas de conhecimento. Como afirma Celso de Sá (2007: 292), o termo memória social designa “o inteiro conjunto dos fenômenos ou instâncias sociais da memória”, ou seja, é um termo genérico e abrangente que abarca em si um conjunto de fenômenos da memória que não dá conta de certas especificidades. Desta forma, o autor propõe, a partir dos estudos de Jedlowski, uma classificação para abarcar os diferentes tipos de memória: memórias pessoais, memórias coletivas, memórias históricas documentais, memórias históricas orais, memórias práticas e memórias públicas.

Assim, para Celso de Sá (2007: 292), “quando se fala em memória social podemos estar falando de muitas coisas, não necessariamente muito diferentes entre si, mas distinguíveis em função de variados critérios”. Mas, vale ressaltar, que pensar numa classificação para diferentes tipos de memória não é estabelecer categorias, entre si, excludentes, uma vez que certas classificações podem assumir formas que se identificam com outras classificações. Como exemplifica o próprio autor (2007: 295), “memórias históricas orais são memórias coletivas, memórias práticas podem estar presentes nas demais instâncias, várias destas podem compor as memórias públicas, e assim por diante”.

Aqui, chegamos a um ponto fundamental de nossa discussão. Por que estabelecer e nos apoiarmos numa classificação para diferentes tipos de memória, “fugindo” de termos genéricos como o de memória em seu aspecto amplo ou mesmo memória social? A perspectiva apontada por Celso de Sá, ou o seu marco de estudo, é o da psicologia social. No entanto, em diferentes áreas do saber, como por exemplo, a área da História, pode-se pensar em métodos de investigação específicos a partir do que se estuda – memória pessoal, pública, prática etc.

Portanto, quando falamos na aproximação entre memória e história estamos nos referindo a um tipo de memória que poderíamos classificar como “memória histórica”. Um termo com o qual, como afirma Celso de Sá (2007:293), “busca-se explorar a complexa interface da memória com a história”.¹⁶ Uma categoria proposta para dar conta de certos traços específicos da memória como aqueles que estão ligados aos fatos do passado, aos documentos de um modo geral, aos registros históricos, aos relatos orais de caráter histórico e tudo aquilo que diz respeito ao passado da vida em sociedade ou mesmo de indivíduos e/ou grupos de indivíduos. Todavia, como destaca Astor Diehl:

A memória, para poder ser tornada histórica, gozar das prerrogativas de cientificidade, ou pelo menos aspirar ser fonte histórica com credibilidade dentro da “província” dos historiadores precisa, necessariamente, passar pelo processo crítico que chamaremos pelas expressões teorização e metodização. (DIEHL, 2002: 119)

E o que significa passar por esse processo de teorização e metodização para que a memória seja alavancada à categoria de histórica? Segundo Astor Diehl (2002:119), “teorizar significa pensar a memória – como fonte histórica em termos de especificidade científica como elemento contextualizado de interpretação histórica. Significa perspectivar a memória como elemento de orientação sobre a experiência do passado humano”. Assim, se analisarmos a memória dentro dessa perspectiva, ela não surge apenas como fonte de informação para o conhecimento histórico, mas como personificação do próprio pensar histórico. O que seria o processo de metodizar, exposto pelo autor acima? Para ele (2002: 120-121), seria um “processo que permite inserir a memória – a experiência – do passado nas perspectivas orientadas sobre este mesmo passado, de tal forma que a memória adquira o qualificativo de histórico”.

Neste sentido, que aspectos, então, marcam a aproximação entre história e memória? Citando Halbwachs, Celso de Sá (2007: 291) lembra que, para este autor, “a memória humana não é uma reprodução das experiências passadas, e sim uma construção da realidade presente e com o apoio de recursos proporcionados pela sociedade e pela cultura”. Em Halbwachs, a ideia de que o que se lembra do passado é fruto da influência do presente é tão forte quanto a

¹⁶ Vale ressaltar que o termo memória histórica, na perspectiva apontada por Halbwachs, é contraditório. Para ele, como já foi ressaltado na nota anterior, memória e história estão em esferas diferentes. Ver tópico “Oposição final: Entre a memória coletiva e a história” In. A memória coletiva. São Paulo, Vértice, 1990: 80.

sua premissa central de que o ato de lembrar é apoiado nas lembranças do grupo social. “A lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente” (HALBWACHS, 1990: 71).

Fica claro, portanto, que o passado é construído na memória a partir dos interesses do presente. O que não é uma exclusividade da memória, pois se aplica também à história. É o presente com suas demandas que influencia o que será lembrado do passado. Ora, na história não é diferente, ela também não é uma reprodução. Marc Bloch (2001),¹⁷ em sua concepção de história, deixava claro, ao propor para o historiador, como método, o que ele chamava de duplo movimento: compreender o presente pelo passado, compreender o passado pelo presente. O que não poderia ser diferente, uma vez que o que se lembra do passado está relacionado aos interesses impostos pelo hodierno. Le Goff (1996: 26), citando o que observou Lucien Febvre, ressalta que “a história recolhe sistematicamente, classificando e agrupando os fatos passados, em função das suas necessidades atuais [...]. Organizar o passado em função do presente: assim se poderia definir a função social da história”.

Parece-nos, assim, ser esse um primeiro ponto de aproximação entre história e memória. Ambas estão na dependência do presente. É ele o elemento marcante do que irá se lembrar do passado. Quando Eric Hobsbawm (1998: 243) diz que “toda história é história contemporânea disfarçada”, bem poderíamos aplicar o bordão à memória: “toda memória é memória do presente”, com ou sem disfarces. É lógico que no caso da história essa relação passado/presente não se dá de uma forma mecânica e automática. A história está na dependência das fontes, articula-se a documentos, arquivos e engendra-se numa complexidade na qual muitas vezes a memória, pelo seu caráter muito mais espontâneo, está livre. Desta forma, vale à pena recordar o que nos lembra Josep Fontana:

A história de um grupo humano é a sua memória coletiva e cumpre a respeito dele a mesma função que a memória pessoal num indivíduo: a de dar-lhe um sentido de identidade que o faz ser ele mesmo e não outro. Daí a sua importância. Porém convém compreender qual é a natureza da memória. As nossas recordações não são os restos descoloridos de uma imagem fotográfica que reproduz fielmente a realidade, mas sim uma construção que fazemos a partir de fragmentos de conhecimento que já eram, na sua origem, interpretações da realidade e que, ao voltarmos a reuni-los, reinterpretemos à luz de nossos pontos de vista. (FONTANA, 1998:267)

¹⁷ Ver capítulo 1: A história, os homens e o tempo, especificamente o tópico “Passado e presente”.

Outro ponto de aproximação pode ser visto no que Julio Aróstegui (2004) chama à atenção quando trata da relação entre experiência, memória e história. Para o autor, tanto a história como a memória estão ligados à experiência. Ambas cumprem um papel importante para a experiência que ele denomina de vivida, adquirida ou presente. Esse papel central, pode-se dizer, é o de reelaboração da experiência. Sem a história e a memória não seria possível uma tomada de consciência, atualização e reflexão das suas diferentes formas. Numa relação que não se dá apenas unilateralmente, pois, também cabe à experiência o papel de influenciar e marcar tanto a memória quanto a história. O que o autor chama de experiência pode ser entendido por saberes vividos, experimentados e múltiplos. O que se vivencia no mundo. “Não há uma experiência em sentido geral, senão experiência de coisas concretas que nascem da relação sujeito-estruturas. A bagagem de representações adquiridas no mundo das relações sociais se refere a ações concretas realizadas” (ARÓSTEGUI, 2004: 154).¹⁸

Aróstegui (2004), ao que pese discordâncias suas em torno do conceito de memória coletiva de Halbwachs, parece concordar com este autor no que se refere à dimensão social da memória. Para ele, a memória é um suporte fundamental da temporalidade e das construções sociais. Papel que pode ser atribuído, também, à história. Contudo, se “não há história sem memória”, o contrário também se verifica, Aróstegui (2004:162) chama a atenção para essa afirmação. “A memória e a história não são, apesar de sua estreita relação, entidades correlativas relacionadas em um único sentido”¹⁹. Seu texto marca bem as diferenças. “A história tem sua própria autonomia, não coincide necessariamente com a memória”²⁰ (ARÓSTEGUI, 2004: 163). E enfatiza: (2004:164) “Conservar a memória, em definitivo, não equivale imediatamente a construir a história”²¹. Porém, também abre brechas para que se possa perceber em que momento história e memória se aproximam.

Aproximam-se porque tanto a história como a memória não podem ser deslocadas de sua dimensão social. “A história se encontra plasmada na sociedade. É algo que lhe sucede, que caracteriza a sociedade ou sociedades concretas. Para falar da história é, pois, imprescindível falar da sociedade” (ARÓSTEGUI, 2006: 256). Se esse vínculo entre o social

¹⁸ Tradução de: “*No hay una experiencia en sentido general, sino experiencia de cosas concretas que nace de la relación sujeto-estruturas. El bagaje de representaciones adquiridas en el mundo de las relaciones sociales se refiere a concretas acciones realizadas*”.

¹⁹ Tradução do seguinte trecho: “*La memoria y la historia no son, a pesar de su estrecha relación, entidades correlativas relacionadas en un sentido único*”.

²⁰ Tradução de “*A La historia tiene su propia autonomía, no coincide necesariamente con la memoria*”.

²¹ Tradução de “*Conservar la memoria, en definitiva, no equivale inmediatamente a construir la historia*”.

e a história é umbilical, inseparável, por outro lado, o liame entre a memória e o social não se dá na mesma proporção. Diria até que, a depender do ponto de vista teórico, não se cruzam. Daí, repetimos, a importância da teoria da memória de Halbwachs, trazendo-a para o campo do social. Nesse sentido, vale destacar o que afirma Aróstegui:

Enquanto a história é também uma parte da “memória”, posto que a história faz com que o que somos em cada momento seja o resultado completo do que “fomos”, e faz também, como diria Heidegger, que antecipemos a cada momento o “já ter sido”, sua dimensão propriamente social se faz explícita quando se converte em “memória coletiva”. (ARÓSTEGUI, 2006: 290)

Aproximam-se na impossibilidade de conterem em si todo o passado e na batalha contra o esquecimento. Mais do que isso, tanto a história como a memória não são neutras. O que se lembra do passado, seja através do documento histórico, da lembrança viva de um acontecimento ou da memória histórica de um fato, não se pode dizer que é casual e desprovido de propósitos. O que está na memória e o que está na história é carregado de um claro conteúdo ideológico. O que se lembra do passado não é apenas aquilo que está ao alcance de nossas funções cognitivas e cerebrais, mas o que também significamos como importante, de interesse pessoal ou da coletividade e o que nos fizeram crer como verdadeiro ou correto. Como destaca Aróstegui (2004:166), ao criticar a posição de Halbwachs sobre a memória histórica, “em uma sociedade e em um momento histórico dado jamais existe uma só memória, senão várias em luta”.²² Ou como bem enfatiza Le Goff (1996: 426), “tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas”.

Portanto, o jogo ideológico que perpassa a relação memória e história talvez seja um dos pontos mais emblemáticos e de aproximação entre elas. O que provoca a necessidade daquele que lida com seus meandros de procurar a crítica interna do que se lembra. Essa é uma operação já familiar e comum a quem lida com o fazer histórico. A crítica ao documento, este rastro da história, é um passo básico para quem se propõe a recompor o fato histórico. Para quem lida com os conteúdos da memória, seja ela histórica, pessoal, biográfica etc., não pode ser diferente. Não se pode simplesmente se eximir do dever da crítica ou da busca interna de suas motivações simplesmente porque história e memória não são uma mesma coisa. Neste sentido, a ciência histórica pode ter muito a contribuir para o estudo e a discussão

²² Tradução de “em una sociedad y en un momento histórico dado jámas existe una sola memoria, sino varias en pugna”.

no campo da memória. Talvez seja possível pensarmos, também, numa memória-problema, numa memória que não seja apenas um ato de rememoração, como os criadores dos *Annales*, Lucien Febvre e Marc Bloch, quando propuseram no lugar da história narrativa uma história-problema.

Este é o que nos parece o maior problema da teoria de Halbwachs acerca da memória coletiva. Sua discussão não deixa claro ou não adentra no terreno de questões como: 1) Ao falarmos de uma memória que se alicerça no grupo social ou nos grupos sociais nos quais os indivíduos pertencem, há uma ideia de consenso que paira sobre a memória. Porém, como se estabeleceu este consenso? 2) Advinda da questão anterior, a ideia de uma memória coletiva nos parece omitir uma relação de tensão e conflito que está na base do que foi lembrado, ou seja, porque a memória do fato A e não B? 3) Outra questão importante é o esquecimento, o silêncio que adensa na ausência da memória. Para a teoria da memória coletiva esse é fruto da dissolução ou da pouca coesão do grupo e do desenraizamento do indivíduo a ele. Mas e os silêncios que são fabricados, assim como as memórias que são forjadas?

A relação de tensão e conflito que se pode destacar entre a memória e o esquecimento e o que será lembrado ou o que ficará na memória, pode-se afirmar, também se encontra ausente da discussão apresentada por Pierre Nora, no seu texto síntese “Entre a memória e a história: a problemática dos lugares”. O autor, não adentra nos labirintos melindrosos de tais questões. Os lugares de memória não são, certamente, locais que naturalmente se desenharam enquanto tais. Locais nos quais a memória encontra-se confortavelmente acalentada. Um arquivo, um manual escolar etc. podem, facilmente, ser percebidos enquanto lugares de memória. Mas qual lugar de memória? E de que memória? Quem os instituiu enquanto tal? Essas, nos parecem ser questões que não podem ser desconsideradas. Tais interrogações, portanto, nos fazem pensar que uma teoria no campo da memória que busque dar conta da problemática, objeto desse trabalho, a memória da classe trabalhadora no livro didático, não pode deixar de encarar questões como as colocadas anteriormente. É preciso pensar a memória em sua relação de tensão e conflito, sobretudo, a tensão entre o lembrar e o esquecer.

2. A HISTÓRIA OPERÁRIA NO BRASIL: HISTORIOGRAFIA E MEMÓRIA HISTÓRICA

A história da classe operária, por muitos anos, foi marcada pelo que o historiador inglês E.P. Thompson (1987) chama de “o peso de ortodoxias predominantes”, ou seja, por visões, a exemplo dos historiadores econômicos empíricos, nas quais os trabalhadores são vistos apenas como força de trabalho, migrantes, ou dados de séries estatísticas. Nessa perspectiva, a história operária era encarada como o relato do número de trabalhadores nas fábricas, sua associação mecânica a uma classe específica por estar situada numa determinada posição dentro das forças produtivas ou pelo papel histórico a ser cumprido dentro do compromisso com a revolução social.

Essa história operária, como ressalta Thompson, marcada pelo peso da ortodoxia, começou a sofrer duros golpes desde os anos cinquenta com as críticas advindas dos revisionistas marxistas e por historiadores militantes e acadêmicos comprometidos com novos olhares sobre a produção historiográfica operária.

Dentre as críticas que despontaram nesse momento, vale ressaltar, entre outras, as contribuições de historiadores e pensadores como Cornelius Castoriadis (1985), Georges Haupt (1985), Eric Hobsbawm (2000), Edward P. Thompson (1987) e Michelle Perrot (2001). Suas análises e reflexões sinalizaram para a necessidade de se descortinar novas perspectivas no fazer historiográfico sobre a classe trabalhadora. Partindo de Thompson, a própria noção de classe passou a fugir do engessamento e procurou ampliar-se, assumindo a ideia de um fazer-se. Como ele mesmo ressalta (1987: 9-10), “a noção de classe traz consigo a noção de relação histórica. Como qualquer outra relação, é algo fluido que escapa à análise ao tentarmos imobilizá-la num dado momento e dissecar sua estrutura”. Assim, não é mais possível partir de conceitos rígidos e fechados quando se trata de abordar a classe trabalhadora em sua trajetória histórica. O próprio conceito de classe, em Thompson, passa a ser entendido como um fenômeno social, não como categoria analítica ou estrutura, implicando na ação humana como condicionante. Seu conceito distancia-se, portanto, do olhar sobre a classe como limitada ao produto do desenvolvimento das forças produtivas.

Castoriadis (1985) e Haupt (1985) sinalizaram para a necessidade de se construir novos referenciais de análise e um novo fazer historiográfico sobre o movimento dos trabalhadores. Suas críticas apontaram para novos enfoques e abordagens acerca da classe operária no panorama internacional.

Castoriadis (1985), rejeitou a noção de uma história teleológica, a atribuir uma missão histórica a ser cumprida pela classe trabalhadora, e a ideia de um papel definido dentro das relações sociais. O que há de mais significativo em suas críticas é o fato de mencionar o movimento operário numa dimensão não determinista, passível de erros e acertos, considerando suas subjetividades e fugindo de postulados mecanicistas e teleológicos. É considerar, numa perspectiva histórica, que é possível à classe operária assumir posturas que não as previamente esperadas por seus estudiosos e teóricos, a exemplo de sua ação reformista ou que fuja da suposta missão histórica. “Por que ela tem de superar os quadros da sociedade existente e levar à construção de uma nova sociedade? E de qual nova sociedade?” (CASTORIADIS, 1985: 48), questiona o autor, numa clara provocação de que nada está definido e traçado no fazer histórico.

Contudo, se para o autor em questão a história do movimento dos trabalhadores deve fugir dos apriorismos e proposições pré-determinadas, que enfoque, objetos de abordagem então considera significativos a serem metodologicamente estudados? Castoriadis se refere a uma historiografia analítica com preocupações com novos enfoques como:

Conhecer a evolução quantitativa do proletariado, sua proporção na população total, sua divisão geográfica, industrial, profissional, sua diferenciação interna e as modificações que essa sofreu, o desaparecimento de antigos ofícios, e o aparecimento de novas qualificações, a evolução do nível e do modo de vida, a distância em relação a outras camadas sociais, as mudanças nos costumes, nas normas coletivas, no vocabulário, nas representações, nas aspirações, na relação das camadas operárias com as organizações e as ideologias que dizem representá-las ou com as instituições e as regras da sociedade estabelecida (...). (CASTORIADIS, 1985: 18)

Georges Haupt (1985), em texto publicado alguns anos depois da “*Experiência do movimento operário*”, de Castoriadis, endossa muitas das críticas feitas à história da classe trabalhadora apontadas anteriormente. Para ele, até os anos 1960, o que predominou na historiografia operária foi uma história tradicional, factual, encerrada apenas em certos limites, dando conta apenas de alguns aspectos da vida operária, a exemplo dos partidos políticos e sindicatos, sendo a história dessas instituições confundidas, muitas vezes, como a história da classe operária. Como ele mesmo constata, “destinada aos militantes, esta história é a maior parte das vezes obra de militantes, sejam guiados pela paixão da pesquisa e do respeito à verdade histórica. Sejam motivados por seus compromissos: subordinados às exigências de sua opção ideológica” (HAUPT, 1985: 213). Além dos limites de abordagem e

enfoque, cabe ressaltar ainda as manipulações e as conveniências de uma história que serve ao processo de legitimação de ideologias específicas. É o caso, por exemplo, do stalinismo. Sob sua batuta, erige-se toda uma série de deformações. A história cessa de ser a memória coletiva e o reflexo da *práxis* acumulada, a soma das experiências vividas pelo movimento operário, para tornar-se um instrumento a serviço do partido, do Estado stalinista e da revolução, projetando tais elementos enquanto modelos a serem seguidos. Como esclarece Haupt:

Com a ajuda de falsificações incríveis, calcando aos pés e menosprezando realidades históricas as mais elementares, o stalinismo metodicamente apagou, mutilou, remodelou o campo do passado para substituí-lo por suas próprias representações, seus mitos, sua autoglorificação. A história do movimento operário internacional se condensa ela também numa coleção de imagens mortas, enganosas, esvaziadas de toda a substância, substituídas por cópias alteradas onde mal se reconhece o passado. (HAUPT, 1985: 218-219)

Se, por um lado, como destaca o autor, houve todo um processo de manipulação da história operária por partidos, sindicatos, stalinistas, marxistas ortodoxos e militantes, para Haupt, não se pode isentar a parcela de culpa ainda dos acadêmicos.

Os historiadores de profissão certamente não são inocentes. Sua produção raramente suscita a emoção dos militantes, nem sempre os faz vibrar. Recusando muitas vezes voluntariamente o discurso vulgarizador, eles nem sempre pecam por uma simpatia desmedida por seu objeto de estudo, quando não lhe são francamente hostis. (HAUPT, 1985: 211)

Portanto, como já ressaltamos anteriormente, o controle de fontes, as manipulações, atrelamentos, “versões oficiais”, utilitarismo e limites de abordagem são características que permeiam a produção historiográfica, de modo acentuado, até os anos 1960. A partir dessa data, a história do movimento operário, de maneira geral, passa por alterações significativas. São novas abordagens, novos objetos de pesquisa e enfoques. A historiografia operária desloca seu foco de estudo do partido e dos organismos oficiais de representação operária, sua formação e composição, formas de lutas, priorizando as greves, para temas até então pouco abordados ou não levados em conta. São os costumes, o cotidiano, o ambiente da fábrica, as mulheres, os marginalizados, as mudanças no mundo do trabalho, o desemprego e os espaços não institucionalizados, os novos campos que se abrem enquanto possibilidades de construção de uma nova história da classe trabalhadora. É para essas novas possibilidades que Castoriadis e Haupt sinalizam e direcionam suas críticas, apontando para outros caminhos.

Por outro lado, é preciso recordar qual foi a matriz da reflexão histórica que marcou essa história operária, criticada pelos autores acima, para entender as razões profundas de suas limitações. Ela se insere no contexto da grande influência stalinista que assinalou os anos 1930, 1940 e 1950. Como a grande maioria dos regimes centralizadores e autoritários que despontaram no mundo, neste momento, a construção do passado e a invenção de um futuro histórico, a partir de uma teleologia da história, se constituíram como instrumentos importantes na manutenção do poder. No caso da produção historiográfica de influência stalinista, como estudara Marc Ferro (1989), a história torna-se a justificativa de ações do Estado centralizador, o partido assume um papel central no fato histórico, escamoteiam-se episódios, transfiguram-se e deslocam-se certos acontecimentos. No que se refere à história da classe trabalhadora, essa passa a ser erigida como fonte de legitimidade e justificadora de certas necessidades do momento. Por outro lado, quando situamos os anos 1960 como uma data emblemática na produção da historiografia operária, não podemos esquecer, no entanto, que a década anterior é marcada pelo início do processo de desestalinização com a morte de Stalin, em 1953, e, sobretudo, com as denúncias dos seus crimes feitas por Krushev, em 1956, no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética (PCUS).

Na construção de outro olhar sobre a história dos trabalhadores, cabe destacar a abordagem pioneira de Michelle Perrot. Em sua obra, “Os excluídos da História” (2001)²³, aparecem preocupações das quais muitos autores posteriormente, sobretudo no Brasil, serão tributários. A obra é formada por um conjunto de artigos organizados em três partes. Na primeira, encontramos cinco capítulos enfocando os *operários*. No segundo momento, três capítulos se reportam à temática das *mulheres*. E, por último, também em três capítulos, um tema ainda menos explorado pela historiografia, os *prisioneiros*. Sua primeira publicação no cenário brasileiro é de 1988. Nesse momento, no Brasil, já se elaborara e publicara uma série de artigos, livros, dissertações e teses referindo-se à necessidade de inovar e trilhar novos caminhos metodológicos e de enfoque no que diz respeito ao estudo dos chamados *excluídos da História*, destacando-se principalmente as análises sobre a classe trabalhadora.

O que Perrot buscou focar foi a vida operária fora das já consagradas abordagens: a formação de classe, as greves, as lideranças, os partidos e os sindicatos. Temas, como vimos, por demais revelados nos estudos sobre a classe operária. Sua preocupação é a de desvelar e aprofundar aspectos ainda pouco estudados pela historiografia. É o cotidiano enquanto espaço de manifestação e representação do *ethos* operário, é a cultura operária como meio de

²³ A edição brasileira é fruto da seleção de textos escolhidos por Stella Bresciani.

se perceber sua trajetória numa dimensão mais humana, são as relações e teias sociais que se constroem no espaço da fábrica, na relação com o outro (patrões, contramestres, por exemplo), são os símbolos de representação de luta, é o imaginário traduzindo um universo de possibilidades e riquezas, enfim, são aspectos que buscam perceber a classe trabalhadora numa dimensão mais totalizante.

Não há, em Perrot, uma preocupação em retratar a classe trabalhadora como portadora de uma missão histórica. Sua abordagem não se circunscreve nos limites das representações e espaços constituídos formalmente – sindicatos, partidos, associações etc.. Ela busca aprofundar sua análise num terreno pouco visitado e escorregadio para o historiador afeito apenas ao econômico e ao político. Trata-se do imaginário, do campo da cultura e do imagético enquanto elementos que buscam dar conta da existência dos trabalhadores fora de sua base material. São textos publicados em revistas de caráter acadêmico, mas de uma militante que não se deixou levar pelos apriorismos e por uma visão cujo fato é marcado pela sua causa final.

Se essas foram transformações importantes que marcaram a produção historiográfica sobretudo na Europa, pode-se afirmar, também, que a historiografia brasileira vem passando por uma série de mudanças desde os anos 1970. Com o desenvolvimento de novos paradigmas metodológicos e a emergência e ampliação dos cursos de pós-graduação, novos objetos foram postos em pesquisa, a noção de documento foi ampliada, novas fontes e enfoques foram incorporados, “velhos” temas passaram a ser revistos sob olhares diferentes e novos atores entraram na cena histórica.

No Brasil, enquanto objeto de estudo, a história do movimento operário foi marcada por duas questões fundamentais, primeiro: permaneceu por muito tempo longe da academia, sendo obra de militantes e ou membros da classe trabalhadora; segundo: mesmo já incorporada aos estudos de pesquisadores universitários, como assinala Hobsbawm (2000:17), numa referência à produção europeia, “revelou a tendência de identificar ‘classes operárias’ com ‘movimento operário’, ou mesmo com organizações, ideologias ou partidos específicos”, identificando-se com a ideologia desses movimentos.

Seguindo os caminhos apontados por Batalha (1998), podemos dizer que a fase da produção militante, fruto do trabalho de sindicalistas, jornalistas, advogados e partidários da esquerda, vinculados ao movimento operário, pode ser dividida em dois momentos: a que antecede os anos 1950 e a dos anos 1950 e 1960.

Na fase dos anos anteriores a 1950, cuja produção ainda não se caracteriza por ser um trabalho de cunho historiográfico, encontra-se uma gama de textos, artigos e coletâneas

dispersos em periódicos e artigos da imprensa operária e sindical. São produções que se ocupam em dar conta de questões como as condições de existência e trabalho da classe operária, históricos de associações e congressos. Certamente, o nome mais emblemático desta fase, como nos informa Carone (1979), é o de Antônio Evaristo de Moraes (1871-1939). Advogado e historiador que, em 1890, participou da fundação do Partido Operário, uma das primeiras agremiações partidárias de caráter socialista no Brasil.

Por outro lado, nos anos 1950 e 1960, dentro dessa produção militante, encontramos um conjunto de trabalhos com preocupações mais sistematizadas de caráter historiográfico. Segundo Batalha (1998), essa produção pode ser caracterizada em dois gêneros principais: o das efemérides e o das histórias cortes ou inaugurais. Para ele:

As primeiras são compostas de um arrolar cronológico dos grandes feitos do movimento e de suas organizações e partidos... As últimas, cujo exemplo mais óbvio são as histórias do Partido Comunista e a historiografia a ele vinculada, dividem a história da classe em dois momentos: uma pré-história inconsciente; e uma verdadeira história que só tem início com a fundação do Partido Comunista em 1922, momento de corte, inaugurador de uma nova etapa na vida da classe. (BATALHA, 1998: 147)

Essa produção, pode-se afirmar, enquadra-se bem nas críticas apontadas por Haupt (1985) pois possui por traços característicos “a já mencionada função legitimadora do papel e das políticas das organizações ou dos indivíduos de que trata; a criação de uma cronologia própria; e a concepção teleológica da história” (BATALHA, 1998: 147). Nesse contexto, a obra que mais se destaca e que exemplifica bem tais características é a do dirigente histórico do Partido Comunista do Brasil (PCB), Octávio Brandão (1896-1980). Apesar de seu livro mais conhecido, *Agrarismo e Industrialismo*, aparecer nos anos 1920, sua obra é um exemplo das histórias cortes ou inaugurais de que fala Cláudio Batalha. Kazumi Munakata (1984), analisando parte da obra de Octávio Brandão²⁴, nos dá uma ideia precisa de sua produção e do que foi o conjunto de trabalhos influenciados pelo marxismo ortodoxo, produzidos, sobretudo, por alguns membros militantes do antigo PCB.

²⁴ A análise do autor recai sobre as páginas 49 a 52, da edição publicada em 1926. Nesta passagem, como se pode perceber nas críticas de Munakata, o tom proferido por Brandão, como em parte significativa da produção militante sobre a classe operária, de influência comunista, é a crítica ao movimento anarquista, colocando-o como uma espécie de pré-história da classe trabalhadora.

Fatal, cria-se então um novo fato: 1922. Funda-se o Partido Comunista do Brasil (PCB), superando as debilidades políticas e orgânicas da classe operária. A superação é necessária, não só porque a unificação do movimento operário sob a direção de um partido é um imperativo político. Mais do que isso é necessário porque o desenvolvimento do capitalismo no Brasil assim o impõe; é necessária também pelos impasses do próprio anarquismo que não soube, não pode acompanhar tal desenvolvimento. O fato Partido é pois o lugar da visibilidade da fatalidade histórica. E tal visibilidade é cada vez mais imediata: lá estão uma data (a fundação do PCB), o orador que fala em público em nome do Partido, o seu jornal. Em suma, o partido começa a ocupar todos os espaços da história. (MUNAKATA, 1985: 34)

Todavia, vale destacar o que lembra Batalha (1998:148) sobre a importância dessa produção militante, mesmo com suas limitações e determinações, cujos méritos não se podem negar, seja pelo o ineditismo ou pelo o pionerismo de suas produções. “Esses autores militantes são os primeiros a escrever uma história, ainda que idealizada e hagiográfica, da classe operária em uma época na qual só havia espaço para o estudo das classes dominantes. [...] contém informações preciosas para o estudo da história operária”.

Os anos 1960 podem ser considerados como o período das produções sociológicas. Neste momento, destacam-se autores como Juarez Brandão Lopes²⁵, Leôncio Martins Rodrigues,²⁶ José Albertino Rodrigues²⁷ e Azis Simão.²⁸ No conjunto, desconsiderando as particularidades de cada obra e autor, pode-se afirmar que seus trabalhos estavam preocupados em elaborar grandes sínteses sobre o movimento operário, estabelecendo teorias explicativas de suas opções ideológicas. Como destaca Batalha (1998:148), essa produção de cunho sociológico consolidou noções como “a origem estrangeira da classe operária; o vínculo entre a introdução do anarquismo e essa origem; a hegemonia do anarquismo no movimento sindical da Primeira República”.²⁹

Todavia, se essa produção realizada nos anos 1960 trouxe como grande contribuição a maior preocupação com o rigor metodológico, porém, não se pode deixar de reconhecer nela, certa preocupação ideológica legitimadora. Essa é uma questão que a caracteriza, fruto do momento histórico em que emerge, na qual as disputas em efetivar projetos com concepções de sociedade diferentes era uma grande tônica no Brasil dos anos 1960, principalmente, no

²⁵ Sociedade industrial no Brasil. São Paulo: Difusão Europeia, 1971.

²⁶ Conflito industrial e sindicalismo no Brasil. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1966.

²⁷ Sindicato e desenvolvimento no Brasil. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

²⁸ Destaca-se a obra - Sindicato e Estado. São Paulo: Dominus, 1966. Sociólogo de formação, sua produção é um misto de trabalho acadêmico e de militante do movimento operário.

²⁹ Como veremos, em capítulo posterior, tais noções sobre o movimento operário ainda prevalecem e marcam a visão sobre os trabalhadores, na Primeira República, nos livros didáticos aqui analisados.

início dessa década com o governo João Goulart. Petersen sintetiza bem o espírito da época no que se refere à essa produção.

A partir dos anos 60/70, houve um esforço renovador desta produção, procedente de historiadores e outros cientistas sociais acadêmicos. Mas a preocupação por estudar fenômenos relativos ao movimento operário estava, de uma maneira ou de outra, vinculada com os avatares políticos da época. Enfim, tratava-se do historiador intelectual-político que se sentia apto tanto para intervir na política como para buscar na história as ansiadas legitimações para seus projetos políticos. (PETERSEN, 1997: 68)

Outra questão importante, levantada pela autora, é o fato de que quando essa produção historiográfica estuda o movimento da classe trabalhadora, limitando-se a suas expressões institucionais e organizacionais, cedendo espaço para determinações estruturais, ela deixa “pouco espaço para a compreensão do sujeito diante delas, e não levou em conta que existem várias formas de subjetividade distintas daquela que nasce da situação de classe. Além disso, determinadas lógicas não materiais, ou lógicas simbólicas também passaram despercebidas” (PETERSEN, 1997: 69).

Portanto, em sua fase de produção inicial, seja militante ou mesmo já se constituindo enquanto parte da problemática dos estudos das ciências sociais, essa história da classe trabalhadora, foi assinalada, assim, como sua congênere europeia, por uma abordagem limitada também aos aspectos econômicos e políticos do movimento, em alguns momentos, confundindo ou limitando a história das suas representações legais e formais (o partido, as lideranças etc.) como a história da própria classe trabalhadora. Não faltaram críticas a revelarem estas constatações, sinalizando para a necessidade de se trilhar novos caminhos e ampliar o leque de possibilidades de abordagens acerca da história dos trabalhadores.

Por outro lado, os anos 1970, no que se refere à produção historiográfica acerca da classe operária, são marcados por dois tipos de estudos: o dos chamados brasilianistas e a produção acadêmica de brasileiros. Como exemplos dessa primeira produção podemos destacar os nomes de três autores: Michael Hall³⁰, Sheldon Leslie Maram³¹ e J.W.F. Dulles.³² Contudo, destacamos aqui a obra, em parceria com o brasileiro Paulo Sérgio Pinheiro, de Michael Hall (1979) que, ao contrário dos estudos sociológicos dos anos 1960, enfatiza a

³⁰ HALL, Michel e PINHEIRO, Paulo Sérgio. A classe operária no Brasil. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979, vol I. Livro que transcreve importantes documentos de reuniões e congressos que marcaram a organização do operariado no Brasil, além de matérias publicadas pela numerosa imprensa operária do primeiro período republicano (1889-1930).

³¹ Anarquistas imigrantes e o movimento operário brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

origem rural dos imigrantes europeus e sua pouca experiência política. A obra de Hall e Pinheiro (1979), portanto, desmitifica a tese de que a consciência política dos trabalhadores, na Primeira República, era fruto, tão somente, da experiência militante e das lutas políticas travadas em solo europeu, transpondo-as para o Brasil. Assim, na perspectiva desses estudos sociológicos, o movimento anarquista só pode ser entendido como o advento de ideias oriundas de fora.³³

No que se refere à produção acadêmica brasileira, da década de 1970, cabe destacar os trabalhos pioneiros como o de Boris Fausto³⁴ e Luís Werneck Vianna.³⁵ O trabalho de Boris Fausto (1976) é um bom exemplo da abordagem dos primeiros estudos produzidos na academia sobre a classe operária. O livro trata da formação da classe operária do Rio de Janeiro e de São Paulo, tomando por base dois eixos centrais: de um lado, a consideração do estudo da classe operária articulado à história global do país, partindo da ideia de que esta incide sobre os próprios destinos da classe; de outro lado, a consideração da classe como sujeito de sua própria história. O autor estuda a classe operária pensando nas condições materiais de existência, enfatizando o mundo do trabalho e a mentalidade coletiva, concebendo-a enquanto inserida na sociedade. Ressalta que, para além da análise de atitudes individuais, irá privilegiar, em sua obra, a compreensão das posturas e movimentos coletivos. Sua abordagem trata de questões como a greve geral de 1917, em São Paulo, relatando os principais fatos, como as motivações dos operários, os conflitos com a Força Pública, a morte do sapateiro José Martinez, o acordo entre industriais e operários e, conseqüentemente, o fim do movimento grevista. Para Fausto (1976), a greve de 1917 foi um ato simbólico e único, símbolo de uma mobilização de massas impetuosas e das virtudes revolucionárias da classe operária. Sua abordagem é um claro exemplo dos estudos que marcaram a história do operariado no Brasil. Ainda que neste momento seja um trabalho pioneiro e inovador para a época, lá estão os temas clássicos (a formação, os dados estatísticos, a greve e o foco no eixo centro sul do país – Rio de Janeiro e São Paulo).

Por outro lado, mais próxima da produção sociológica dos anos 1960, a obra de Luís Werneck Vianna (1976), que marca a entrada do autor no mundo acadêmico, traz também

³² Anarquistas e comunistas no Brasil, 1900-1935. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

³³ Veremos, também, que tal noção encontra-se presente nos livros didáticos analisados posteriormente.

³⁴ Trabalho urbano e conflito social no Brasil (1890-1920). São Paulo: Difel, 1976.

³⁵ Liberalismo e sindicato no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. É interessante ver uma nova edição, a quarta, publicada pela UFMG, em 1999, com novo prefácio do autor na qual este faz uma série de considerações sobre a obra situando-a como fruto do período em foi escrita e reatualizando algumas de suas ideias centrais.

alguns dos temas clássicos que marcaram a história operária no período. Numa abordagem que vai do fim do trabalho escravo até o ano de 1949, passa em revista temas como os sindicatos, a relação classe operária e o Estado, o corporativismo do governo Vargas e o liberalismo como mediador da vida política brasileira.³⁶

Portanto, nessa fase³⁷, os estudos ainda enfocavam o movimento operário dentro das perspectivas das estatísticas de quantidades de trabalhadores, sua distribuição espacial, a relação classe operária e Estado, os partidos operários, os congressos e a greve enquanto principal forma de luta, sempre limitando-se ao centro sul e sudeste, mais especificamente ao eixo Rio de Janeiro e São Paulo. Contudo, não se pode esquecer que a pouca representatividade de trabalhos acadêmicos, dedicados ao estudo da classe operária no Brasil, nos anos 1970, não pode ser descontextualizada. Estamos a falar de uma produção surgida em plena ditadura militar com todo o seu processo de censura, repressão e controle ideológico, sobretudo, tratando-se de uma temática de caráter tão político como o é a história da classe trabalhadora.

O interesse tardio dos historiadores brasileiros pelos estudos relacionados com o operariado, não pode evidentemente ser explicado sem se levar em conta a situação vivida no Brasil sob o regime militar. A exigência de “atestados ideológicos” e de serviços internos de informação em várias universidades eram alguns dos entraves menos sutis à plena liberdade acadêmica. Tratar de temas considerados sensíveis pelas autoridades podia significar para muitos assumir riscos exagerados. (BATALHA, 1998:152).

Na década de 80 e 90, os novos ventos metodológicos que sopravam no fazer da produção historiográfica influenciaram de forma sistemática a historiografia sobre a classe operária. Desta forma, os temas já consagrados como: formação partidária, congressos, lideranças políticas, lutas em torno das questões econômicas, estudos estatísticos (revelando dados quantitativos do número de trabalhadores fabris em dada época), representações institucionais e greves foram, paulatinamente, revisitados e ampliados, dando lugar a novas preocupações como o estudo da cultura, da moradia, diferentes formas de luta e resistência, a mulher, a produção jornalística e literária, a iconografia, a mentalidade, o cotidiano, a

³⁶ É interessante ver uma nova edição, a quarta, publicada pela UFMG, em 1999, com novo prefácio do autor na qual este faz uma série de considerações sobre a obra, situando-a como fruto do período em que foi escrita, a ditadura militar, e reatualizando algumas de suas ideias centrais.

³⁷ Não se pode esquecer que os anos 1970 são marcados, ainda, pelo surgimento de centros de documentação dedicados ao movimento operário. No Brasil, o mais proeminente exemplo desses centros é o Arquivo Edgard Leuenroth, adquirido em 1974, pela Universidade de Campinas – Unicamp.

reestruturação produtiva, enfim, a um conjunto de novas referências que permitiram um olhar mais ampliado.

Nesse sentido, não se pode deixar de considerar três questões importantes. A primeira delas é a conjuntura política do Brasil no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Esse momento foi marcado pela onda grevista do ABC paulista, trazendo à cena histórica brasileira o movimento organizado dos trabalhadores. Fato que repercutiu diretamente no crescimento e no interesse acadêmico pelo tema do operariado. Segundo, esse momento foi caracterizado pela distensão e o abrandamento da repressão militar sobre a sociedade brasileira. O que refletiu de forma positiva, gerando um clima menos hostil e com menos restrições para o desenvolvimento de pesquisas em temas considerados, até então, delicados. Terceiro, a influência dos autores citados anteriormente – Cornelius Castoriadis, Georges Haupt, Eric Hobsbawm, E.P. Thompson e Michelle Perrot, chegou aos cursos de pós-graduações e à nova produção historiográfica que se despontou, neste momento. Como esclarece Batalha:

Entre os efeitos produzidos por essas influências, há que ressaltar a ampliação dos temas e enfoque. A história operária deixou de ser unicamente a história do movimento operário organizado. Assim, sindicatos, partidos, correntes ideológicas deixaram de ocupar o primeiro plano dando lugar para a classe. (BATALHA, 1998: 153)

Assim, nos cursos de pós-graduações, as dissertações de mestrado e as teses de doutoramento passaram a incorporar as inovações de enfoque e abordagem. Como esclarece Maria Célia Paoli (1987), falas até então silenciadas na história vão sendo descortinadas e emergem na cena histórica. Nessa esteira, podemos destacar a obra de Francisco Foot Hardman (2002), *“Nem pátria, nem patrão: memória operária, cultura e literatura no Brasil”*.³⁸ Estudo pioneiro sobre o movimento anarquista, enfocando aspectos ainda desconsiderados pela historiografia operária no Brasil, publicado inicialmente em 1984, ampliado e revisto em uma terceira edição de 2002. “Entender as diferenças e, ao mesmo tempo, as intersecções entre as dimensões da classe, do movimento e da direção foi uma das

³⁸ É interessante notar que a temática anarquista, dentro da história do movimento operário, aparece, como já frisamos anteriormente, em sua maioria, como que uma “pré-história”. Como uma história que perde sua centralidade com o aparecimento e a emergência dos partidos políticos de representação operária e, sobretudo, com a entrada em cena do Partido Comunista (PCB). Como vimos, o texto de Kazumi Munakata (1984), escrito em 1982, “O uno e o múltiplo”, se constitui numa importante crítica a esta história que por muito tempo omitiu e silenciou a memória anarquista na produção historiográfica brasileira. Neste sentido, a obra de Hardman se constitui num trabalho que vai à contra mão desse processo.

preocupações centrais deste trabalho” (HARDMAN, 2002: 26). Assim, o autor define sua obra. Há nela uma clara ressonância da influência historiográfica estrangeira, citada anteriormente, sobretudo, do trabalho de E.P.Thompson. Perscrutando fontes como os teatros operários, os espaços de festas proletárias, poemas, escolas, obras literárias, músicas e fotografias, faz reavivar novas experiências na qual a cultura é o plano central. A fala, a seguir, nos dá uma clara ideia do valor da temática cultural em seu livro.

Penso que a questão da cultura entre as classes trabalhadoras só pode ser equacionada historicamente, já que os aspectos culturais não são apêndices nem complementos da historia social das classes em luta mas, ao contrário, elementos inerentes ao processo de sua formação e de seu próprio movimento. (HARDMAN, 2002: 32)

Posteriormente, só para ficarmos nas obras publicadas, chegando ao acesso do grande público, outros estudos foram se somando e aspectos, até então inusitados, despontaram no horizonte historiográfico, trazendo à tona novos enfoques. São obras como a de Margareth Rago, *“Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930”*, publicada em 1985, cuja abordagem, influenciada, também, pelos estudos de E.P. Thompson e, ainda, Michel Foucault, visa clarificar a existência operária dentro de um mundo que vê o trabalhador urbano, seja ele imigrante, mulher, criança ou pobre, como um ser estranho e responsável por degradar a atmosfera urbana dos centros industriais que despontam no cenário da República Velha, mostrando que, se por um lado, os trabalhadores urbanos são peças importantes nas engrenagens da produção industrial, por outro, fora das fábricas, é necessário que se construa toda uma prática disciplinadora para lhes mostrar o seu verdadeiro lugar, não permitindo que contaminem a ordem estável do mundo burguês e elitista das famílias de alta renda.

Nesse contexto, destaca-se ainda, a obra de Maria Auxiliadora Guzzo Decca, *“A vida fora das fábricas: cotidiano operário em São Paulo (1920/1934)”*, dissertação de mestrado, defendida em 1983, preocupando-se em reconstruir o universo cotidiano dos trabalhadores no que se refere às condições de vida, ao lazer, à instrução, à moradia, aos mecanismos de controle e à imprensa operária. Ainda que circunscrita aos limites da capital do estado de São Paulo, traz uma interessante contribuição para a historiografia operária por se pretender abarcar as condições concretas de existência dos trabalhadores fora da esfera da produção. Mesmo algumas obras de síntese, a exemplo de *“O movimento operário na Primeira República”*, produzida por Batalha (2000), já se preocupam em focar a multiplicidade de

experiências e a pluralidade de expressões dos trabalhadores, não esquecendo as manifestações culturais e os aspectos que se referem à sua dinâmica mental e cotidiana.

Outra obra que reflete bem as modificações nesse novo fazer historiográfico dos anos 1980 é *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*, livro de Sidney Chalhoub (2005), com a primeira edição em 1986, que trata de um olhar sobre as representações do trabalho, da vadiagem, do ócio e da vagabundagem no cenário carioca do final do século XIX e início do século XX. A abordagem central do livro é o cotidiano dos trabalhadores, enfocando o lazer, os conflitos sociais e a repressão estatal sobre a classe operária. Apresenta, ainda, o debate travado entre as elites dominantes da necessidade de mudar a mentalidade da população pobre sobre o trabalho, considerado algo degradante e ligado à escravidão, o que causava embaraços no processo de crescimento de uma cidade como o Rio de Janeiro, em franco processo de crescimento urbano e industrial.

As fontes utilizadas pelo autor constituem outra referência interessante, sobretudo, dentro da historiografia operária. Os documentos usados são manuscritos de processos criminais de homicídios, impressos oficiais, como os anais da Câmara dos Deputados, o Código Penal brasileiro de 1890 e jornais da época: o “Jornal do Comércio” e o “Correio da Manhã”. Tais fontes, sobretudo, os processos criminais, mesmo não sendo novidades para a época, os anos 1980, uma vez que Maria Sylvia Franco já os utilizara, nos anos 1960, em seu trabalho de doutorado³⁹, permitiram que o autor embrenhasse em questões esclarecedoras como a forma de pensar da sociedade da época, sua estrutura e interesses. Assim, o que há de mais inovador em seu trabalho, certamente, é o fato do autor descortinar as relações cotidianas dos trabalhadores fora do movimento operário e da fala política articulada.

Portanto, as obras desses autores – Francisco Foot Hardman, Margareth Rago, Maria Auxiliadora Guzzo Decca e Sidney Chalhoub, exemplificam bem esse novo fazer da produção historiográfica que se desponta, nos anos 1980, com suas novas problemáticas, enfoques e fontes. São produções que dialogam com outras referências teóricas, distanciando-se da historiografia mais tradicional dos anos 1960 e 1970. Estão abertas, portanto, seja pela via thompiana, para os aspectos culturais, para a compreensão da experiência no fazer-se da classe, para a retomada dos sujeitos e suas ações, ou pela via foucaultiana, para o entendimento da sociedade nos espaços configurados pela microfísica do poder e nos seus espaços disciplinares. Mudanças que foram sentidas não apenas no campo da história, mas,

³⁹ FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. *Homens livres na ordem escravocrata*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

também, nas Ciências Sociais. E o que há de novo no horizonte das ciências sociais ao se debruçar sobre os trabalhadores? Como responde Maria Célia Paoli (1987: 53), “a emergência de ‘outras falas’ até então silenciadas na história (...), produzir de ponta a ponta uma nova história, uma nova antropologia, uma nova política, um novo modo de pensar sociologicamente a realidade”.

Nessa perspectiva, as ciências sociais abrem-se às redefinições e a novos entendimentos. O social passa a ser visto numa outra dimensão que é a do cotidiano e das experiências culturais. E, como assinala Paoli (1987: 57), “quando se pensa em cotidiano popular, condições de vida e trabalho, entendimento de mundo, práticas políticas, não estruturados, (...) se reintroduz o simbólico no centro do trabalho das ciências sociais”. E mais, “quando, enfim, se reconhece que os sujeitos históricos têm emoções, experiências, tradições e valores próprios que os colocam numa relação consigo mesmo, (...) há uma redescoberta do cultural como central ao entendimento da dominação” (PAOLI, 1987: 57).

A afirmação de Paoli, portanto, aponta para um diálogo interdisciplinar e para uma influência significativa da antropologia cultural sobre a temática da classe operária. Essa foi uma tendência muito forte nos estudos do operariado, nas últimas décadas do século XX. Por outro lado, ao que pese a riqueza de tal aproximação, não se pode desconsiderar os seus riscos. Assim, são oportunas as palavras de Eric Hobsbawm ao refletir sobre tal questão.

A aplicação de novos conceitos, em geral emprestados das ciências sociais, é igualmente perigosa, se não está claro em nossa mente o que estamos tentando descobrir ou explicar ou se o leitor prefere o jargão – qual é o nosso modelo. O perigo é ainda maior porque [...] a natureza da profissão acadêmica é tal que estimula a originalidade e o modismo. As formulações mais implausíveis podem ter certeza de estarem incluídas em todas as subsequentes notas de rodapé e bibliografias. Para que alguém analise os sindicatos por ofício à luz das discussões antropológicas sobre o parentesco artificial é somente uma questão de tempo, se é que já não se fez isso. (HOBSBAWM, 2000: 28)

Todavia, essa nova produção sinaliza para dimensões importantes no campo de estudo da classe trabalhadora, fugindo dos tradicionais enfoques em suas formas restritivas. Ela faz perceber que não se pode mais conceber uma trajetória dos trabalhadores sem que se leve em conta suas manifestações culturais, seu cotidiano, as resistências fora dos espaços formais, as pequenas lutas dentro da fábrica, sua heterogeneidade e todo um conjunto de manifestações que revelam a classe trabalhadora na sua integralidade, desconsiderando as novas premissas

teóricas e metodológicas que surgiram a partir da necessidade de ampliar a noção de história da classe operária.

Contudo, o final dos anos 1980 é marcado por um descenso na produção historiográfica sobre a classe operária. Para Batalha (1998: 153), além desse decréscimo o período é caracterizado, ainda, pela “crescente fragmentação do campo de estudo. A teoria cedeu espaço para estudos de caráter mais empírico”.⁴⁰ Essa diminuição na produção de trabalhos sobre o operariado só pode ser entendido sob alguns ângulos. O primeiro deles refere-se à conjuntura nacional de fins da década de 1980. Esse momento, é marcado pela diminuição significativa da ação sindical que agitou o cenário político brasileiro nos finais da década de 1970 e início dos anos 1980. O que, certamente, freou o interesse de pesquisas voltadas para este campo de estudo. Outra questão importante diz respeito à conjuntura internacional. Em 1989, com a queda do muro de Berlim e, em 1991, com o fim oficial da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) chega-se ao término da Guerra Fria e do desmantelamento do socialismo real que já vinha sofrendo um processo de crise, anos antes. Tais acontecimentos provocaram um grande abalo nas esquerdas de todo o mundo. “O fim da Guerra Fria retirou de repente os esteios que sustentavam a estrutura internacional e, em medida não avaliada, as estruturas dos sistemas políticos internos mundiais. E o que restou foi um mundo em desordem e colapso parcial, porque nada havia para substituí-los”. (HOBSBAWM, 1995: 251) Essa desordem de que nos fala o autor refletiu-se, portanto, diretamente na historiografia do operariado, uma vez que parte significativa dos envolvidos em sua produção possuía algum vínculo com a esquerda.⁴¹ Nesse sentido, Josep Fontana faz um comentário bastante oportuno sobre o mesmo ângulo desta questão:

Depois de 1989, a demolição dos regimes do leste europeu não só significou o fim dessa guerra de ideias, mas pareceu o momento adequado para fundamentar um novo e duradouro consenso que devia deixar firmemente assentada a convicção de que toda tentativa de subverter a ordem estabelecida era inútil – fosse a francesa de duzentos anos atrás ou a soviética de 1917 – acabava convertendo-se num fracasso sangrento. (FONTANA, 1998a: 17-18)

⁴⁰ É interessante notar que esse texto de Batalha é de meados da década de 1990. Curiosamente, em 2006, o autor publica, na revista semestral Anos 90, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, um novo texto em que faz um novo balanço da produção historiográfica sobre o movimento operário, intitulado “Os desafios atuais da história do trabalho”. De início rever parte das ideias apresentadas no texto anterior, considerando-o pessimista em sua análise sobre a produção historiográfica operária dos anos 1980 e início dos anos 1990.

⁴¹ Nunca é demais lembrar que um dos fatos sintomáticos dessa crise no campo da história é a repercussão alcançada pelo texto de Francis Fukuyama, publicado em 1989, intitulado “O fim da história”.

Outra questão importante é que quando falamos de uma nova produção historiográfica sobre a classe operária, aberta a novas possibilidades teóricas, enfoques, abordagens e interpretações, não queremos dizer, com isso, que esta seja superior a uma produção considerada tradicional. São inequívocas as contribuições da historiografia militante e da produção dos anos 1960 e 1970. Se podemos apontar suas limitações, idiosincrasias, falhas e atrelamentos, não podemos deixar de considerar que a produção historiográfica que se descortina, a partir dos anos 1980, no Brasil, seja no campo de estudo da classe operária ou de outros campos, também apresenta problemáticas. Sua base de fundamentação são as modificações ocorridas no fazer historiográfico do final dos anos 1960 e anos 1970, ocorridas, principalmente, em solo francês. São mudanças que procuravam dar respostas à crise do projeto estruturalista e à vaga intelectual deixada por ele.

No campo da história, o que se percebe, como analisa François Dosse (2001), é a modificação do paradigma herdado pela geração anterior dos *Annales* para os horizontes da antropologia cultural. E esse desvio pode ser bem situado no tempo. Para Josep Fontana (1998a:9), a mudança da história social para a cultural “se iniciou muito cedo nos *Annales*, por volta de 1960, e veio acompanhada pela defenestração de Fernand Braudel efetuada pelos ‘jovens’, que publicaram, em 1974, um manifesto triunfalista, os três volumes do *Faire l’histoire* dirigidos por Pierre Nora”. Se há frutos a serem colhidos nessa aproximação entre história e outras ciências e nessa virada histórica, contudo, surgem as contradições. François Dosse sintetiza bem tal problemática:

O historiador contenta-se então em transcrever representações, em traçar suas descrições sem se preocupar com as relações entre elas e a realidade que as provocou.

[...]

O homem reduzido à sua mentalidade é objeto de sua história, e não sujeito. Sendo objeto de enumeração e de quantificação, torna-se objeto psicológico, objeto de mentalidade. O alento da ação humana pelos séculos dilui-se, e o homem social está estranhamente ausente. (DOSSE, 2001: 121-122)

Recorramos novamente a Josep Fontana cujas palavras denotam uma crítica profunda a essa nova produção historiográfica que toma corpo no final dos anos 1970 e que percorre o mundo como um rastilho de pólvora, inclusive o Brasil nos anos 1980.

A maioria optou por continuar os caminhos abertos pelo pós-estruturalismo a partir de Foucault, Deleuze ou Derrida e lançaram-se no cultivo do tipo de história pós-moderna que rechaça as periodizações e as interpretações globais, e que pede a substituição da história, com maiúscula, pelas histórias, com minúscula, e a das afirmações da realidade por metáforas. Em função disso entende-se a aparição da micro-história, à italiana, da *Alltagsgeschichte* (ou “história do cotidiano”) alemã ou da “história das mentalidades” francesa, assim como a preocupação pelo retorno à narrativa contra a análise, a obsessão pelo discurso que está levando muitos a dissolver os problemas reais em palavras e símbolos. (FONTANA, 1998: 271)

A análise de Julio Aróstegui é menos pessimista e, certamente, reflete melhor a atual conjuntura em que nos encontramos. Para ele, os paradigmas anteriores a esse processo de crise não ressurgiram na produção historiográfica, “mas seu esgotamento não significou, quando começa o século 21, o aparecimento de nenhum novo modelo de explicação social ou de prática historiográfica capaz de substituí-los com eficácia” (ARÓSTEGUI, 2006: 178). Ou seja, para o autor, não estamos a viver um momento no qual um paradigma dominante esteja tão alicerçado a ponto de passar incólume pelas turbulências da história.

No que se refere à história da classe operária, o que se percebe é que esse processo de fragmentação e crise na produção histórica, a que nos referimos anteriormente, atingiu em graus diferenciados. O que se deve ao fato, já mencionado, de que sua produção e pesquisa estiveram, na grande maioria das vezes, ligados a intelectuais de esquerda, menos afeitos a tais processos. O grande desafio enfrentado em seu campo nos parece ser a perda de prestígio e o desinteresse por ele nos centros de pesquisa e produção acadêmica. Neste sentido, tal situação torna-se muito clara no que ressalta Batalha (1998: 157), no sintomático fato de que numa publicação como a obra coletiva, organizada por Ciro Flamarion e Ronaldo Vainfas, “Os domínios da história”,⁴² publicada originalmente em 1997, não se dedica “nenhum capítulo à história do trabalho ou à história operária, ao passo que a história empresarial, a história das paisagens, ou ao uso do computador no trabalho historiográfico merecem capítulos específicos”.

Por outro lado, para além dessas questões, quais seriam os desafios atuais de uma história da classe trabalhadora em fins do século XX e começo do século XXI?

⁴² O livro tem justamente por objetivo esboçar um quadro atualizado dos vários campos de investigação da história, expondo seus principais conceitos e polêmicas na história das disciplinas e da pesquisa. Contudo, nesse panorama o campo de estudo da história do trabalho encontra-se ausente.

De início, é interessante ressaltar que, para alguns estudiosos do campo da história do trabalho, a exemplo de Batalha (2006) e Petersen (1997),⁴³ ao contrário das previsões pessimistas do início dos anos 1990,⁴⁴ na qual se projetava um decréscimo no seu interesse e até sua morte, a história da classe trabalhadora vem passando por um processo de revigoração. O que se observa não apenas pelos novos estudos surgidos como, também, pela mudança na ampliação do enfoque. No que se refere a este último, Batalha nos dá uma ideia precisa dessas transformações.

Hoje, em tese, quase todos os seus praticantes estão de acordo que a redução da história do trabalho ao operariado fabril é inaceitável, que seria necessário incluir trabalhadores livres e não livres, urbanos e rurais, assalariados e autônomos, contratados e sazonais. Refletindo essa perspectiva, já há pesquisadores da escravidão e do mundo rural que se identificam na história do trabalho. (BATALHA, 2006: 89)

Além dessa modificação, outras ainda podem ser observadas. Para Batalha (2006), as mais significativas dizem respeito à noção de classe social, aos temas abordados e aos limites cronológicos. A noção de classe social passou a dividir espaço com outros recortes para além de suas discussões. Assim, questões como gênero, raça e etnia passaram a ocupar, também, o centro das discussões dentro do debate na história do trabalho. Os temas se estenderam para outras possibilidades, movendo-se para as origens étnicas,⁴⁵ diferenças de ganhos e status sociais, crenças, educação etc. E, quanto à questão cronológica, percebe-se que houve uma ampliação nos estudos de caráter historiográfico. Os historiadores transpuseram alguns limites: passaram a estudar o período pós-1945, antes centrado nas mãos dos cientistas sociais, e recuaram o recorte de estudo para o período anterior a 1888, antes limitado a essa data pela dicotomia trabalho livre e trabalho escravo. Contudo, “ainda são limitados os exemplos de pesquisas capazes de transitar facilmente da escravidão para o trabalho livre, mesmo no período anterior a 1888” (BATALHA, 2006: 91).

⁴³ A autora está à frente de uma interessante pesquisa, a partir da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de levantamento dos estudos sobre a história da classe trabalhadora fora do eixo Rio de Janeiro e São Paulo, entre os anos de 1973 a 2004. Já identificou, no período em questão, 569 títulos sobre essa temática, sendo 47 no estado da Bahia.

⁴⁴ Tal visão tem uma influência direta das discussões surgidas, sobretudo, no campo da sociologia, sobre a perda da centralidade da categoria trabalho no mundo pós-industrial. Seus principais representantes são o sociólogo alemão Claus Offe, o sociólogo francês Alain Touraine e o filósofo austro-francês André Gorz.

⁴⁵ Não se pode deixar de reconhecer aqui a influência do avanço nos estudos afro-brasileiros e das novas demandas com o crescimento da discussão étnica no país, a partir dos anos 1990.

Portanto, se até aqui nos referimos à história da classe trabalhadora e à sua vinculação com a produção historiográfica, o que isso tem a ver com a memória histórica? Quando nos referimos a ela não queremos dizer que esta seja construída ou vincula-se estritamente com a produção no campo da História, que só é memória histórica aquilo que é objeto do discurso histórico ou que por ele é apropriado. Seu conceito é mais amplo, inclusive, é um conceito que surge fora desse campo de estudo. Vincula-se aos estudos do campo da psicologia social, cuja referência aqui são os estudos de Celso de Sá (2007), aos quais já nos referimos anteriormente. Assim, a história da classe trabalhadora construída pela historiografia e plasmada na forma de livros, artigos e que encontra eco, também na produção de livros didáticos, é apenas uma parte dessa memória. Sua memória histórica, pode-se dizer, espalha-se pelas representações construídas seja pelo discurso oficial, pelos sindicatos e partidos, pelos próprios trabalhadores, pelas práticas de leituras de estudantes, pelas imagens de anos de história, pelos discursos de jornais escritos ou falados e pelas falas produzidas e reproduzidas nos diversos meios de comunicação.

Desta forma, quando nos propomos a pensar essa memória no livro didático de História, estamos falando de um dos muitos lugares na qual está presente. Um lugar privilegiado, dentro do universo de produção/reprodução do saber, que é a educação e o seu *locus* - a escola, onde essa memória encontra grande ressonância e variada significação. Outra questão importante diz respeito a como essa produção no campo da história e, mais especificamente, da produção historiográfica são incorporados pelos livros didáticos. É certo que não se dão de forma automática. Não se trata de uma simples incorporação por parte dos livros didáticos de história daquilo que se produz em sua ciência de referência, a história, na medida em que esta se constrói, se reconstrói e assume novas configurações. Tal questão, portanto, passa pela problemática específica do livro didático e por toda a dinâmica do processo de sua construção. É o que procuraremos focar no capítulo seguinte.

3. O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO

3.1 – Breve histórico.

Podemos dizer que o aparecimento do livro didático, como o concebemos hoje, surge concomitante ao aparecimento da escola institucionalizada, na Europa dos séculos XVI e XVII. Se a escola até então era marcada pelo elitismo, voltada apenas para os bem nascidos, a partir desse momento, começa a voltar-se para setores mais amplos da sociedade europeia. Numa época marcada pelas reformas protestante e católica, com o intuito de estender a escolarização a ricos, pobres, meninos e meninas, o bispo protestante tcheco João Amós Comenius (1592-1670) imagina uma “arte de ensinar tudo a todos”, como nos indica o subtítulo de sua principal obra “Didática Magna”. Este estudo, inspirado na observação da natureza, racionaliza todas as ações envolvidas no processo educativo, passando desde a teoria didática até às questões do cotidiano da sala de aula.

O que Comenius combatia era a educação nos moldes feudais cuja característica predominante era a relação entre um preceptor, de um lado, e um discípulo, do outro. Em consonância com os princípios da Reforma, defendia uma “escola para todos”, o que seria impossível na relação educativa feudal. Daí, a sua *Didática Magna* que, como ressalta:

Mostra a arte universal de ensinar tudo a todos, ou seja, o modo certo e excelente para criar em todas as comunidades, cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão escolas tais que a juventude dos dois sexos, sem excluir ninguém, possa receber uma formação em letras, ser aprimorada nos costumes, educada para a piedade e, assim, nos anos da primeira juventude, receba a instrução sobre tudo o que é da vida presente e futura, de maneira sintética, agradável e sólida. (COMENIUS, 1997: 11)

Contudo, para romper com essa relação entre preceptor e discípulo, com um pequeno número de alunos, era preciso criar uma nova instituição social que permitisse uma educação destinada a todos, portanto, para um número bem maior de pessoas. Como ressaltam Gilberto Alves e Carla Centeno (2009), sua inspiração foram as manufaturas que à época transformavam, ativamente, o artesanato medieval. “Das manufaturas, apropriou-se, sobretudo da divisão do trabalho, recurso responsável pela elevação da sua produtividade, por força da especialização dos trabalhadores em uma ou poucas operações do processo de produção” (ALVES e CENTENO, 2009: 471). Nascia, assim, a ideia do ensino da escola moderna com sua divisão em classes, níveis, séries e áreas de conhecimento. Não apenas isso,

para romper com a figura do preceptor, concebe um profissional original capaz de trabalhar de forma especializada e a ter em vista um nível de escolarização. Ou seja, com Comenius surge, ainda, a ideia do professor.

Por outro lado, numa época na qual poucas pessoas sabiam ler e escrever, Comenius tinha consciência da difícil tarefa de encontrar professores suficientes que atendessem as demandas de seu intento, por isso, pensou a tecnologia necessária que teria a obrigação de mediar a relação entre o professor e o aluno: o manual didático. Nele, o bispo tcheco “depositou sua conficção de assegurar a transmissão do conhecimento no nível desejável, à margem de dificuldades derivadas do desconhecimento do professor. Dispensou outras fontes de informação e impôs o império de tal instrumento de trabalho dentro da escola” (ALVES e CENTENO, 2009: 471). É o próprio Comenius quem nos diz:

Não se deve dar aos jovens nenhum livro, a não ser os de sua própria classe. Esses livros devem ser tão bem-feitos que possam merecidamente ser definidos como inspiradores de sabedoria, virtude e piedade. (COMENIUS, 1997: 163)

Portanto, para a realização de seu projeto e como elemento fundamental no processo de escolarização, Comenius sugere a confecção de livros voltados especificamente para este fim. Surge, assim, a ideia do que poderíamos chamar de livro didático. Proposta que, pode-se dizer, não surge apenas nos meios protestantes, vamos encontrá-la também, como informa Munakata (2009), entre os católicos, a exemplo da *Ratio studiorum*, uma espécie de conjunto de regras dos colégios jesuítas, redigido entre 1548 e 1599.

Esse esforço de pensar e criar manuais didáticos que servem de base para o processo de ensino, pode-se afirmar, surge em diversos lugares do mundo. Contudo, a ideia é quase sempre a mesma e nela reside o que poderíamos chamar de conceito básico para o que é o livro didático, ou seja, um material que de forma simples, clara e compreensível busca transmitir um dado conhecimento. Como o conceito é bastante simples e não dá conta da complexidade que, como veremos mais adiante, envolve a problemática do livro didático, assim, citamos o conceito estruturado por Gatti Júnior, que melhor o define como

Material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação; materiais caracterizados pela seriação dos conteúdos; mercadoria; depositário de conteúdos educacionais; instrumento pedagógico; portador de um sistema de valores; suportes na formulação de uma História Nacional; fontes de registro de experiências e de relações pedagógicas ligados a políticas pedagógicas da época; e ainda como

materiais reveladores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional. (GATTI JÚNIOR, 2004: 34-35)

Falamos que o livro didático busca transmitir um dado conhecimento, porém, não se trata de um conhecimento qualquer, trata-se do conhecimento da ciência. Em sua estruturação, o livro didático vai se configurando cada vez mais com o intuito de ser o portador de um saber científico e constituidor de verdades, assumindo, assim, um caráter iluminista no sentido de carregar consigo o saber da ciência. Como ressalta Gatti Júnior (2004: 36), o livro didático “tornou-se o fiel depositário das verdades científicas universais, sendo, posteriormente, adaptado às particularidades do leitor a que se destinava, faixa etária etc”.

No Brasil, ao que pese o que destacam Freitag, Costa e Motta (1997: 11), que consideram que “o livro didático não tem uma história própria”, uma vez que “não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada”, podemos perceber que a história do livro didático caminha paralelamente, conforme estes autores, aos decretos, leis, regulamentos etc, mas, também, ao lado do seu uso, produção, autores, mercado e todo um conjunto de relações que o envolve.

Neste sentido, se os autores acima situam a história do livro didático no Brasil dentro do quadro de leis, decretos e regulamentos, tomando como marco o ano de 1930, vale frisar que este marco diz respeito apenas a uma parte da história da política do livro didático em nosso país. Vamos encontrar, por exemplo, na obra de Circe Bittencourt (2008), um trabalho de fôlego que dá conta dessa história, no período de 1810 a 1910, numa outra perspectiva. Sua obra aborda questões que dizem respeito à política governamental sobre o livro didático, mas, avançando no sentido de introduzir, nesta história, o entrelaçamento do livro didático com questões como concepções de ensino, o saber escolar, o controle da produção, o Estado e as editoras, a comercialização, as disciplinas e os usos dos manuais escolares.

No Brasil, o processo de produção de impressos só ganha corpo com a instalação da imprensa régia, a partir de 1808, com a vinda da família real. Segundo Elomar Tambara (2002), em 1747 foi impresso o primeiro livro no Brasil, no Rio de Janeiro, por Antônio Isidoro da Fonseca. Porém, a mando de Lisboa, a tipografia que o imprimira fora logo fechada e o processo de impressão só teria impulso em 1808. Contudo, como nos informa o mesmo autor:

Em relação aos livros didáticos para a escola elementar, observa-se que a ‘imprensa régia’ não teve qualquer atuação. Consolida-se, assim, o primeiro período na circulação de livros escolares no Brasil caracterizado pela utilização de livros produzidos na Europa com a hegemonia de autores portugueses e de eventuais traduções de textos estrangeiros. (TAMBARA, 2002: 28)

Após o processo de emancipação política brasileira vamos encontrar duas grandes discussões em torno da questão do livro didático que marcaram todo o século XIX. Num primeiro momento, encontra-se uma série de propostas e práticas de projetos que postulavam a necessidade de introduzir, nas poucas escolas do Brasil, como vimos, o uso de livros vindos de fora, sobretudo, da França, de Portugal e da Alemanha. Essa tendência seguiu-se, majoritariamente, até o final do regime monárquico brasileiro, sendo que iremos encontrar, ainda, até a década de 1920, o uso de livros estrangeiros, muitas vezes lidos na língua de origem.

A necessidade de criar livros didáticos genuinamente produzidos no Brasil torna-se uma tônica, nos debates sobre educação, nas décadas de 1870 e 1880.⁴⁶ Esse processo de nacionalização da produção surge num contexto, como nos informa Bittencourt (2008: 26), “em parte, das mudanças sociais surgidas com a urbanização, imigração, do esfacelamento do trabalho escravo e modernizações tecnológicas nos meios de comunicação”. Em parte, porque havia também fortes críticas, que se mostravam coerentes na época, demonstrando os problemas dos livros estrangeiros em terras brasileiras. Por exemplo, manuais escolares da disciplina história, vindos da França, tratavam da história das civilizações e nem sequer havia menções ao Brasil, nem mesmo quando se falava das navegações portuguesas. “As críticas aos livros estrangeiros, sobretudo portugueses, recaíam no uso de termos desconhecidos do público brasileiro, insistindo na necessidade de produzir livros com temas sobre o país, sua natureza e costumes” (BITTENCOURT, 2008: 32). Não podemos esquecer que, neste momento, segunda metade do século XIX, havia no Brasil uma forte discussão sobre a construção da nossa nacionalidade, inclusive buscando entendê-la.

Neste contexto, no entanto, quem seriam os responsáveis pela confecção dos manuais escolares produzidos no Brasil? Certamente esta nobre tarefa teria que ficar, também, a cargo dos homens de nobre saber. A produção de uma obra didática era posta como uma tarefa de

⁴⁶ Antes dessa data já tínhamos livros didáticos produzidos no Brasil. Todavia, livros de autores brasileiros como Joaquim Manoel de Macedo, Luis Queirós de Mattoso e Jose Ignácio Abreu e Lima eram claramente inspirados em livros estrangeiros, principalmente, franceses e alemães. Às vezes, tratavam-se apenas de traduções com ampliações desses autores. Ver Alves e Centeno (2009).

cunho patriótico, um gesto honroso, digno das altas personalidades da nação. Como nos indica Ana Aparecida de Souza:

Diferentemente de hoje, quando profissionais são contratados pelas editoras para elaborar o material didático destinado às aulas, no Brasil do século XIX e parte do século XX, os professores elaboravam seus próprios manuais ou compêndios. Isso era realizado em razão de necessidades do próprio ofício de ensinar, em uma época de escassez, tanto de professores como de livros (SOUZA, 2010: 132).

A tarefa de confeccionar os livros de História do Brasil, por exemplo, na segunda metade do século XIX, caberia aos professores do Colégio Pedro II, fundado em 1837, e aos membros do IHGB, criado em 1838.⁴⁷ Desta forma, “os primeiros escritores de textos didáticos tiveram estreitas ligações com o saber oficial não apenas porque eram obrigados a seguir os programas estabelecidos, mas porque estavam no ‘lugar’ onde este mesmo saber era produzido” (BITTENCOURT, 2008: 142). Ainda que, diante das poucas obras surgidas de autores famosos, as autoridades educacionais tivessem que aceitar, posteriormente, autores menos “nobilizados” para a tarefa.

Contudo, cabe ressaltar, que tanto numa fase de defesa no uso de livros didáticos vindos de fora, como em outra de nacionalização da literatura destinada à escola, como esclarece Bittencourt (2008: 26), “permaneceu a crença na força do livro escolar como peça importante na viabilização dos projetos educacionais. A obra didática era concebida como principal instrumento para divulgação do ideário educacional, dependendo dela, a formação do professor e do aluno”.

Porém, uma questão fundamental que se colocava, no século XIX, era o uso do livro didático como forma de unificar os conteúdos escolares e, assim, manter um maior controle estatal sobre o que se ensinava em sala de aula.

A leitura do corpus legislativo sobre a literatura didática nos informou que o livro era entendido como a possibilidade de unificar a educação escolar em todo território nacional, favorecendo a inserção de determinadas categorias de jovens em uma mesma comunidade cultural, dominando uma única e

⁴⁷ Contudo, como destacam Alves e Centeno (2009: 472-475), os primeiros autores eram militares. Em 1831, teremos uma primeira obra produzida por Henrique Luiz de N. Bellegarde e, em 1844, surge uma segunda obra produzida por José Ignácio de Abreu e Lima. Do livro de Bellegarde nos chama a atenção o fato de ser uma adaptação da obra do francês Ferdinand Denis sobre a história do Brasil e o seu forte preconceito ao índio brasileiro.

deteminada forma de se expressar e de se comunicar. (BITTENCOURT, 2008: 54)

A fiscalização sobre as escolas, manuais escolares e professores foi uma constante no século XIX. Os professores que usassem, por exemplo, livros considerados proibidos pelo poder vigente eram sujeitos a punições, multas e, até mesmo, suspensão de suas atividades. Ainda assim, dentro do ideário liberal, do final do século XIX e primeiras décadas do século XX, foi dada a possibilidade de os professores escolherem o livro a ser adotado na escola, isso após uma aprovação prévia de certos livros indicados e aprovados pelo poder oficial. Mas, como demonstra Circe Bittencourt:

A prática de possibilitar ‘alguma escolha’ pelo professor fornecia a legitimidade na ação de controle do Estado, fazendo com que os docentes dessem o consentimento na adoção do livro que, na realidade, era outorgado e controlado pelo poder oficial. O livro didático para entrar na escola pública, precisava dos burocráticos educacionais, e esta condição conduzia editores e autores a buscar meios para obter o referendun oficial⁴⁸ (BITTENCOURT, 2008: 59).

Outras questões importantes é que, assim como nos dias atuais,⁴⁹ no século XIX, já se percebe preocupações com a ilustração e a capa dos livros, para torná-los mais atraentes ao público, e a busca por um parecer favorável do poder oficial como forma de garantir o seu sucesso editorial. No que se refere ao cuidado com a ilustração, como esclarece Elomar Tambara:

A competitividade que se estabelecia entre os editores estimulou o processo de criação de novos padrões gráficos e de composição. O suporte visual, elemento fundamental do processo de leitura, moderniza-se com a introdução de novas disposições dos textos e das gravuras nas páginas. As fonte dos tipos obedecem a padrões mais agradáveis ao leitor. Os autores e editores tornam o texto mais “visível” (TAMBARA, 2002: 47).

Quanto à busca pelo parecer favorável pelo poder oficial, é interessante o que coloca o mesmo autor:

⁴⁸ Podemos perceber que tal prática irá se estender até os dias atuais. Como uma das faces do livro didático é o seu alto valor comercial, enquanto mercadoria comprada em grande escala, há toda uma estratégia por parte de editores e autores no sentido de inseri-lo o mais eficazmente no mercado, neste caso, nas escolas.

⁴⁹ Hoje, os livros didáticos para serem adotados nas escolas públicas precisam antes da avaliação positiva do MEC para, posteriormente, entrarem no Guia de Livros Didáticos. Instrumento que servirá de parâmetro de escolha dos profesoress.

O sucesso editorial estava, de certa forma, vinculado à pertença (ou influência sobre) as comissões de educação que detinham o poder de indicar ou vetar as obras que poderiam ser utilizadas nas escolas. O dístico “aprovado pela comissão de instrução” da província era uma garantia de sucesso.

Sem dúvidas, paulatinamente, o poder público foi se constituindo no principal “cliente” dos editores de textos escolares. (TAMBARA, 2002: 43)

Desta forma, considerando-se a intromissão do poder oficial na produção de livros escolares, pode-se afirmar que os manuais didáticos eram concebidos para que o Estado pudesse ter um maior controle sobre o saber na escola. O livro didático se insere como um importante mecanismo de controle sobre o que se pensa, acerca do que se pensa e como se pensa. Nesse sentido, ressaltamos mais uma vez o importante papel de construtor e de consolidador de memória ou de memórias por parte do livro didático. Função esta que está na base de sua criação e que irá marcar seu papel ainda hoje, mesmo com os avanços na sua produção e diante do conjunto de polêmicas e discussões em seu entorno. Portanto, não poderia passar ao largo de um olhar mais atento por parte do Estado e seu aparato legislativo.

Todavia, esse maior controle, através de normas específicas e toda uma legislação estatal sobre ele, será apenas percebido de forma mais intensa com a subida de um novo grupo político ao poder, ligado agora a interesses mais urbanos e a uma elite industrial nascente, já num segundo momento do período republicano, a partir do movimento de 1930, que projeta a figura de Getúlio Vargas às esferas mais altas do poder político no país.⁵⁰

O período que se alarga de 1930 a 1960 corresponde a um momento em que se pode perceber claramente, através de uma série de medidas estatais, por meio de toda uma legislação específica, uma maior participação do Estado na política voltada para o livro didático.

O primeiro governo Vargas (1930-1945), com o Golpe de 1937,⁵¹ criou o Estado Novo, marco no surgimento de um governo centralizador e de características autoritárias, que pôs fim à liberdade política, ao estado de direito e ao processo democrático que timidamente estava em curso no país. Nesse âmbito, encontraremos as primeiras iniciativas desenvolvidas com o intuito de divulgar e distribuir obras de interesse educacional e cultural. Tal iniciativa,

⁵⁰ Para uma análise mais atenta sobre este período e as mudanças ocorridas, a partir de 1930, com a subida de Vargas ao poder, ver a série de artigos organizados por Boris Fausto em *História Geral da Civilização Brasileira*, t. 3, v. 3. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

⁵¹ Para uma análise sobre o tema ver o artigo de Lourdes Sola “O Golpe de 1937 e O Estado Novo” In. MOTA, Carlos Guilherme. *Brasil em Perspectiva*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

surge, em 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão subordinado ao Ministério da Educação. Como nos informa Freitag, Costa e Motta:

Este órgão estruturou-se em vários órgãos operacionais menores, entre os quais a coordenação do livro didático. Competia a essa coordenação: planejar as atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático. (FREITAG, COSTA E MOTTA, 1997: 12)

No período varguista, a grande preocupação em relação ao livro didático era promover a sua produção para diminuir a falta no país. Não se pode esquecer que os anos 1930, se comparados aos anos anteriores, são marcados por um crescente processo de urbanização e crescimento industrial. Processo que tem reflexos diretos, inclusive, no aumento de matrículas nas escolas com o aumento da população urbana. É o que se pode perceber, por exemplo, nos dados indicados por Rui Beisiegel (1995), ao analisar a educação no Brasil do pós-1930. Desta forma, a produção de livros didáticos, neste momento, surge como uma necessidade de suprir sua ausência na escola pública. Mas, não apenas isso. Numa época de claro matiz nacionalista, o livro didático, sobretudo, de história, se coloca como um importante instrumento de transmissão do sentimento nacional. Como assinala Kátia Abud, sobre a Era Vargas,

Nas Instruções Metodológicas, que acompanhavam os programas e orientavam os professores para o exercício de sua prática pedagógica, destacava-se a importância da História como instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional. Esse fato fica bastante evidenciado nos livros didáticos publicados de acordo com os programas oficiais, sobretudo nos capítulos que tratavam especificamente da formação do sentimento nacional (ABUD, 1997: 32).

Com o Decreto-lei 1006 de 30/12/1938 teremos, pela primeira vez, uma proposta de definição do que seja livro didático. Segundo o mesmo, em seu Artigo 2º:

§ 1º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares;

§ 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (Apud FREITAG, COSTA, MOTTA, 1997: 12-13).

Também, por meio desse mesmo decreto, é criada, em 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cujo papel era o de examinar e julgar os livros escolares, indicar os que deveriam ser traduzidos e sugerir a abertura de concursos para a criação dos manuais que ainda não existiam no país. Atitude que não se traduziu, ainda, em medidas efetivas com o objetivo de criar uma política capaz de coordenar a produção, distribuição e uso do livro didático. A referida comissão foi muito criticada, na época, pelo seu burocratismo e a pouca capacidade de encaminhar as questões propostas.

Neste sentido, vamos encontrar, no ano de 1952, por parte de Anísio Teixeira, ao assumir a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), uma reafirmação do que já propunha a CNLD ao anunciar “a necessidade de o governo produzir guias e manuais de ensino para os professores e diretores de escola e também livro didático, compreendendo o livro de texto e livro de fontes” (MUNAKATA, 2004: 516). Levando ao surgimento do que ficou conhecido como Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME).⁵²

Essa atenção dada aos manuais didáticos, nos anos 1950, pode-se dizer, é um reflexo do momento histórico marcado pela discussão do papel da educação no processo de desenvolvimento econômico da época. Como se sabe, entre os anos de 1951 a 1960, compreendendo os governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, defendia-se a ideia, sobretudo no governo JK, do uso de aportes de recursos internacionais como solução alternativa para o desenvolvimento econômico, inaugurando um novo modelo de industrialização no país. Para tanto, era necessário reformular o papel do Estado para dar curso às ideias desenvolvimentistas do período. É dessa fase a Operação Pan-americana, lançada em 1958, que tinha como objetivo vencer o subdesenvolvimento.⁵³ Seus principais resultados foram o Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID) e a Aliança Para o

⁵² Como fruto da CALDEME podemos citar o projeto de elaboração de dois manuais: um de História do Brasil, cujo convidado para a sua confecção foi o prof. Américo Jacobina Lacombe, e, outro, de História Geral a cargo do prof. Carlos Delgado de Carvalho. Curiosamente o primeiro ligado ao IHGB e o segundo ao Colégio Pedro II, demonstrando que a prática de convidar ilustres figuras de instituições proeminentes, como vimos anteriormente, quando nos referíamos ao século XIX, ainda permanecia neste momento. (Ver MUNAKATA, 2004) É interessante que a tendência posterior, anos 80, 90 e atual, é do surgimento de autores de livros didáticos desconhecidos ou não atrelados a grandes instituições, existindo autores, inclusive, professores do ensino básico e com apenas a graduação.

⁵³ O governo JK propôs a Operação Pan-americana porque segundo o seu governo, dentro do contexto da guerra fria, apenas a eliminação da miséria no continente americano propiciaria a contenção do comunismo e a expansão da democracia. A miséria seria reduzida por meio de desenvolvimento econômico associado à cooperação internacional, ou seja, com capitais dos Estados Unidos. (Ver Thomas Skidmore, 1979)

Progresso⁵⁴. Em âmbito regional, dá-se a criação do Banco do Nordeste (1952) e da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE (1959). Portanto, no âmbito educacional, como destaca José Arapiraca (1982), formula-se a tese da Educação como instrumento de crescimento social, enquanto elemento dinâmico do processo de desenvolvimento da sociedade. Sob o influxo dessa concepção de Educação, passa-se então a admitir a ideia de planejamento impondo dessa forma, ao Estado, funções complexas.

Posteriormente, na década de sessenta, em pleno regime militar, com a assinatura dos acordos MEC/USAID,⁵⁵ criou-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Um dos seus objetivos seria distribuir, gratuitamente, 51 milhões de livros aos estudantes brasileiros durante o período de três anos. No entanto, as coisas se configuravam de outro modo, “o que os funcionários e assessores do MEC descreviam como ajuda da USAID era denunciado por críticos da educação brasileira como um controle americano do mercado livreiro, especialmente do mercado do livro didático” (FREITAG, COSTA e MOTTA, 1997: 14).⁵⁶

Tal controle, todavia, não é de se estranhar num cenário histórico como a ditadura militar. Neste momento, o papel do capital estrangeiro, sobretudo, norte americano, se colocou como um elemento estratégico de desenvolvimento do Estado que se configurou no Brasil, a partir de 1964, o que irá refletir, inclusive, no controle e na interferência estatal sobre a política do livro didático. Neste contexto, com a ampliação da população escolar, num movimento de massificação do ensino, nos anos 1970, surge a necessidade de ampliar e modernizar o parque gráfico brasileiro. Assim, os governos militares, através de incentivos fiscais, deram um grande impulso ao setor editorial, permitindo a massificação do uso do livro didático. Contudo, essa relação Estado e mercado de edição de livros escolares não se deu de forma desinteressada. Como esclarecem Sonia Miranda e Tania de Luca:

⁵⁴ Tal Aliança foi um programa dos Estados Unidos, efetuado entre 1961 e 1970, com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico mediante a colaboração financeira e técnica em toda a América Latina cujo objetivo é impedir o surgimento de novos países socialistas, a exemplo de Cuba.

⁵⁵ Trata-se de uma série de acordos produzidos, nos anos 1960, num contexto de forte tecnicismo na educação, entre o Ministério da Educação Brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. (ver ARAPIRACA, 1982)

⁵⁶ Freitag, Costa e Motta vão ainda mais além, citando as críticas destacadas por Romanelli, em sua *História da educação no Brasil*, nos informa que a USAID cabia “todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, vale dizer, americanos”. (p. 15)

Cabe destacar que a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva. (MIRANDA E LUCA, 2004: 125)⁵⁷

Em 1976, o Programa do Livro Didático, até então sob a responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (INL), passa a ser coordenado pela Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), criada em 1968, cuja tarefa, dentre outras, vale destacar, passa a ser a de estabelecer as diretrizes para a produção de material escolar e didático, assegurando sua distribuição em todo o país, formular o programa editorial e executar os programas do livro didático (Cf. FREITAG, COSTA e MOTTA, 1997).

No início da década de 80, com a intensa mobilização no Brasil em torno da campanha das Diretas-Já e com o arrefecimento da ditadura, havia um clima de mudanças na sociedade brasileira. Neste contexto, com a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1983, é extinta a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), criada no processo de endurecimento político do regime militar brasileiro. A FAE passa assumir uma série de atribuições e programas, a exemplo do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Salas de Leitura (PNSL), Programa Nacional Biblioteca do Professor (PNBP) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).⁵⁸

Com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1997, e com a transferência da política de execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), passou a ocorrer a produção e distribuição de livros didáticos para as séries do ensino fundamental de forma contínua e massiva. Para Sônia Miranda e Tânia de Luca (2004:126), a criação do PNLD foi um marco na política em relação aos materiais didáticos. “A partir desse momento, progressivamente foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar e o programa foi de delineando no

⁵⁷ O que explica, inclusive, o surgimento, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, de estudos que irão apontar os vínculos ideológicos nos livros didáticos produzidos neste momento. É o caso, por exemplo, das obras de Maria de Lourdes Nosella (1980), “As belas mentiras: a ideologia subjacente aos livros didáticos” e Ana Lúcia Faria (2002), “A ideologia no livro didático”.

⁵⁸ O Decreto n° 91.542/85 institui o PNLD, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados na escola pública de 1° Grau. (Cf. Cury, 2009)

sentido de incorporar os professores no processo de escolha”.⁵⁹ Cabe destacar, ainda, que um ano antes, ou seja, em 1996, a aquisição e compra de livros didáticos destinados à escola pública teriam que passar por um processo de avaliação prévia através de uma comissão composta por professores de universidades das áreas dos livros analisados e por técnicos do MEC. Um processo, aliás, controverso e não desprovido de tensões, críticas e disputas de interesses. Uma das críticas a esse processo foi a exclusão dos professores, principais usuários dos livros a serem adquiridos pelo PNLD, seja no processo de avaliação ou na ausência de uma política que os consultassem.

Não se pode esquecer que a década de 1990 no Brasil é marcada pela forte presença do paradigma neoliberal. Nesse sentido, as políticas públicas voltadas para a educação serão, também, influenciadas por suas diretrizes. Portanto, como assinala Atilio Boron (1999), sujeitas às leis do mercado e as pressões advindas dos organismos internacionais - o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. Todos eles pressionarão países como o Brasil, e propor o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional, o que surge como critério para recebimento de empréstimos internacionais e o atendimento de agendas que atendam a interesses, sobretudo, do mercado.

Nesse sentido, em 1993, o Brasil delineou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), resultado do acordo assumido internacionalmente na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Fruto desse encontro foi o compromisso dos países envolvidos em traçarem diretrizes específicas para a melhoria da qualidade da educação básica. No Brasil, dentre as indicações estavam as estratégias para a melhoria do livro didático, incluindo tanto a sua qualidade física, quanto a sua qualidade de conteúdo, daí, a necessidade de avaliá-lo. Entretanto, nessa avaliação, os professores do ensino básico são excluídos do processo, o que se justifica, segundo o MEC (1993), pelo fato de que *o princípio de livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar*.⁶⁰ Cabendo, portanto, a uma comissão de notáveis selecioná-los, avaliá-los e certificá-los. Para Célia Cassiano (2004:46), “o despreparo do professor é

⁵⁹ Embora, como aponta Bittencourt (2008: 59), não tenha sido a primeira vez em que foi dada a oportunidade para que os professores pudessem participar desse processo de escolha. Ainda que se reconheça que agora tal prática se insere num outro contexto.

⁶⁰ Grifo nosso.

alardeado pelo discurso oficial, pelos órgãos internacionais e pela mídia, que lhe atribuem toda a responsabilidade pela escolha inadequada do livro didático”.

Em 2004, o Ministério da Educação cria o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), que distribuiu, no ano de 2005, livros de matemática e de português para todos os alunos matriculados na 1ª série do ensino médio das escolas públicas (cf. MEC, 2009). Em 2008 são distribuídos os livros didáticos de História.⁶¹

Portanto, o que se pode deduzir, ao longo deste breve histórico do livro didático, pelo conjunto de decretos, normas, órgãos e balizas que o rege, é que fica clara a sua importância, cada vez maior, para a política educacional, demonstrando que no processo de construção do saber escolar o livro didático é uma peça fundamental, não apenas por ser o grande mediador do que se aprende em sala de aula, mas também pelo seu caráter de construtor de visões de mundo, tanto de alunos quanto de professores.

Se essa trajetória nos permite enxergar um pouco do que foi a política do livro didático, por outro lado, não nos permite perceber com precisão como eram estes livros sobre os quais recaia essa política. Desta forma, o panorama apresentado por Gatti Júnior é bastante revelador.

O período compreendido entre as décadas de 1930 e 1960 caracterizou-se, no que diz respeito aos manuais escolares, da seguinte forma: foram livros que permaneceram por longo período no mercado sem sofrerem grandes alterações; livros que possuíam autores provenientes de lugares tidos, naquela época, como de alta cultura, como o Colégio D. Pedro II; livros publicados por poucas editoras que, muitas vezes, não os tinham como mercadoria principal e, por fim, livros que não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante às faixas etárias as quais se destinavam.

Nesse sentido, a década de 1960 foi o momento de transição desses manuais escolares para os livros didáticos do final de 1990, pois todas as características mencionadas foram paulatinamente sendo transformadas e adaptadas a uma nova realidade escolar. (GATTI JUNIOR, 2004: 37)

Contudo, para além dessas questões há, ainda, toda uma problemática em torno do livro didático que diz respeito à sua natureza e o que representa dentro do universo da produção de livros. É o que, brevemente, procuraremos situar no tópico a seguir.

⁶¹ É dessa coleção de livros, compondo o Guia de Livros Didáticos para o Ensino Médio, que são escolhidos os livros objeto de análise deste trabalho.

3.2 – A problemática do livro didático.

Muito já se falou e ainda se tem dito sobre a temática livro didático. Os discursos foram dirigidos a diversas direções. Os enfoques e abordagens dão conta de múltiplos aspectos como: as políticas voltadas para e sobre ele; as análises sobre a qualidade física, de conteúdo e de produção; sua história e trajetória, situando-as no universo de mudanças ocorridas na sociedade em que se insere; os critérios de escolha e avaliação institucional; a sua inserção dentro do mundo da sala de aula, da educação como um todo e na constituição dos saberes norteadores do processo educacional; seu papel na formação de alunos e professores; sua relação com as disciplinas escolares; sua relação com a ideologia; seu universo econômico, o livro como mercadoria; seu papel enquanto artefato cultural; sua produção e relação com editores, autores e leitores; seu uso dentro e fora da sala de aula; suas formas de descarte; enfim, são diversos os olhares e os ângulos em que foi e ainda é visto. Sua problemática situa-se num horizonte de vastas planícies e muitos lugares ainda por se descobrir.

Nessa encruzilhada, contudo, é consensual a importância que o livro didático assumiu na educação escolar. Relevância que muitas vezes provocou discursos inflamados contra ele, posicionando-se, inclusive, a favor de seu fim, de sua abolição como material na escola. “A impressão que se tem é que o bombardeio de críticas ao livro didático já foi feito por todos os lados, do seu nascimento nas editoras, passando pelos recortes do conteúdo, pelas ilustrações e exercícios até chegar ao uso alienado por professores e alunos” (SILVA, 1996: 13).

Abordando a questão do mercado editorial e da importância que o livro didático assumiu para a economia, Alain Choppain (2004: 551) cita o caso brasileiro como emblemático. “Em um país como o Brasil, por exemplo, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional”.⁶²

⁶² Apesar de já passados 14 anos, acreditamos que os números atuais não devem ser menores do que estes apresentados pelo autor. Vale lembrar que em 2004 foi implantado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), ampliando ainda mais o total de compras de manuais escolares por parte do governo brasileiro. Só para termos uma ideia, em 2007 o PNLEM distribuiu 9,1 milhões de exemplares e em 2008 foram distribuídos 7,2 milhões, sem considerarmos o ano de 2009 e os milhares de livros destinados à reposição. (ver MEC, 2009)

Assim como a publicação e a edição de livros didáticos tornaram-se bastante amplas, os estudos históricos sobre elas também cresceram significativamente.⁶³ Este crescente interesse deve-se a diversos fatores. Podemos situá-los do ponto de vista conjuntural e estrutural, como sugere Choppain (2004). Conjunturalmente, dentre outros fatores, destacamos:

Os avanços ocorridos na história do livro desde o início dos anos 1980, com a publicação ou produção de grandes obras de síntese sobre a história da edição contemporânea [...]; o considerável progresso nas técnicas de armazenamento, tratamento e difusão de informações, técnicas que se mostram as únicas capazes de trazer soluções adequadas à gestão e à valorização de um volume de documentos tão considerável quanto o das produções escolares; a constituição de equipes ou centros de pesquisa e de redes científicas internacionais que se dedicam às questões específicas do livro e das edições didáticas”. (CHOPAIN, 2004: 552)

Do ponto de vista estrutural, podemos assinalar fatores como “a complexidade do objeto ‘livro didático’, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve” (CHOPPAIN, 2004: 552).

Contudo, é interessante destacar o que mostra o volume destes estudos. Para Choppain (2004), eles revelam que os livros didáticos tem exercido quatro funções essenciais, que podem mudar segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino e as formas de utilização. Esquemáticamente podemos classificá-las como função referencial, função ideológica e cultural, função instrumental e função documental.

Na função referencial, também denominada de curricular ou programática, o livro didático é percebido como “o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPAIN, 2004: 553). Quanto à sua função instrumental, ele “põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo

⁶³Um dos fatores que contribuiu para isso, além dos citados a cima, foi a formação de redes de pesquisa em diversos lugares do mundo e a formação de bancos de dados, inclusive no Brasil, que desenvolvem estudos sobre o livro didático, a exemplo dos projetos: Memória da Leitura coordenado pela Prof^a Marisa Lajolo (UNICAMP), disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/>>; do Banco de dados Emmanuelle, com produção nacional francesa desde 1789, disponível em: <<http://www.inrp.fr/she/emmanuelle.htm>>; do Centro de Investigación MANES - Manuales Escolares, disponível em: <<http://www.uned.es/manesvirtual/proyctomanes/>>; do projeto Livres (Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros - 1810/2005), coordenado pela Prof^a Circe Bittencourt, do Centro de Memória da Educação (CME) – Biblioteca do Livro Didático, disponível em: <<http://www.fe.usp/biblioteca/livres/>>.

o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades” (CHOPPAIN, 2004: 553). Do ponto de vista ideológico e cultural pode-se destacar o papel que o livro didático assume “como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade.[...] função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações” (CHOPPAIN, 2004: 553). E, por último, a função documental na qual “acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos textuais e icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (CHOPPAIN, 2004: 553).

O que se pode perceber é que seja tomando as suas diversas funções ou outros aspectos como sua produção, comercialização, circulação e as diferentes interfaces, que o livro exerce, com as disciplinas, a cultura, o saber escolar e científico; os estudos sobre o livro didático sofrem variações de época para época, se concentrando em determinados momentos mais em certos aspectos.

No Brasil, por exemplo, na década de 70 e início dos anos 80, percebe-se uma série de estudos que se concentraram mais nas análises de conteúdo com enfoque no papel ideológico exercido pelos textos didáticos. Nesse sentido, destacam-se as obras de Maria de Lourdes Deiró Nosella (1980), *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*, e de Ana Lúcia G. de Faria (1994), *Ideologia no livro didático*. Suas abordagens, apesar dos problemas que podem ser apontados⁶⁴, foram pioneiras e trouxeram à tona alguns dos problemas percebidos na produção de livros voltados para a sala de aula.

Com a renovação da História Cultural, a partir da década de 80, com contribuições teóricas importantes como as de Roger Chartier⁶⁵ e Robert Danton,⁶⁶ que trouxeram inovações aos estudos sobre a história da leitura no mundo ocidental, passaram a ocorrer transformações nas abordagens das pesquisas relacionadas ao livro didático. Assim, os estudos sobre ele direcionaram-se a questões relativas ao seu uso e apropriação por alunos e professores, às

⁶⁴ Para uma interessante crítica quanto aos problemas de abordagem dessas obras ver Freitag, Costa e Motta (1997: 66 a 98).

⁶⁵ CHARTIER, Roger A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

⁶⁶ DANTON, Robert. O que é a História dos livros? In: _____. O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

práticas de leitura e a percepção de seu texto como um híbrido semiótico.⁶⁷ Desta forma, segundo Alain Choppain:

Um interesse particular vem sendo dado, de uns vinte anos para cá, às questões referentes ao uso e à recepção do livro didático. Que tipo de consumo se faz deles? Os educadores os seguem fielmente, passo a passo, ou tomam certas liberdades em relação à organização que eles propõem? E, nesse caso, quais e por quais razões? Como o aluno lê seu livro escolar, em voz alta, em silêncio? Ele o relê, em classe, em casa? O livro serve de consulta ou serve para “decoração” da matéria? Quanto tempo o aluno passa com seus livros? Qual a real influência exercida pelos livros didáticos sobre o comportamento das crianças e sobre o comportamento social em geral? (CHOPPAIN, 2004: 565)

Somando-se a estas problemáticas, é possível ainda perceber o livro didático como construtor de memórias. Se, para Nora (1993), há lugares de memória porque não há mais memória, a memória presente no livro didático de História, que podemos denominar de memória histórica, é fruto de uma memória mediada, processada e construída a partir da conjunção de uma série de fatores: o tempo histórico; a ciência de referência do livro didático de História, neste caso, a História, e as nuances de seu campo epistemológico; e aos problemas próprios que dizem respeito à produção, apropriação, distribuição e consumo do livro didático.

Assim, quando se pensa a memória da classe trabalhadora no livro didático é preciso entender que sua construção e representação, materializada em discursos, imagens, narrativas e interpretações, está ancorada na problemática que o envolve. O livro didático é mercadoria, portanto, segue uma lógica de mercado cuja venda irá direcionar seu sucesso, seu fracasso e, inclusive, seu conteúdo. O livro didático é um artefato cultural e, nesse sentido, suas condições sociais de produção, circulação e recepção estão demarcadas a práticas sociais assentadas na sociedade. O livro didático é fruto das políticas oficiais de educação, seguindo uma lógica que precise contemplá-las e considerá-las, ainda que as resignifique, como forma de aceitação num universo institucionalizado como o é a escola. O livro didático, acima de tudo,

⁶⁷ Para essa abordagem ver Isabel Martins (2006). Para a autora, dizer que o livro didático é um híbrido semiótico significa dizer que “o texto do livro didático é organizado a partir de uma diversidade de linguagens, a saber, verbal (texto escrito), matemática (equações, gráficos, notações), imagética (desenhos, fotografias, mapas, diagramas)” (MARTINS, 2006: 126-127).

é fruto de seu tempo, obedece a certos padrões de comportamento necessários à sua própria sobrevivência, procurando afastar-se de anacronismos.

Portanto, pensar numa memória histórica da classe trabalhadora no âmbito do livro didático é pensar numa memória construída não somente a partir da vontade de um autor, de um editor ou, mesmo, das políticas públicas para a educação. Sua edificação está na esteira do conjunto de influências que a tenciona em diversas direções. Quer-se dizer com isso que envolve a problemática do livro didático, com sua peculiaridade e natureza própria, mas, também, se circunscreve no conjunto de problemas da construção da memória e na complexidade que encerra o fazer historiográfico da história da classe trabalhadora. Estes três elementos, memória histórica, classe trabalhadora e livro didático, se encontram, se interpenetram e se reconfiguram como um problema de nova natureza.

4. A CLASSE TRABALHADORA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Os capítulos que nos interessam em cada livro são aqueles que se referem à História do Brasil e, mais precisamente, os que abordam o início do período republicano e vão até a ditadura militar, uma vez que é este o recorte de nossa pesquisa. Como esse inicia-se na chamada Primeira República no Brasil (1889-1930), que marca o processo de formação da classe trabalhadora brasileira, consideramos importante recuar um pouco nossa análise até alguns momentos do período histórico chamado Segundo Reinado (1840-1889), o que se deve ao fato de que a gênese da classe trabalhadora no Brasil está relacionada às mudanças ocorridas nesse momento, a exemplos da crise e fim do trabalho escravo e ao processo migratório de trabalhadores europeus para o Brasil. Assim, buscamos analisar, também, os capítulos referentes a esta época para percebermos como os autores analisados abordam a questão da formação da classe trabalhadora.

Para a análise dos referidos livros, tomamos como procedimento metodológico a descrição capítulo a capítulo, expondo as referências presentes sobre a classe trabalhadora no Brasil. Procuramos apresentar em cada capítulo a forma como os autores buscaram retratar a memória histórica dos trabalhadores, ressaltando a forma de abordagem e como aparece no texto.

4.1 – Análise dos livros didáticos.

Livro 1 – FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História**. Ensino Médio. Volume Único. Manual do Professor. São Paulo: Ática, 2003.

O autor é mestre em História pela USP e professor de História do Ensino Médio. É autor, ainda, dos seguintes livros: *Cidades históricas e o barroco mineiro* (Belo Horizonte, Itatiaia, 2000) e *A Era Mauá* (São Paulo, Saraiva, 2002).

O livro *História* é uma abordagem do que poderíamos chamar de História Geral e do Brasil. Está organizado em quatro momentos: 1) O Mundo Antigo. 2) A Idade Média. 3) Tempos Modernos. 4) O Mundo Contemporâneo. Subdivide-se em setenta e três capítulos, distribuídos em doze unidades. Ao final de cada capítulo não há indicações de livros extras para ampliação do conhecimento estudado e nem indicações de filmes relacionados ao conteúdo. Há, apenas, uma relação de exercícios no tópico chamado “Para sistematizar o conteúdo” e uma atividade, no tópico chamado “Leitura e debate”, com algum texto abordando um aspecto do capítulo estudado. Ao final do livro há questões do ENEM e vestibulares.

Na apresentação do livro, os editores assim apresentam a obra, bem como seu objetivo. Segundo eles, é uma obra “em um único volume os acontecimentos e processos mais importantes da história”, que prepara o aluno “para o vestibular e contribua para sua formação de cidadão consciente de seus direitos e dotado de espírito crítico”. E concluem: “é sobretudo um livro prático e conciso, escrito para pessoas como você, que querem estudar e aprender mas dispõem de pouco tempo”. Dos livros selecionados para análise é, sem dúvida, o mais sucinto, factual e centrado numa abordagem tradicional da história.

Do conjunto de capítulos, sete foram objetos de análise. São eles: 1) Capítulo 51 - O Segundo Reinado. 2) Capítulo 52 - O ocaso do Império. 3) Capítulo 56 - A economia na República oligárquica. 4) Capítulo 59 - Brasil: crise e revolução na República dos coronéis. 5) Capítulo 61 - A Era Vargas no Brasil. 6) Capítulo 67 - Brasil: democracia e industrialização. 7) Capítulo 68 - O longo ciclo militar.

1) Capítulo 51: O Segundo Reinado.

Temas abordados: 1) A construção política do Segundo Reinado com o processo da chamada Conciliação (alternância no poder entre Liberais e Conservadores). 2) A Revolução Praieira (1848). 3) A consolidação do Império. 4) A economia cafeeira e as ferrovias. 5) As primeiras indústrias e o Barão de Mauá. 5) Os conflitos na região do Prata e a Guerra do Paraguai.

Podemos notar, no tópico “Café e ferrovias” (p. 272), uma primeira referência à ideia da classe trabalhadora que marcaria a história do mundo do trabalho no século XX no Brasil. Esse trabalhador aparece associado ao impulso dado pela cafeicultura na dinâmica da economia brasileira, trazendo no bojo das transformações operadas o imigrante europeu para substituir a mão-de-obra escrava em crise, em função da conjuntura interna e externa do final do século XIX.

O tópico seguinte, “As primeiras indústrias” (p. 273), tema diretamente relacionado à formação da classe trabalhadora, no entanto, não dá conta de sua presença. O texto limita-se a expor os fatores que contribuíram para a constituição da insipiente indústria brasileira que estava se formando, a partir da segunda metade do século XIX. Contudo, não há qualquer referência a trabalhadores nestas fábricas que, ainda que pouco numerosas e concentradas no Rio de Janeiro, parecem desprovidas de qualquer força ou vontade humana que as façam funcionar.

2) Capítulo 52: O ocaso do Império.

Temas abordados: 1) A campanha abolicionista. 2) O fim do trabalho escravo. 3) Os imigrantes europeus no Brasil. 4) A campanha republicana. 5) O Quinze de novembro de 1889.

Nele aparece a formação do trabalho assalariado como fruto das transformações processadas com a crise do trabalho escravo que é apresentada como parte de um conjunto de fatores que contribuíram para o “Ocaso do Império”, como o próprio título do capítulo sugere. Como primeiro aspecto da crise do trabalho escravo está a pressão da Inglaterra sobre o Brasil para por fim ao trabalho compulsório da população negra. Como ressalta o próprio autor:

Para continuar crescendo, as indústrias inglesas precisavam ampliar cada vez mais os mercados consumidores. Só que havia um entrave: os escravos não tinham poder aquisitivo para consumir produtos manufaturados, por isso era urgente que o Brasil substituísse esse sistema de trabalho pela mão-de-obra assalariada (FIGUEIRA, 2003: 278).

Está explicada então a formação do trabalho assalariado no Brasil como consequência direta da crise do trabalho escravo. A culminância, no entanto, dessa crise é a abolição da escravatura com a lei Áurea de 1888, a qual o autor descreve a nova situação dos ex-escravos como extremamente perversa, uma vez que “não conseguiam competir em igualdade de condições no mercado de trabalho nem desempenhar funções que exigiam o mínimo de qualificação profissional” (FIGUEIRA, 2003: 279). Assim,

todas essas dificuldades fizeram com que muitos ex-escravos preferissem permanecer junto de seus antigos senhores, trabalhando em troca de um salário miserável. Outros migraram para as cidades, onde passaram a viver em moradias insalubres e a trabalhar em atividades de remuneração incerta, como ambulantes, garrafeiros, pedreiros, carregadores, coletores de lixo, varredores de rua e outras. (FIGUEIRA, 2003: 279)

Neste sentido, a leitura que nos permite fazer é a que a formação do trabalhador assalariado no Brasil teve por base o imigrante vindo da Europa para substituir o escravo da lavoura cafeeira, mas, também, o ex-escravo que, diante das precárias condições em que se encontrava, irá ocupar papéis menos valorizados no mundo do trabalho.

Quando se refere ao processo de imigração, o texto deixa claro que esta foi impulsionada, além do fator da crise da escravidão citada acima, para atender às necessidades de povoamento em algumas regiões do Brasil, a exemplo do Rio Grande do Sul, estimulada pelo governo brasileiro. Descreve, ainda, que face às péssimas condições de trabalho e a

mentalidade escravista do proprietário de terra, o que provocava um tratamento escravo aos recém chegados imigrantes, esses passam a dirigirem-se para as cidades em busca de melhores condições de vida e trabalho nas nascentes fábricas dos grandes centros, no caso, São Paulo. Contudo, não há maiores informações sobre esse trabalho imigrante, quem eram, quais atividades irão desenvolver e que influências trariam de suas experiências de vida para a sociedade brasileira nesta nova fase da sua história social do trabalho.

3) Capítulo 56: A economia na República oligárquica.

Temas abordados: 1) Crise na cafeicultura brasileira. 2) O convênio de Taubaté. 3) A economia da borracha na região norte. 4) A industrialização e o mercado interno brasileiro. 6) A imigração e industrialistas versus agraristas.

O capítulo propõe fazer um balanço da economia na República Velha, abordando a temática do café, da borracha e da industrialização. Nos dois primeiros tópicos, café e borracha, o enfoque centra-se na produção, na política e nos destinos desses produtos. Contudo, não aparece aqui nenhuma menção à classe trabalhadora responsável por essa produção. É como se ela fosse autônoma e brotasse da terra, indiferente às relações sociais de produção.

Quanto à industrialização, há uma rápida demonstração do autor, por meio de tabela, cuja fonte é Edgar Carone, de que o processo de instalação de fábricas é acompanhado pelo crescimento vertical do número de operários. Sua abordagem enfatiza o trabalho assalariado imigrante como mão-de-obra dominante no meio fabril. “Entre outras consequências, a imigração provocou o aumento do número de trabalhadores nas indústrias e a expansão do mercado consumidor” (FIGUEIRA, 2003: 304). Porém, não há no texto nenhuma informação de aspectos como condições de vida e trabalho desses operários.

4) Capítulo 59 - Brasil: crise e revolução na República dos coronéis.

Temas abordados: 1) A insatisfação urbana: trabalhadores em luta. 2) Rebeliões tenentistas. 3) A Revolução de 1930.

A temática da luta dos trabalhadores e da representação política são abordados neste capítulo, entretanto, a temática da classe trabalhadora aparece aqui muito mais como uma demonstração da crise do domínio oligárquico do que como tema autônomo com o intuito de mostrar as condições de trabalho, de luta e de vida do operariado urbano. O texto enfatiza que diante das modificações ocorridas na sociedade brasileira com o processo de urbanização e crescimento industrial, houve um aumento da classe trabalhadora com a consequente organização de sindicatos e outras formas de associações (não citadas pelo autor).

O desenvolvimento urbano-industrial aumentou o número de operários e deu peso social e político à classe trabalhadora. Esse crescimento estimulou os operários a se organizar em sindicatos e outras associações de classe para lutar por melhores condições de vida e de trabalho. (FIGUEIRA, 2003: 319)

Neste sentido, “insatisfeitos com a situação em que se encontravam, os trabalhadores urbanos passaram a realizar greves e manifestações de rua” (FIGUEIRA, 2003: 319). Desta forma, como arma de luta, a greve é destacada no texto como principal mecanismo de pressão dos trabalhadores e, como forma de organização e representação política. E destaca a presença dos anarquistas e anarcossindicalistas, surgindo, em 1922, o Partido Comunista do Brasil, informações essas que são apresentadas no texto muito rapidamente, sem maiores detalhes ou discussões mais aprofundadas.

5) Capítulo 61: A Era Vargas no Brasil.

Temas abordados: 1) O governo provisório de Vargas (1930-34) e o governo Constitucional (1934-37). 2) A crise e ressurreição do café. 3) A Revolução Constitucionalista de São Paulo, em 1932. 4) A Constituição de 1934, a Aliança Nacional Libertadora (ANL) e a Ação Integralista Brasileira (AIB). 5) O Estado Novo (1937-1945): vida econômica e o Brasil na Segunda Guerra Mundial. 6) A queda do Estado Novo.

No capítulo, a classe trabalhadora aparece como a portadora dos benefícios advindos do governo Vargas, com as mudanças processadas a partir do movimento de 1930, como ressalta o autor:

Com a criação do Ministério do Trabalho, o governo Vargas inaugurava uma nova atitude do Estado em relação à classe trabalhadora. Até então, o poder público no Brasil havia respondido às reivindicações operárias com a repressão. A partir de novembro de 1930, a principal característica da relação entre o Estado e os trabalhadores seria o diálogo às vezes difícil, às vezes acompanhado de repressão, e no qual a voz dominante seria sempre a do poder público. Mas, enfim, agora havia diálogo. (FIGUEIRA, 2003: 331)

Temas como a criação do Ministério do Trabalho, a legislação trabalhista, a Lei de Sindicalização, pela qual os sindicatos foram subordinados ao governo, a nova Constituição de 1934, que consagra os direitos incorporados na legislação trabalhista, e a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) são os momentos em que as referências à classe trabalhadora aparecem de forma mais significativas ao longo do texto. Outras referências, ainda que em rápidas passagens, são destacadas: a exemplo da questão das lideranças, as condições de vida e a luta política. É o que se pode perceber nos trechos a seguir:

“No Ministério do Trabalho, Lindolfo Collor compôs sua equipe de auxiliares com alguns intelectuais ligados às lutas do movimento operário” (FIGUEIRA, 2003: 332).

“A classe trabalhadora, por sua vez, lutava contra a carestia de vida, contra o desemprego e por reformas mais amplas do que as realizadas pelo governo varguista” (FIGUEIRA, 2003: 333).

Assim, o capítulo não aborda a história da classe trabalhadora do ponto de vista de sua autonomia, mas, como uma página ligada, referendada pela ação do Estado varguista. Sua trajetória é um apêndice da história do governo Vargas, apontada apenas como beneficiária da política estatal que sobre ela recai. Não aparece como história de luta, como personagem, mas como coadjuvante do processo político que pesa sobre seu destino.

Não há referências às condições de vida, moradia, trabalho, cultura, lazer e, sobretudo, às mudanças nos padrões de sobrevivência e trabalho. Fatores relevantes, principalmente, se considerarmos que o capítulo faz alusões claras ao governo de Vargas como um governo de transformações para o Brasil e para a classe trabalhadora. Na citação da página 331, o texto refere-se ao diálogo entre trabalhadores e o novo governo a partir de 1930, no entanto, esse diálogo parece ser monossilábico. A voz da classe trabalhadora não aparece, não se articula.

6) Capítulo 67 - Brasil: democracia e industrialização.

Temas abordados: 1) O Brasil rumo à democracia. 2) O governo Dutra (1946-1951) e a Guerra Fria. 3) O governo Vargas (1951-1954) 4) O governo Juscelino Kubitschek (1955-1961). 5) O governo Jânio Quadros (1961). 6) O governo João Goulart (1961-1964).

Na abertura do capítulo o texto ressalta: “ A democracia fez bem. Nesse meio tempo, o Brasil passou por profundas transformações. Consolidou, por exemplo, seu processo industrial e tornou-se, definitivamente, um país com fortes características urbanas” (FIGUEIRA, 2003: 369).

Esta citação corrobora com o título do capítulo, cujo objetivo é mostrar as mudanças ocorridas dos anos de 1946, após o fim do Estado Novo, a 1964, quando ocorre o golpe militar, enfatizando os processos de democratização, industrialização e urbanização.

Apesar de ser um capítulo que se propõe falar de mudanças como industrialização, urbanização e participação popular no processo político, poucas são as referências à classe trabalhadora. Ela aparece no governo Dutra quando são expostas algumas das medidas tomadas por ele.

Na área trabalhista, além de restringir o direito de greve, o governo adotou uma política de contenção salarial sob a alegação de que era preciso combater a inflação. Isso provocou acentuada queda no poder aquisitivo dos trabalhadores, fazendo com que várias categorias entrassem em greve. As paralisações foram reprimidas com rigor pelo presidente, que decretou a intervenção em vários sindicatos (FIGUEIRA, 2003: 331).

Contudo, não há qualquer alusão a como a classe trabalhadora reagiu diante desse quadro de restrições. Quando se refere ao governo Vargas (1951-54) a situação de sobrevivência da classe trabalhadora e a reação diante de tal quadro são apresentadas em rápidas pinceladas. Mas, também aqui, o interesse maior é expor o quadro de instabilidade que havia se configurado nos anos finais do governo de Getúlio, levando-o ao ato extremo do suicídio.

Em 1953, o alto custo de vida e a inflação começaram a gerar instabilidade no governo. A situação desagradava à classe média, mas afetava principalmente os trabalhadores. O salário mínimo, decretado em 1943, por exemplo, permaneceu congelado até dezembro de 1951, quando houve um pequeno reajuste, o que não resolveu o problema. No primeiro semestre de 1953, os trabalhadores desencadearam uma série de lutas, que culminaram numa greve de 300 mil pessoas em São Paulo (FIGUEIRA, 2003: 371).

Nos governos de JK e Jânio Quadros, em que pese todo um conjunto de transformações, sobretudo no governo de Juscelino Kubitschek, na estrutura urbana, no processo de desenvolvimento econômico, de produção e de consumo no país, ressaltados pelo próprio texto, não há nenhuma referência à situação da classe trabalhadora.

No governo João Goulart encontramos referências ao trabalhador rural, as primeiras em todos os capítulos, a combatividade dos sindicatos e o aumento no número de greves.

“Entre as ações do governo, foram importantes também a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, que estendia ao campo os benefícios dos trabalhadores urbanos” (FIGUEIRA, 2003: 374).

“Contra o conservadorismo das elites, que impedia qualquer alteração nas estruturas sociais, rebelavam-se os setores mais explorados da população, como os trabalhadores do campo e da cidade” (FIGUEIRA, 2003: 374).

“Nas cidades, por sua vez, os sindicatos controlados em sua maioria por comunistas, tornaram-se mais combativos. O número de greves aumentou e o movimento operário passou a assumir um caráter mais político” (FIGUEIRA, 2003: 374).

O que se percebe é que o capítulo se encerra sem que, mais uma vez, haja uma história da classe trabalhadora imersa em seu mundo próprio, em sua própria trajetória histórica.

7) Capítulo 68: O longo ciclo militar.

Temas abordados: 1) O governo Castelo Branco, recessão e arrocho salarial. 2) A extinção dos partidos e o triunfo da linha dura. 3) O Estado versus sociedade. 4) O AI-5: um golpe dentro do golpe e a esquerda armada. 5) O “milagre econômico” e a repressão à oposição. 6) A abertura política e o fim do AI-5. 7) A campanha das Diretas-Já.

No capítulo, o tema da classe trabalhadora aparece de forma esporádica, com excessão do pequeno tópico específico sobre o assunto, intitulado “os trabalhadores entram em cena” (p. 381). Praticamente ilustra temas maiores abordados no capítulo, a exemplo dos momentos em que o texto aborda os problemas econômicos enfrentados pela ditadura ou causados por sua política econômica. É o que podemos ver no tópico “O governo Castelo Branco” (p. 377), no qual há referências ao arrocho salarial imposto aos trabalhadores e a repressão aos sindicatos, mas, somente, para demonstrar os desafios econômicos enfrentados pelo novo governo e as posições conservadoras e autoritárias do regime do que para mostrar a situação da classe trabalhadora com a mudança política, a partir do golpe de 64.

Nas questões trabalhistas, primeiro o governo tentou enfraquecer a organização sindical com uma lei que tornava quase impossível a realização de movimentos grevistas. Combateu também o movimento sindical recorrendo à repressão direta a sindicalistas e à intervenção em sindicatos (FIGUEIRA, 2003: 371).

Outra referência à classe trabalhadora vamos encontrar no tópico “Estado versus sociedade” (p. 378), no qual os trabalhadores são citados no quadro de oposições e descontentamentos com a ditadura, em 1968, junto ao movimento estudantil. “Os operários também se mobilizaram contra o arrocho salarial e fizeram algumas greves importantes. Uma das mais expressivas se realizou em Contagem, Minas Gerais, mobilizando 1700 trabalhadores” (FIGUEIRA, 2002: 379).

Quando se refere ao governo Geisel (1974-1979), cuja promessa de abertura política, lenta e gradual, foi a tônica de sua posse, o texto busca apontar a contradição do discurso governamental ao mostrar a morte do jornalista Wladimir Herzog. Mais adiante, também com o mesmo sentido, ressalta: “Poucos meses depois, no mesmo local, registrou-se a morte do operário José Manuel Fiel Filho” (FIGUEIRA, 2002: 380). Porém, ao contrário do que fizera

com o jornalista Wladimir, ainda que sucintamente, não há nenhuma informação sobre quem foi o referido operário.

Uma última menção à classe trabalhadora encontramos no tópico denominado de “Os trabalhadores entram em cena” (p. 381). Seu enfoque são os movimentos grevistas de 1978 e 1979, na região do ABC paulista. “O crescimento da industrialização, impulsionado pela indústria automobilística, havia criado grandes concentrações de trabalhadores em vários pontos do país, principalmente na região metropolitana de São Paulo” (FIGUEIRA, 2002: 381). Tais fatos, como destaca o próprio texto, “permitiram o aparecimento de novos líderes sindicais, entre os quais Luiz Inácio da Silva, o Lula” (FIGUEIRA, 2002: 381). O que chama a atenção pelo fato de outros líderes sindicais não serem mencionados em todo o livro e por este ser o único líder sindical mencionado.

Livro 2 – MOTA, Myriam Becho e BRAICK, Patrícia Ramos. **História: das cavernas ao Terceiro Milênio**. Ensino Médio. Volumes 2 e 3. São Paulo: Moderna, 2005.

A autora Myriam Becho Mota é mestre em Artes pela Universidade de Ohio, Athenas, EUA, e professora do Ensino Médio e Superior, em Itabira, Minas Gerais. Patrícia Ramos Braick é mestre em História das Sociedades Ibero-Americanas e Brasileira, pela PUC-RS, e professora do Ensino Médio, em Belo Horizonte, Minas Gerais.

No início da apresentação dos livros, as autoras destacam que a “História é a reconstrução da memória através de uma narrativa, individual ou coletiva”. Mais adiante, no final dessa apresentação, ao abordarem o objetivo do livro, destinado a alunos do Ensino Médio, ressaltam: “Ajudá-los, enquanto protagonistas, a compreenderem a história cotidiana, ou seja, a se compreenderem como agentes e narradores de suas histórias”.

Desta forma, o que propõem é uma História que, enquanto memória, seja referenciada numa ideia de pertencimento porque os leitores dessa memória, no caso os alunos, identificam-se enquanto partes da sua construção.

O volume 2 da coleção, que tem por subtítulo “Da conquista da América ao século XIX”, encontra-se dividido em quatro unidades. A unidade I, denominada de “Os diferentes povos da América”, possui três capítulos; a unidade II, chamada “É uma casa portuguesa, com certeza”, com cinco capítulos; a unidade III, intitulada “A era das revoluções”, também com cinco capítulos; e, a unidade IV, “Um período de ebulição”, com doze capítulos. Desses, o único capítulo objeto de nossa análise é o 24, intitulado de “O governo de D. Pedro II”.

O volume 3, cujo subtítulo é “Da proclamação da República no Brasil aos dias atuais”, está dividido em duas unidades. Sendo que a primeira unidade, denominada “Guerra e Paz”, possui dez capítulos e a segunda, chamada de “O sonho não acabou”, possui cinco capítulos.

Deles, analisaremos quatro capítulos: 1) Capítulo 1 – O Brasil na Primeira República. 2) Capítulo 6 – O governo de Getúlio Vargas (1930-1945). 3) Capítulo 9 - Governos populistas no Brasil. 4) Capítulo 11 - O regime autoritário no Brasil.

Vejam os então o que podemos encontrar neles sobre a história da classe trabalhadora no Brasil.

VOLUME 2:

1) Capítulo 24 – O governo de D. Pedro II.

Temas abordados: 1) O longo governo de D. Pedro II: conservadores versus liberais, a revolução praieira e o parlamentarismo à moda brasileira. 2) A economia cafeeira: a expansão das ferrovias e o Barão de Mauá. 3) A crise do trabalho escravo: fim do tráfico negreiro e a lei de terras. 4) A Guerra do Paraguai. 5) A abolição da escravidão e as leis abolicionistas. 6) A Proclamação da República.

A tônica do capítulo é a vida política, num primeiro momento, cujo objetivo é mostrar como a subida de D. Pedro II ao poder, com o chamado golpe da Maioridade, em 1840, não trouxe mudanças ao quadro de dominação política no país. Num segundo momento, o texto busca mostrar as transformações operadas no Brasil, que irão mudar o cenário político. Essas modificações tem por base os seguintes elementos: a economia cafeeira e seu desenvolvimento, sobretudo, no interior paulista; a crise do trabalho escravo, cujo marco é o ano de 1850, com a Lei Euzébio de Queiroz que põe fim ao tráfico de escravos, culminando na abolição de 1888; e, como elementos de menor impacto, a construção de ferrovias, o incentivo à produção industrial e a Guerra do Paraguai. O conjunto dessas mudanças leva, por fim, a uma mudança maior que é o fim da Monarquia e a Proclamação da República, em 1889.

A primeira referência à classe trabalhadora que aparece no texto é, curiosamente, a temática do lazer dos trabalhadores. Trata-se de um texto ilustrativo, retirado do Jornal “O Estado de São Paulo”, de 1998, na qual se aborda o futebol como lazer dos trabalhadores das ferrovias que estavam sendo instaladas no interior do estado paulista, cujo título é “O trem levou a bola para o interior” (p. 257). Dele é possível extrair informações interessantes que permitem a discussão sobre este aspecto inusitado ou pouco abordado, o lazer das classes trabalhadoras.

As ferrovias estavam em franca expansão, ampliando suas linhas e o número de trabalhadores por elas empregado crescia a toda hora. Logo, aquele grupo de homens ajuntados pelas estradas de ferro em cidades que apareciam a todo o momento nos novos mapas buscava opções para o lazer. De forma

espontânea ou organizada pelas empresas, times de futebol foram constituídos. (MOTA e BRAICK, 2005a: 257)

Vamos encontrar novas referências à classe trabalhadora, mais precisamente sobre sua formação, na apresentação das mudanças ocorridas, na segunda metade do século XIX, a partir das modificações processadas no Segundo Reinado com o advento da cafeicultura, crise do trabalho escravo e surto industrial. Neste sentido, as autoras apresentam, no tópico “Uma sociedade em transformações” (p. 258), um bom panorama que permite compreender o processo de formação da classe trabalhadora que estava em curso:

Aos poucos desenvolveu-se um novo setor social, o das camadas médias urbanas, integrado por profissionais mais qualificados que viviam do rendimento de seu trabalho. [...]

Nos centros urbanos em expansão, os homens brancos pobre costumavam encontrar emprego nas lojas como vendedores ou caixeiros. Os mestiços em geral trabalhavam como alfaiates, costureiros, artesãos de todo tipo. [...]

Com isso, começou a se formar um novo segmento das camadas populares urbanas: o operariado. (MOTA e BRAICK, 2005a: 259)

A este processo soma-se a chegada de imigrantes europeus como consequência direta da crise do trabalho escravo.

À medida que a escravidão se tornava obsoleta, tanto no sudeste quanto no restante do país, foram aparecendo novos tipos de relação social, como a parceria e o colonato. Tais inovações contribuíram para o aumento do número de trabalhadores livres, muitos deles imigrantes, que chegaram ao Brasil para suprir a carência de mão-de-obra após o fim do tráfico negreiro, em 1850. (MOTA e BRAICK, 2005a: 261)

É válido destacar que a forma como as autoras apresentam esse aspecto, que podemos situar dentro da temática da formação da classe trabalhadora no Brasil, é interessante, pois, leva em consideração não apenas a substituição de uma mão-de-obra escrava por outra livre, mas, situa esse processo no quadro de modificações da própria estrutura interna da dinâmica social do país, relacionando as estruturas sociais e econômicas.

Outro aspecto que deve ser ressaltado é que no capítulo já aparecem alusões a outra temática relevante na história da classe trabalhadora: a exploração do trabalho infantil. As autoras, na discussão do tópico “Incentivos à produção industrial” (p. 259), deixam claro que “o outro lado dessa arrancada industrial da segunda metade do século XIX foi o emprego da mão-de-obra infantil para baixar os custos de produção. Em 1870 era comum encontrar crianças participando ativamente do mundo do trabalho” (MOTA e BRAICK, 2005a: 259).

Deve-se salientar, ainda, que quando abordam o fim do trabalho escravo e ao exporem a nova condição do negro na sociedade brasileira, esclarecem que esses formarão, também, o contingente de trabalhadores do país, inclusive, numa condição que, da mesma forma, marcou a história da classe trabalhadora: a dos marginalizados.

Após a abolição, a vida dos negros não sofreu muitas alterações, uma vez que não houve uma preocupação de integrá-los à sociedade. Alguns ex-escravos plantaram pequenas roças de subsistência. Outros conseguiram empregos precários nas regiões rurais ou então seguiram para as cidades, formando uma mão-de-obra marginalizada. (MOTA e BRAICK, 2005a: 266)

VOLUME 3:

1) Capítulo 1 – O Brasil na Primeira República.

Tema abordados: 1) As tendências republicanas. 2) O Brasil na Primeira República. 3) O poder das elites rurais. 4) Os movimentos sociais na Primeira República. 5) O tenentismo e a Coluna Prestes. 6) A Semana de Arte Moderna. 7) A crise dos anos 20.

Como o próprio título já indica, o capítulo propõe discutir o que foi o período chamado de “Primeira República” (1889-1930) no Brasil. Nele aparecem os traços marcantes nos planos econômico, político, social e cultural. As autoras não optaram por fazer uma abordagem a partir dos diferentes governos que se sucederam ao longo desses 41 anos. Eles aparecem, mas não são o foco central da abordagem. Buscou-se, assim, retratar o período caracterizando os planos citados acima. Desta forma, as autoras buscaram traçar um panorama do que marcou a vida política – domínio oligárquico, coronelismo, ausência de participação política popular; a vida econômica – predomínio de uma política econômica voltada para a valorização do café, com o desenvolvimento episódico de alguns setores, a exemplo da borracha e do cacau, e um desenvolvimento industrial propiciado pela política de substituição de importações; a vida social – exclusão e ausência de políticas públicas para a maioria da população; e, a vida cultural – o surgimento de uma nova concepção de pensar a arte e sua relação com o país.

Referências à classe trabalhadora podem ser encontradas em diversas partes do capítulo. Nele, abordam-se as condições de vida, de moradia e de trabalho, com destaque para a jornada de trabalho e a ausência de uma legislação trabalhista. Há um interessante texto ilustrativo, publicado originalmente no jornal “O Combate” (p. 11), de 1917, na qual se denuncia o trabalho infantil nas fábricas, inclusive com jornada de trabalho noturno de 11

horas. Destaca-se a exploração do trabalho de crianças e mulheres nas fábricas que se estruturavam no período.

Mulheres e crianças formavam um segmento importante da mão-de-obra empregada nas fábricas. O emprego de crianças e mulheres gerava altos lucros aos patrões, pois em geral elas recebiam salários mais baixos para tarefas similares àquelas exercidas pelos homens adultos. As condições de trabalho eram rigorosas, às vezes brutais: a jornada variava entre 10 e 12 horas diárias e os operários constantemente eram punidos com multas ou agressões físicas. (MOTA e BRAICK, 2005b: 16)

Além das greves, do final do século XIX, dos ferroviários, são apresentadas, ainda, por meio de texto ilustrativo, extraído do livro de Hermínio Linhares⁶⁸ (p. 16), as greves de categorias como a dos pedreiros, a dos carpinteiros e a dos serventes em São Paulo. Movimentos como a Revolta da Vacina (1904) e a Revolta da Chibata (1910) são apresentados como manifestações de trabalhadores.

Contudo, a abordagem mais rica encontra-se no tópico “O movimento operário” (p.22), com mais de duas páginas.⁶⁹ Nele, a abordagem transita por temas como: 1 - A formação do operariado brasileiro – “o operariado brasileiro foi formado basicamente pelos imigrantes, somados a trabalhadores provenientes de regiões mais pobres do Brasil” (MOTA e BRAICK, 2005b: 22). 2- A vida do operariado – “a vida do operário era dura, sujeita a rígida disciplina; a jornada de trabalho variava entre 10 e 12 horas. [...] Os trabalhadores se concentravam em bairros e vilas proletários, de aluguéis caros, vivendo em condições insalubres” (MOTA e BRAICK, 2005b: 22). 3 - As relações de trabalho; e, as representações políticas (ligas operárias, sociedades de resistência, sindicatos, partidos operários) – “Num primeiro momento, surgiram as ligas operárias e as sociedades de resistência. [...] Logo em seguida começaram a ser organizados os sindicatos, primeiro por ofício e depois por uma mesma atividade econômica” (MOTA e BRAICK, 2005b: 22). 4 – As causas do insucesso de alguns movimentos operários – “O baixo nível de conscientização e organização política foi, com certeza, um forte inibidor do sucesso dos operários. Além disso, estes careceram de liderança e de uma verdadeira unidade” (MOTA e BRAICK, 2005b: 22). 5 – As influências do anarquismo, do anarco-sindicalismo e do socialismo, com texto ilustrativo retirado de

⁶⁸ Contribuição à história das lutas operárias no Brasil. São Paulo: Alfa - Omega, 1977.

⁶⁹ Número que consideramos significativo, uma vez que no livro didático as abordagens são, normalmente, sintéticas.

Sheldon Leslie Maram⁷⁰, denominado “Anarquismo X capitalismo” (p. 22). – “O anarquismo representou a mais importante corrente organizatória do movimento operário” (MOTA e BRAICK, 2005b: 22). 6 – As greves de 1907, 1917 e dos anos 1920, aliás, a temática mais presente, em todo o capítulo, quando se aborda a classe trabalhadora, com várias passagens, citações e comentários sobre elas. 7 – E, o surgimento do Partido Comunista do Brasil, com texto ilustrativo de Rodrigo P. Motta⁷¹, intitulado “A moral burguesa e a moral comunista”. (p.23-24)

2) Capítulo 6 – O governo de Getúlio Vargas (1930-1945).

Temas abordados: 1) 1930: revolução ou golpe? 2) A legislação sindical e o Estado corporativista. 3) Comunistas versus integralistas. 4) Estado Novo: a ditadura varguista (1937-1945). 5) O fim do Estado Novo.

Assim, a tônica do texto é mostrar que, neste momento em que Vargas permaneceu no poder, ocorreram mudanças significativas no país, assinalando um “período crucial de modernização da sociedade brasileira” (MOTA e BRAICK, 2005b: 80). Mudanças que são abordadas do ponto de vista político (Constituições, formação de grupos oposicionistas, a exemplo da Aliança Nacional Libertadora - ANL e a Ação Integralista Brasileira – AIB, a chamada Intentona Comunista e o Golpe de 1937, implantando o Estado Novo); do ponto de vista econômico (criação de empresas estatais, crescimento do mercado interno, urbanização e valorização de novos setores da economia, a exemplo do açúcar e do álcool); do ponto de vista social (criação de leis trabalhistas); do ponto de vista cultural (a era do rádio, novos movimentos musicais, desenvolvimento do cinema e da literatura); e, do ponto de vista administrativo (com a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP).

Quanto à história da classe trabalhadora, essa aparece apenas como beneficiária das leis trabalhistas criadas com o governo Vargas. Não há nenhuma discussão sobre como assimilaram essas leis, se seu papel foi ativo ou apenas recebeu as leis proclamadas pelo Estado varguista de forma passiva. Aliás, as leis trabalhistas, temática mais ressaltada quando o texto refere-se aos trabalhadores, é vista, unicamente, como mecanismo de controle dos trabalhadores. Como se surgisse por vontade, apenas, das forças governamentais.

⁷⁰ Anarquistas, imigrantes e o movimento operário brasileiro. 1890-1920. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

⁷¹ O PCB e a moral comunista. Locus, Revista de História. Juiz de Fora, n. 3, 1977.

Vargas e outros estadistas de sua época perceberam o crescente peso político das massas trabalhadoras e de outros setores populares urbanos. Esses políticos, designados populistas, trataram de ampliar os direitos político-sociais dos trabalhadores, de modo a obter apoio popular para seus projetos de reforma e sua permanência no poder. (MOTA e BRAICK, 2005b: 80)

Não há nenhuma abordagem que dê conta de aspectos como condições de vida, de trabalho e as representações políticas dos trabalhadores. Como foram aspectos que tiveram realce no capítulo anterior, ficam dúvidas como: O que ocorreu com o movimento anarquista? E as condições de vida e trabalho melhoraram? O que mudou para os trabalhadores foi apenas o surgimento de leis trabalhistas? E as greves, outrora tão presentes, por que perderam força? Mulheres e crianças passaram a ser menos exploradas com a legislação trabalhista que agora estabelece regras sobre o trabalho infantil e feminino?⁷² Como os anarquistas desapareceram? A única referência à representação política entre os trabalhadores que aparece no texto é a dos comunistas, neste momento, liderados por Luís Carlos Prestes, envolvidos numa tentativa de tomada do poder, em 1935.

Desta forma, no capítulo, pode-se afirmar que não há uma presença da história da classe trabalhadora, mas, tão somente, uma história da ação do governo varguista que recai sobre ela, aparecendo essa história operária, especificamente, quando se refere às leis trabalhistas.

Fora delas, as poucas referências à classe trabalhadora são abordagens fragmentadas, dispersas em alguns momentos específicos no texto. Quando se refere ao processo de modernização, a partir de 1930. “Foi com o governo Vargas que os trabalhadores urbanos conquistaram o direito de participação social e garantiram leis que asseguravam seus direitos trabalhistas” (MOTA e BRAICK, 2005b: 80). Ao referir-se a formação da chamada Aliança Liberal. “Essa chapa contou com o apoio do movimento tenentista, dos grupos médios e das classes trabalhadoras” (MOTA e BRAICK, 2005b: 81). Ao referir-se à Ação Integralista. “Na década de 1930, os camisas-verdes integralistas enfrentaram nas ruas os militantes do movimento operário e, a partir de 1935, da ANL” (MOTA e BRAICK, 2005b: 85).

3) Capítulo 9 – Governos populistas no Brasil.

Temas abordados: 1) O populismo no Brasil. 2) O clima da Guerra Fria. 3) O Estado de Compromisso. 4) A constituição de 1946 e o governo de Dutra (1946-1951). 5) O governo

⁷² Não consideramos que de fato as autoras tenham a obrigação de responder a tais questões. Existem vários motivos para a ausência de respostas a elas: falta de pesquisas sobre o assunto no âmbito historiográfico, a enorme quantidade de assuntos e outras questões a serem respondida num texto que é, por natureza, sintéticoetc.

Vargas (1951-1954). 6) Juscelino Kubitschek (1956-1961), um presidente bossa-nova. 7) O governo Jânio Quadros (1961). 8) João Goulart (1961-1964): a era dos extremos.

A abordagem predominante do capítulo é a discussão do período populista no Brasil como marcado por governos voltados para o processo de industrialização e desenvolvimento econômico, sobretudo, os governos Vargas e JK. Neste sentido, a oposição entre nacionalistas e os chamados entreguistas, aqueles que desejavam um crescimento econômico com a participação do capital estrangeiro, permeia todo o texto. Pode-se dizer que a tônica é a trama política.

Encontramos referências à classe trabalhadora em momentos pontuais do texto. Quando se refere aos grupos que apoiaram os governos populistas, entre eles, o operariado. “Os governos populistas apoiavam-se em bases sociais heterogêneas: seu apoio partia de setores do empresariado nacional, das classes médias e do operariado” (MOTA e BRAICK, 2005b: 129). Quando se refere ao governo Dutra como uma tentativa “de reorganizar a vida brasileira excluindo as massas trabalhadoras” (MOTA e BRAICK, 2005b: 130), provocando a resistência dessas, embora não cite que resistência foi essa. Quando se refere ao discurso de Vargas, na campanha de 1950, para presidente, que o trouxe de volta ao poder. “Em seu discurso, estimulava os trabalhadores, num estilo que foi despertando cada vez mais a simpatia das camadas baixas e médias urbanas” (MOTA e BRAICK, 2005b: 130). Quando se refere ao conjunto de insatisfações, em 1953, ao governo Vargas, levando os trabalhadores, em São Paulo, a deflagrarem uma greve organizada pelo extinto Partido Comunista. “A greve reuniu operários de categorias diferentes, como construção civil, metalúrgicos, carpinteiros, vidreiros, gráficos e muitos outros” (MOTA e BRAICK, 2005b: 132). Quando se refere às consequências negativas do Plano de Metas do Governo JK, provocando “a elevação do custo de vida e da dívida externa”, o que “levaram centenas de trabalhadores a protestarem contra as autoridades” (MOTA e BRAICK, 2005b: 135). E, quando se refere aos descontentamentos, ainda no governo JK, no meio rural, devido à sua política centrada, apenas, nas cidades. “Excluídos da festa do desenvolvimento, os trabalhadores rurais começaram a sofrer o impacto da industrialização”, (MOTA e BRAICK, 2005b: 135) levando, como destacam as autoras, ao surgimento das Ligas Camponesas, em 1955. Não encontramos, porém, referências à classe trabalhadora nos governos de Jânio Quadros e João Goulart. O que é curioso, sobretudo, para o governo Goulart, marcado por várias mobilizações de diversos setores da sociedade brasileira, seja a favor ou contra as reformas de base.

É interessante notar que a grande realização, dentro da política de construção de grandes obras do período, foi a edificação de Brasília. No entanto, não há alusões aos

milhares de trabalhadores que para lá se deslocaram na esperança de obterem um trabalho, ainda que temporário. Em texto complementar (p.140), a discussão é justamente Brasília, nome inclusive do próprio texto. Nele aborda-se sua construção, sua ocupação e as batalhas políticas em torno de seu projeto, citando que “em fevereiro de 1957, contavam-se cerca de três mil trabalhadores” (MOTA e BRAICK, 2005b: 140), única menção ao assunto.

Portanto, o que se pode perceber é que no capítulo mencionado a temática da classe trabalhadora aparece, mais uma vez, de forma episódica e fragmentada. Não se constitui sobre ela um discurso articulado.

4) Capítulo 11 – O regime autoritário no Brasil.

Temas abordados: 1) A construção da ditadura. 2) A máquina da repressão e da tortura. 3) A economia brasileira no período militar. 4) O processo de abertura política. 5) O cenário cultural brasileiro dos anos 60 e 70.

O capítulo, ao abordar o período da ditadura militar (1964-1985), buscou enfatizar, principalmente, a repressão, a falta de liberdade, as perseguições políticas, a tortura e as características marcantes desse momento histórico. A luta estudantil, os movimentos de esquerda, a luta armada e a contestação aparecem como a outra face da ausência de democracia, do Estado de Exceção, que surge em 1964. Por outro lado, aspectos como desenvolvimento econômico, crescimento industrial, estatização da economia, crescimento da dívida externa e inflação, são abordados como consequência da política econômica do período. O capítulo é rico, ainda, em textos complementares que buscam aprofundar certos aspectos abordados pelas autoras: personagens do Golpe de 64, o ano de 68 no mundo, a luta armada, Marighela e Lamarca, movimentos sociais e a questão dos desaparecidos políticos.

Quanto à classe trabalhadora, não há uma abordagem específica, nenhum texto complementar que a ela se refira. Sua história aparece em poucos momentos do texto, sobretudo, quando se refere aos descontentamentos com a política econômica do regime ditatorial brasileiro e a oposição sindical, através de manifestações grevistas. Aliás, é através das greves que, especificamente, o tema da classe trabalhadora insurge-se nessa história, destacando-se o final dos anos 70, quando das greves do ABC paulista.

Desta forma, encontramos passagens sobre a classe trabalhadora quando se refere ao clima de arbitrariedades no governo Castelo Branco. “Lideranças sindicais e camponesas foram mortas ou desapareceram”, “a política econômica incluía forte repressão aos trabalhadores” (MOTA e BRAICK, 2005b: 158). Quando se refere às greves operárias de Contagem (MG) e Osasco (SP), em 1968, no governo de Costa e Silva, como reação ao regime e seus resultados econômicos. “A insatisfação dos trabalhadores foi um dos pontos

difícultosos enfrentados na gestão de Costa e Silva” (MOTA e BRAICK, 2005b: 159). Quando se refere à presença dos trabalhadores na chamada Passeada dos Cem Mil, em 21 de junho de 1968, como descontentamento à repressão sobre as manifestações estudantis e populares. “O movimento contou com a participação de artistas, intelectuais, grupo de trabalhadores, parlamentares, jornalistas, professores e religiosos” (MOTA e BRAICK, 2005b: 160). E, por último, nas insatisfações que surgem no governo Geisel. “No meio operário, a insatisfação acabou dando origem a diversas organizações, que brotaram dentro das fábricas, sob a liderança de trabalhadores como Luiz Inácio da Silva, o Lula” (MOTA e BRAICK, 2005b: 166). Única liderança operária citada ao longo do livro.

O que se nota, portanto, é que a classe trabalhadora aparece no quadro de descontentamentos da época, sendo o tema das greves o principal vetor de sua presença. Cabe destacar, que os movimentos grevistas e o crescimento do operariado no final dos anos 70, são os únicos temas sobre a classe trabalhadora no capítulo que são aprofundados em texto complementar, extraído de Nadine Habert⁷³, intitulado “Oposição e movimentos sociais” (p.166)

Livro 3 – CAMPOS, Flávio de e MIRANDA, Renan. **A escrita da História**. Ensino Médio. Volume Único. São Paulo: Editora Escala Educacional, 2005.

Flávio Campos é professor do Departamento de História da Universidade de São Paulo. Renan Garcia Miranda é professor de História das redes pública e privada de Ensino Médio e de cursos pré-vestibulares.

Na pequena apresentação do livro, descontraidamente, assim expressam o que propõem nele: “um livro didático que não se apresente como um ‘pacote de viagem’, com paradas determinadas, objetivos fixos e meios de transporte programados. Algo mais próximo de uma viagem de mochila nas costas em direção à História. De trajetos múltiplos, de inumeráveis possibilidades de reflexão e crítica”.

A obra estrutura-se em nove unidades temáticas em que estão agrupados vinte e sete capítulos. Cada capítulo possui até quatro partes, abordando temas diferentes. Além dos textos básicos, há várias seções como a de “Verificação de leitura”, com exercícios que trabalham a compreensão do texto; a chamada “Um outro olhar”, na qual se trabalha a interpretação de obras de arte, fotografias, letras de música, textos historiográficos, matérias jornalísticas, mapas etc.; a seção “Oficina de História”, na qual são apresentados, além de exercícios de

⁷³ HABERT, Nadine. A década de 70: apogeu e crise da ditadura militar brasileira. São Paulo: Ática, 1996.

vestibular, exercícios elaborados pelos autores; e, a seção “Leitura complementar”, com textos de outros autores que visam sintetizar algumas das principais discussões do capítulo.

Dos capítulos do livro, nove são objeto de nossa análise. São eles: 1) O capítulo 16 – A era dos impérios: o império do café. 2) Capítulo 17 – A costura da ordem: a república da espada e a institucionalização do regime. 3) Capítulo 18 – Fora da ordem: as armas da fé. 4) Capítulo 20 – O destino bate à sua porta: o Brasil entre o moderno e o arcaico e café torrado. 5) Capítulo 21 – Retratos do Brasil: a moldura oligárquica e a moldura autoritária. 6) Capítulo 23 – Pai patrão: o modelo de substituição de importações, o fim do Estado Novo e o pai dos pobres. 7) Capítulo 24 - Terra em Transe: populismo bossa-nova e desafinado. 8) Capítulo 25 – O autoritarismo em marcha: sob o signo de saturno, a Era de Aquário no Brasil e navalha na carne. 9) Capítulo 26 – A esperança equilibrada: Brazilian way of life, a volta dos estudantes e o crepúsculo dos deuses.

1) O capítulo 16 – A era dos impérios: o império do café.

Temas abordados: 1) A economia cafeeira no Brasil. 2) As ferrovias. 3) A chegada dos imigrantes europeus. 4) A Guerra do Paraguai. 5) O isolamento da Monarquia.

O foco do capítulo, como próprio título sugere, é o café. Nele aborda-se o início do seu cultivo na região do Vale do Paraíba e seu deslocamento para a região do oeste paulista. Nessa trajetória, são abordadas as mudanças que a economia cafeeira provocara no centro-sul do país: ferrovias, crescimento econômico de São Paulo e a chegada de trabalhadores imigrantes europeus, como substituto da mão-de-obra escrava em crise. Junto a estas temáticas, três outras aparecem, interrelacionadas com os temas do café e da imigração: a busca pela identidade nacional brasileira⁷⁴, a Guerra do Paraguai e a emergência do exército no cenário político. No conjunto dessas mudanças, a transformação maior é o “isolamento da monarquia”, como destacam os autores, culminando na Proclamação da República.

É interessante observar que o referido capítulo, ao contrário de outros livros aqui analisados, não trás, ainda, nesse processo de mudanças da segunda metade do século XIX, no Brasil, o incipiente processo de instalação de fábricas. Quando aborda a questão do imigrante, não há, por enquanto, nenhuma referência que se possa deduzir que aí está o germe da formação de parte do proletariado brasileiro, mais especificamente, de regiões como São Paulo e Rio de Janeiro, o que aparecerá posteriormente.

⁷⁴ Tema pouco explorado nos outros livros didáticos aqui analisados.

2) Capítulo 17 – A costura da ordem: a república da espada e a institucionalização do regime.

Temas abordados: 1) O governo de Deodoro da Fonseca (1891). 2) O governo de Floriano Peixoto (1891-1894). 3) A República Oligárquica e o domínio dos cafeicultores.

Pode-se dizer que no primeiro tópico do capítulo, “A república da espada” (p. 401), cujo objetivo é analisar os governos de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, focando a vida política, não faz nenhuma referência à classe trabalhadora.

No tópico seguinte, “A institucionalização do regime” (p. 403), a abordagem centra-se nos elementos que consolidam o domínio oligárquico cafeeiro, após o fim dos governos militares de Deodoro e Floriano. Assim, a política dos governadores, a fraude eleitoral, o coronelismo e o voto de cabresto são apresentados como os elementos que consolidam esse domínio. A única referência à classe trabalhadora é uma pequena passagem, no último parágrafo deste tópico, que marca o que será discutido no capítulo seguinte:

O regime oligárquico conseguiu conservar-se até o final da década de 1920. Novos atores, apesar de excluídos do jogo efetivo do poder político, fizeram ouvir ruidosos protestos sociais. Ex-escravos, imigrantes e homens pobres engrossaram a legião de camponeses e operários que não tardaram a promover revoltas, greves e manifestações populares. (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 405)

3) Capítulo 18 – Fora da ordem: as armas da fé.

Temas abordados: 1) As revoltas camponesas e urbanas na República Velha. 2) Café e industrialização na República Velha.

O capítulo aborda os episódios, denominados pelos autores, de “fora da ordem”. Fora da ordem de domínio das elites oligárquicas agrárias. Trata-se dos movimentos que eclodiram, diante de uma República marcada pela inexistência de preocupações com as questões sociais, colocando em cena grupos sociais excluídos do jogo do poder. São os movimentos de canudos, a revolta da vacina, a revolta da chibata, o contestado e o movimento operário.

Assim, além da temática apontada acima, aparecem questões como a “indústria do café” (p. 416), o “complexo cafeeiro” (p. 419) e as “políticas econômicas” do período (p. 419).

E quais são as referências à classe trabalhadora? Primeiro, a associação da formação da classe operária brasileira com os imigrantes que foram incentivados a virem para o Brasil em substituição da mão-de-obra escrava. “De fato, como se pode observar em artigos na

imprensa da época, era imensa a quantidade de italianos desenvolvendo as mais diversas atividades: comerciantes, industriais e operários” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 417). Ou, ainda, “a vinda de imigrantes [...], criou o mercado de trabalhadores livres, com uma oferta abundante de força de trabalho [...]. Assim, durante quase todo o período da República Oligárquica, a maioria dos operários de São Paulo eram estrangeiros” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 418), entretanto, não há referências sobre a origem da classe trabalhadora em outras regiões do país.

A classe trabalhadora aparece, também, quando o texto se refere às consequências do *funding-loan* (acordo, realizado no governo de Campos, que estipulava o pagamento da dívida externa brasileira em 63 anos). “Como resultado ocorreram falências bancárias, diminuição no ritmo de crescimento industrial verificado até então, achatamento salarial, aumento do desemprego e sensível queda do nível de vida dos operários” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 420). Quando se refere ao processo de reurbanização do Rio de Janeiro, no início do século XIX, no governo do presidente Rodrigues Alves, o texto considera que a mencionada reurbanização teve como “resultado imediato, além do embelezamento da cidade, [...] a deterioração ainda maior das condições de vida dos trabalhadores” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 421). Além disso, sobre a revolta da vacina, 1904, menciona que “líderes operários, jacobinos, políticos e intelectuais tentavam dirigir o movimento” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 422). Porém, é no tópico “O proletariado” (p.423) que fica mais evidente uma abordagem específica sobre a classe trabalhadora. Nessas, há uma interessante referência às diversas formas de organização e resistência da classe operária uma vez que “fundavam centros de solidariedade, centros de estudo, clubes, sindicatos, jornais e até partidos políticos” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 423). Há referências ao lazer e as formas de diversão integradas à luta política – “o operário se integrava nessas entidades através de jogos de futebol, divertimentos, estudos e discussões a respeito da situação da classe operária e dos caminhos da luta política” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 423). Abordam-se, ainda, as reivindicações; as formas de luta – “muitos trabalhadores tentavam, com greves, manifestações e sabotagens, melhorar suas condições de existência” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 424); a situação de vida e trabalho, destacando a jornada de trabalho; as representações políticas, a exemplo dos anarquistas, socialistas e anarco-sindicalistas, organizados na Confederação Operária Brasileira; e, a formação de partidos. Curiosamente, a greve de 1917, com maior destaque em outros livros, aqui, aparece rapidamente uma vez que “paralisou a cidade de São Paulo durante uma semana, em julho de 1917. Entre os 70 mil

grevistas, as bandeiras pretas, cor dos anarquistas, suplantavam as vermelhas dos socialistas” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 424).

4) Capítulo 20 – O destino bate à sua porta: o Brasil entre o moderno e o arcaico e café torrado.

Temas abordados: 1) A crise dos anos 20 no Brasil. 2) O surgimento do Partido Comunista Brasileiro. 3) Tenentismo e a coluna Prestes. 4) Crise na cafeicultura. 5) A Revolução de 30.

O objetivo maior do capítulo é mostrar o clima de insatisfações e as oposições que se formaram, neste momento, contra o domínio oligárquico cafeeiro. Assim, a Semana de Arte Moderna; a chamada Reação Republicana, movimento formado por políticos da Bahia, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Rio de Janeiro contra Artur Bernardes, nas eleições de 1921; o surgimento do Partido Comunista Brasileiro; o tenentismo e a coluna Prestes; a crise econômica e política no final dos anos 20; e a Revolução de 30, são os temas que marcam a discussão do texto.

A temática da classe trabalhadora aparece, somente, em alguns momentos específicos, estando quase despercebida. Há referências suas, somente, quando se afirma que os tenentes “desejavam apenas o apoio da população civil, não procurando estabelecer uma intervenção conjunta com camponeses, operários e classes médias” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 463); na relação com o partido comunista brasileiro, fundado em 1922, uma vez que este “lançava uma ofensiva para obter a hegemonia do movimento operário” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 463); e quando lança, em 1927, o Bloco Operário e Camponês (BOC), “com o qual pretendia aglutinar representantes das diversas tendências do movimento operário” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 463); e quando se refere à tentativa da Aliança Liberal - grupo político formado por Rio Grande do Sul, Paraíba e Minas Gerais que apóia Getúlio Vargas contra Júlio Prestes, para angariar a maior quantidade possível de apoios políticos na campanha eleitoral de 1930, “procurando atraí as classes médias e até mesmo os trabalhadores” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 469).

Portanto, no capítulo, a temática da classe trabalhadora aparece de forma fragmentada e, somente, em alguns momentos do texto. Não chegando, assim, a formar um discurso homogêneo que permita construir um quadro da ação operária no período.

5) Capítulo 21 – Retratos do Brasil: a moldura oligárquica e a moldura autoritária.

Temas abordados: 1) A Revolução de 1930. 2) O governo provisório de Vargas (1930-1934). 3) A Constituição de 1934. 4) Aliança Nacional Libertadora versus Integralistas. 5) O Estado Novo (1937-1945).

O objetivo central do capítulo é mostrar que a chamada “Revolução de 30”, ao colocar Getúlio Vargas no poder, permitiu a passagem do Estado oligárquico para o Estado populista. Nesse sentido, o texto direciona seus argumentos para demonstrar que o governo Vargas preenche um vazio de poder que fica no país com o advento da quebra de domínio das tradicionais oligarquias cafeeiras de São Paulo. O enfoque recai sobre o governo provisório de Vargas (1930-34); as mudanças políticas, a exemplo da nova Constituição de 1934; o descontentamento de São Paulo, gerando a “Revolução Constitucionalista”, em 1932; o surgimento de grupos políticos de apelos populares, a exemplo da Ação Integralista Brasileira (AIB) e a Aliança Nacional Libertadora (ANL); o Estado Novo e sua política autoritária.

Cabe ressaltar que a temática da classe trabalhadora aparece no capítulo, inclusive, com um tópico específico sobre o assunto, “A moldura operária” (p. 486), contudo, como uma demonstração da tese defendida pelos autores no texto, ou seja, de que esse momento histórico é caracterizado pela passagem do Estado oligárquico para o Estado populista. Assim, nas quase quatro páginas em que a classe trabalhadora é o foco da discussão, essa aparece numa relação praticamente de mão única, ou seja, apenas como beneficiária das leis trabalhistas criadas pelo governo Vargas. A classe trabalhadora não é vista na sua dinâmica interna, em sua própria história, mas em função da ação do governo varguista sobre ela. Não separadamente, sempre em função das medidas e leis criadas pelo governo de Getúlio. São claras as intenções dos autores. Querem demonstrar que o conjunto de decisões favoráveis à classe trabalhadora surge em meio a um Estado paternalista, que buscava o controle social de grupos que poderiam causar inconvenientes à ordem.

O movimento operário mostrou-se particularmente ruidoso nas primeiras décadas do século XX. Nesses momentos, apesar de contar com a ação repressiva dos diversos governos, a nascente burguesia industrial brasileira inquietava-se diante das mobilizações do proletariado. Ao contê-las, o Estado enquadrava tanto a classe operária quanto a burguesia. (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 487)

Ou, ainda, “a concessão tinha um sentido muito claro: apagar da memória coletiva a importância da organização operária e de suas lutas, e dar ênfase à atenção de Getúlio Vargas para com a classe trabalhadora” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 487).

Desta forma, mecanismos como o corporativismo, a legitimação do poder político e a propaganda fazem parte do conjunto de estratégias usadas pelo novo Estado que surge, em 1930, e que, em 1937, com o Estado Novo, intensifica suas formas de controle. As marcas da classe trabalhadora não aparecem diante desse Estado controlador e forte. As leis trabalhistas, por exemplo, aparecem como “concessão” para os trabalhadores e não como conquista dos trabalhadores.

6) Capítulo 23 – Pai patrão: o modelo de substituição de importações, o fim do Estado Novo e o pai dos pobres.

Temas abordados: 1) O fim do Estado Novo. 2) O surgimento de novos Partidos Políticos, em 1945. 3) O governo Dutra (1946-1951) 4) O governo Vargas (1951-1954).

O capítulo se concentra nos anos finais do Estado Novo até o fim do segundo governo Vargas (1951-1954). Nesse processo, aborda a política de substituição de importações no Brasil como fruto das consequências da Segunda Guerra Mundial. Analisa a política externa brasileira com sua aproximação aos Estados Unidos da América, participando diretamente do grande conflito mundial (1939-45). Enfoca o fim do Estado Novo, dando ênfase nas mudanças políticas ocorridas no Brasil com a vitória dos Aliados na Europa e no quadro político interno de grande oposição ao Vargas ditador. Apesar dos autores fazerem referências ao populismo, o capítulo não é visto como tendo este elemento como a grande marca do período em questão (1939-54). A figura política de Vargas é o que mais, notadamente, marca a abordagem do texto. No mais, aborda-se os partidos que surgem para a disputa do pleito eleitoral de 1945 e o governo Dutra, vitorioso nesse processo, aliás, pouco analisado. O segundo governo Vargas (1951-54) é mostrado com certa profundidade, abordando sua política econômica nacionalista, a forte oposição da União Democrática Nacional (UDN), a crise política em que mergulha seu governo e o seu fim com o suicídio, em 1954.

A temática da classe trabalhadora revela-se em momentos pontuais do texto. Quando se refere à “Campanha Queremista”, movimento que apoiava a presença de Vargas até o fim do processo de formação de uma nova Constituinte, em 1945, ao afirmar que “na avaliação de seus dirigentes, uma Constituinte com Getúlio traria mais avanços para a classe trabalhadora” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 528). Quando analisa o novo contexto que se abre ao país com o fim do Estado Novo. “Do ponto de vista social, a crescente participação das classes trabalhadoras, a urbanização e as crises periódicas ampliaram a demanda social e as

reivindicações trabalhistas” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 538). Quando se refere às características marcantes do governo Dutra (1946-51), destaca que, nesse momento, “além da repressão aos comunistas, ocorreram intervenções em sindicatos e prisões de lideranças operárias. As greves e as manifestações dos trabalhadores eram provocadas pelas perdas salariais decorrentes da inflação do período pós-guerra” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 539). E, sobretudo, na análise do governo Vargas (1951-54), na qual encontramos alusões quando o texto destaca a posse de Vargas, em 1951, em que este “prometera à nação que a classe trabalhadora subiria com ele as escadas do Palácio do Catete” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 540). Quando se refere à crise política e as pressões de seu governo. “Pressionado à direita pelos setores conservadores e à esquerda pelo movimento operário” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 541). Ao se referir aos apelos de Vargas à classe trabalhadora, no sentido de angariar apoio político, principalmente, com a nomeação de João Goulart à pasta do Ministério do Trabalho. Quando alude às greves operárias surgidas como descontentamento da classe trabalhadora, em função do aumento do custo de vida. E, ao referir-se ao aumento do salário mínimo de 100%, concedido por Goulart, em 1954, em que “apesar dos protestos da oposição, Vargas manteve o aumento do salário mínimo, anunciando-o à classe trabalhadora em 1º de maio de 1954” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 542).

7) Capítulo 24 - Terra em Transe: populismo bossa-nova e desafinado.

Temas abordados: 1) O fim do governo Vargas (1951-1954). 2) O governo Juscelino Kubitschek (1956-1961). 3) O governo Jânio Quadros (1961). 4) João Goulart no poder (1961-1964).

Capítulo cujo enfoque vai do suicídio de Vargas à crise política no governo João Goulart (1961-64), com as propostas de reforma de base. Assim, o texto ressalta o conturbado momento político vivido no país com a morte repentina de Vargas, em 1954, e a posse de JK, em 1956, após tentativa de golpe. Os autores fazem um balanço de seu governo, das mudanças nos hábitos dos brasileiros, das transformações culturais em curso no país e do desenvolvimento econômico com o nacional-desenvolvimentismo. Após apresentarem os resultados econômicos do governo JK, a abordagem direciona-se para o governo Jânio Quadros, mostrando as contradições e as medidas polêmicas de seu curto governo, em função da renúncia, após sete meses de governo. Quanto ao governo João Goulart, o texto focaliza o clima de expectativas que havia no Brasil do início dos anos 60, tanto entre a direita quanto entre a esquerda. Desta forma, os autores buscam identificar o clima de instabilidade política

e social desse momento, culminando nas promessas de reforma de base, na qual os ânimos se acirram em todos os setores sociais brasileiros.

Neste sentido, a classe trabalhadora aparece sempre nos momentos de tensões sociais, demonstrando o clima de insatisfações que havia no período ou quando os autores se referem ao quadro de instabilidade econômica com o aumento do custo de vida, a inflação e os arrochos salariais. Assim, no governo JK, a única referência é: “Apesar de algumas escaramuças militares e da mobilização dos trabalhadores urbanos e rurais, o governo de Juscelino conseguiu conviver com setores antagônicos” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 549). No governo Jânio Quadros há, apenas, o registro de que este, nas campanhas eleitorais, para demonstrar o seu estilo populista, “fazia refeições com operários” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 552). No governo João Goulart, aparece no texto quando há alusões ao clima de crise econômica, social e política. “Mas em seis meses de governo houve aumento da inflação e queda do desenvolvimento econômico. Pressões do empresariado e do movimento operário inviabilizaram o Plano Trienal. As reformas estruturais não saíram do papel” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 554). Ou, quando se refere à formação das Ligas Camponesas, em 1955, ou à proposta de alguns grupos de estudantes, já no conturbado ano de 1964, com as reformas de base que “defendiam uma aliança operário-estudantil-camponesa” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 556).

8) Capítulo 25 – O autoritarismo em marcha: sob o signo de saturno, a Era de Aquário no Brasil e navalha na carne.

Temas abordados: 1) O golpe militar de 1964. 2) O governo Castelo Branco (1964-1967). 3) O governo de Costa e Silva (1967-1969). 4) A Constituição de 1967. 5) O governo de Médici (1969-1974).

O capítulo analisa o início da ditadura militar no Brasil ao milagre econômico do governo Médici. O enfoque central é a vida política do país com a virada autoritária após o golpe de 1964. Assim, são apresentadas as medidas institucionais que configuram o regime: os atos institucionais, a nova Constituição de 1967, o reagrupamento partidário e a repressão. Por outro lado, enfoca-se, ainda, a resistência e a manifestação de protesto contra os governos militares. Por último, destaca-se o panorama econômico, dando ênfase ao chamado milagre brasileiro.

As poucas referências à classe trabalhadora aparecem, somente, em dois momentos. Quando os autores se referem aos descontentamentos e manifestações contrárias ao regime.

Apesar a redução da inflação a quase 100% ao ano, em 1964, para cerca de 35%, em 1965, e 40%, em 1996, a taxa permanecia elevada e em alguns setores específicos (eletricidade, combustível e trigo) ocorreu aumento dos preços, provocando o descontentamento dos assalariados. O terreno estava propício a contestações. (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 585).

E quando se referem ao controle sobre os trabalhadores, como questão de segurança nacional, como era posto pelo regime.

A repressão aos trabalhadores (cassações políticas, intervenções nos sindicatos, com prisões e intimidações dos principais líderes, fim da estabilidade no emprego, eliminação do direito de greve etc.) determinou uma nova correlação de formas na sociedade, absolutamente diversa da do período anterior. Assim foi possível implementar uma política que, além do achatamento salarial dos trabalhadores de menor qualificação, alterou qualitativamente as relações de trabalho no país, provocando maior subordinação à disciplina das empresas e menor atenção às necessidades e direitos do trabalhador. (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 593)

9) Capítulo 26 – A esperança equilibrista: *Brazilian way of life*, a volta dos estudantes e o crepúsculo dos deuses.

Temas abordados: 1) O milagre econômico do governo Médici. 2) As oposições ao regime. 3) O governo Geisel (1974-1979). 4) O governo Figueiredo (1979-1985). 5) a campanha das Diretas-Já.

Se a tônica do capítulo anterior foi a vida política, neste, o enfoque destaca a vida econômica. Nele, ressaltam-se o auge da ditadura, com o governo Médici, a crise do “milagre econômico” e, como consequência dos resultados insatisfatórios no quadro sócio-econômico brasileiro, o crescimento da oposição. Neste sentido, a abordagem refere-se à volta dos estudantes no cenário oposicionista, um novo sindicalismo que surge no final dos anos 70 e o pluripartidarismo com a extinção da Arena e do MDB, em 1979, trazendo o retorno de vários partidos. O capítulo se encerra com a campanha das Diretas Já e a “Conta do Milagre”, fazendo um balanço de resultados como a escalada do processo inflacionário no país e o crescimento da dívida externa.

No que se refere à classe trabalhadora, ela aparece quando os autores abordam o retorno do movimento estudantil após o endurecimento do regime militar com o governo Médici. A primeira referência aos trabalhadores é a de que esse novo movimento estudantil, da segunda metade da década de 70, “não pretendia levar a diante a construção da sociedade socialista como vanguarda do proletariado e do campesinato” (CAMPOS e MIRANDA, 2005:

607). Aparece, também, nas alusões às greves que eclodem, em 1978, sobretudo no ABC paulista. “O movimento operário também voltou à cena política [...]. Reivindicando uma reposição salarial de 34%, cerca de 80 mil trabalhadores desafiaram as restrições legais da ditadura e obtiveram uma significativa vitória” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 608). Destaque maior é dado no tópico “o novo sindicalismo” (p.609). Aqui, o enfoque é a luta do movimento sindical, fortalecido com as greves de 1978, que buscavam uma nova estrutura para os sindicatos vigentes.

Em termos de lideranças, é dado o destaque a Luis Inácio da Silva (o Lula). Apesar de o texto reconhecer que “mais uma vez a onda grevista não se circunscreveu ao ABC” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 609), no entanto, não há nenhuma menção a movimentos de outras regiões do Brasil. Cita-se a reação do governo sobre o movimento, “intervindo nos sindicatos e prendendo seus dirigentes” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 609). Faz-se também um balanço:

A movimentação operária serviu como um divisor de águas para o processo de abertura política [...]. Enquanto governava com as elites, o regime procurava manter a repressão sobre a classe trabalhadora. Para o pacto da transição democrática, a classe operária não estava convidada. Mas impunha-se de forma surpreendente. (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 610)

Livro 4 – PEDRO, Antônio; LIMA, Lizânias de Souza e CARVALHO, Yone de. História do mundo ocidental. Ensino Médio. Volume Único. São Paulo: FTD, 2005.

Antônio Pedro é doutor em História pela Universidade de São Paulo, Lizânias de Souza Lima é mestre em História Social, também, pela Universidade de São Paulo e Yone de Carvalho é mestre em História Medieval pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Os autores definem o livro como sendo uma obra de História Integrada, na qual a História do Brasil aparece, desta forma, como parte da História mundial. Segundo eles, “o uso da denominação História Geral não se justifica no atual estágio do conhecimento e da reflexão historiográfica. Uma história geral é uma impossibilidade prática e teórica. O que se fez com esse nome foi, na verdade, uma história sob o ponto de vista europeu” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 3). Assim, consideram que o livro, como o próprio título indica, é um livro de “História do mundo ocidental e da sua globalização, com a expansão capitalista” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 3).

O livro está dividido em doze unidades com trinta e oito capítulos no total. Apresenta treze seções de textos complementares. Segundo os autores, “o principal objetivo dessas

seções é relacionar a História com outras áreas do conhecimento, além de oferecer ao aluno a oportunidade de entrar em contato com autores consagrados” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005b: 4). Nestes textos complementares, distribuídos em seções, o que se busca é a relação entre História e outros campos do saber humano: memória, geografia, antropologia, economia, cinema, saúde etc. Ao final de cada capítulo há uma proposta de atividades, propondo ao aluno relacionar, explicar, comparar, identificar, interpretar e produzir um texto, opinar e concluir. E, por último, aparecem as atividades especiais, sempre no final de cada uma das doze unidades, propondo a análise de textos, trabalhos com mapas ou trabalho com imagens.

Do conjunto de capítulos do livro, seis são objeto de nossa análise. 1) Capítulo 25 – O Império Brasileiro: Segundo Reinado. 2) Capítulo 26 – A Primeira República brasileira. 3) Capítulo 30 – O Brasil no período entre Guerras. 4) Capítulo 33 – Brasil: fim do Estado Novo ao segundo governo Vargas. 5) Capítulo 35 – O Brasil a Guerra Fria e o golpe de 1964. 6) Capítulo 38 – Brasil: da Guerra Fria à era da globalização.

1) Capítulo 25 – O Império Brasileiro: Segundo Reinado.

Temas abordados: 1) O Golpe da Maioridade. 2) Liberais e conservadores no poder. 3) A Revolução Praieira. 4) O apogeu do Império. 5) O desenvolvimento da cafeicultura e as mudanças na economia brasileira. 5) A Guerra do Paraguai. 6) A crise da escravidão. 7) A crise na Monarquia. 8) A cultura no Brasil Império.

O capítulo aborda os principais temas que aparecem na temática do Segundo Reinado, começando com o chamado “Golpe da Maioridade”, em 1840, passando pelo fim do trabalho escravo até os principais acontecimentos que marcaram o fim do Império. Assim, nele são abordados temas como o equilíbrio político no Império com o revezamento, no poder, de liberais e conservadores; a revolução Praieira, em 1848; o apogeu do Império, com o desenvolvimento da cafeicultura, a tarifa Alves Branco, as experiências empresariais do Barão de Mauá e a Guerra do Paraguai, entre 1865 e 1870; a modernização com a expansão cafeeira para São Paulo, a chegada das ferrovias, as primeiras experiências com o trabalho livre imigrante europeu, a crise do trabalho escravo e as transformações urbanas e sociais; por último, o final do império, com o movimento abolicionista, o crescimento político do exército e a chamada “questão religiosa”. Há, ainda, um tópico apresentando “A cultura do Brasil Império”, com destaques para o romantismo e a música de Carlos Gomes.

A única referência à classe trabalhadora, apesar de o texto falar em um processo de mudanças na estrutura social, urbana e econômica no Brasil, na segunda metade do século XIX, reconhecendo, inclusive, um incipiente processo de instalação de fábricas é:

“Novas atividades econômicas surgiam nas cidades, criando novas camadas sociais, independentes da sociedade agrária. Operários de uma incipiente industrialização, comerciantes, uma burocracia ligada ao Estado e artesãos” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 340). Contudo, não se enfatiza aqui a temática do trabalho livre assalariado, sendo essa citada, apenas, rapidamente.

Quando o texto aborda a questão da imigração europeia não há, ainda, nenhuma relação com a formação da classe trabalhadora.

2) Capítulo 26 – A Primeira República brasileira.

Temas abordados: 1) A crise na Monarquia e a Proclamação da República. 2) A República da Espada (1891-1894). 3) O domínio das oligarquias cafeeiras. 4) Fábricas na República. 5) Contestação na República: os movimentos rurais e urbanos. 6) Cultura na República Velha.

A abordagem enfatiza o movimento republicano, a crise que se abate nos anos finais da Monarquia com a chamada “questão militar” e a Proclamação da República, em 1889. Posteriormente, no tópico a “República da Espada” (p. 350), são abordados temas como a política econômica; o Encilhamento, em 1891; o conflito entre os militares e os cafeicultores; o governo de Floriano Peixoto; e, o significado da República. No tópico “A República dos cafeicultores” (p. 353), aparecem temas como o governo de Prudente de Moraes; a guerra de Canudos; e, o governo de Campos Sales. No tópico “Transformações e crise” (p. 360), encontramos as temáticas da revolta da vacina; o convênio de Taubaté; e, a questão do Acre. Em, “Industrialização no Brasil”, (p. 362) aborda-se o papel transformador do capital cafeeiro; a consolidação da indústria e o crescimento do operariado; o movimento operário e a greve de 1917; e, a formação do Partido Comunista do Brasil. No tópico “Instabilidade social e política” (p. 365), a ênfase são os conflitos dentro da oligarquia; a revolta da chibata; o salvacionismo; e, a guerra do Contestado. Por último, no tópico “A cultura na República dos cafeicultores” (p. 367), analisa-se o predomínio do positivismo enquanto maior influência no campo científico brasileiro, no final do século XIX; e os movimentos literários como o realismo, o naturalismo, o pré-modernismo e o modernismo.

Nesta longa lista de temáticas, a classe trabalhadora no Brasil aparece, especificamente, no tópico sobre o processo de industrialização. Há pequenas referências, porém, em algumas passagens do texto quando se refere, sobretudo, aos momentos de crise: o encilhamento, no governo Deodoro; e a crise econômica que se abateu sobre o governo Campo Sales. “O que beneficiava os grandes exportadores, mas penalizava os assalariados e

os consumidores em geral com a constante alta de preços dos alimentos” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 359).

Mas é na abordagem da industrialização que de fato aparece com maior intensidade. Há referências quantitativas – “No ano da implantação da República, já contávamos com 636 fábricas, que empregavam mais de 54 mil operários” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 362). Enquanto que “na década de 1920, já existiam mais de 13 mil fábricas, empregando 270 mil operários” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 362). Aparece, ainda, o tema das condições de trabalho.

As fábricas tomavam conta da paisagem de São Paulo e de outras cidades do Brasil e representavam para o operário uma espécie de ‘prisão’, onde os portões eram vigiados por guardas armados, que revistavam constantemente os trabalhadores.

As condições sanitárias das fábricas eram bastante precárias, e os acidentes com operários, constantes.

(PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 363)

No que se refere à organização dos trabalhadores os destaques são a criação do Partido Socialista Brasileiro. “Nos fins do século XIX, e começo do XX, o movimento operário já contava com uma pequena organização partidária: em 1902, por exemplo, foi fundado o Partido Socialista Brasileiro” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 363). O texto também trata do movimento anarquista. “O movimento operário possuía várias tendências e uma das mais importantes era representada pelos anarquistas” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 363). Porém, não há nenhuma referência ao movimento anarco-sindicalista.

Quanto às formas de luta, a greve aparece como o instrumento principal de reivindicação dos trabalhadores, sobressaindo a greve geral de 1917.

As condições de trabalho dos operários das fábricas de tecido eram muito ruins. Por essa razão é que os trabalhadores das fábricas paulistas do bairro da Mooca e do Ipiranga iniciaram uma grande greve, com um objetivo muito claro: melhores condições de trabalho e melhores de salários. (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 363)

É curiosa a seguinte passagem no texto:

O movimento operário entrou em crise por causa da severa vigilância e da repressão exercida pelos ‘donos do poder’ da República Velha. A chamada Lei Adolfo Gordo, de 1907, previa a expulsão dos trabalhadores estrangeiros de tendência anarquista que estivessem envolvidos em atividades políticas. (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 364)

Curiosa porque, ao mesmo tempo em que atribui um processo de crise ao movimento operário, com a referida lei, enfatiza-se, posteriormente, um período de grande agitação da classe trabalhadora com várias greves, inclusive a de 1917, na qual “apesar da repressão policial, o movimento resistia. Diante dessa situação, os patrões resolveram negociar e aceitaram várias das reivindicações” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 364).

O Partido Comunista surge como uma consequência direta da Revolução Russa de 1917 e, Astrogildo Pereira, a única liderança, entre os trabalhadores, citada no capítulo. “O movimento operário brasileiro recebeu a notícia da Revolução Socialista Soviética de 1917, e, em 1922, sob a sua influência foi criado o Partido Comunista do Brasil. [...] Liderado por Astrogildo Pereira, a maioria de seus militantes fundadores era de operários” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 364).

3) Capítulo 30 – O Brasil no período entre Guerras.

Temas abordados: 1) A crise da República Velha: o crescimento da burguesia industrial e das classes médias, a cisão entre as oligarquias dominantes, o movimento tenentista e a coluna Prestes. 2) O retorno à legalidade do PCB e a criação do Bloco Operário e Camponês (BOC), em 1928. 3) A Revolução de 1930 e a formação da Aliança Liberal. 4) A consolidação da Revolução de 1930 e os primeiros momentos do governo provisório de Vargas (1930-1934). 5) O surgimento da Aliança Nacional Libertadora (ANL), a Ação Integralista Brasileira (AIB) e o levante comunista de 1935, a chamada Intentona Comunista. 6) O golpe do Estado Novo, em 1937. 7) O Estado Novo, a política econômica de Vargas e a consolidação do regime ditatorial.

A primeira referência à classe trabalhadora aparece logo no início do capítulo, ao se referir às transformações ocorridas na sociedade brasileira, do final dos anos 20. “Se, de um lado, crescia uma burguesia industrial, de outro, crescia o operariado urbano. O primeiro grupo não chegava a questionar o poder da oligarquia [...]. O segundo protestava constantemente contra a situação de miséria e penúria a que estava submetido” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 403).

Dentro desse mesmo contexto, no tópico “O Partido Comunista e o movimento operário” (p. 406), encontramos: “a ideia básica que prevalecia no partido como forma de luta era a unidade de todos os trabalhadores contra a opressão. Por isso propuseram a formação de um Bloco Operário, em que aceitariam a participação dos socialistas e dos anarquistas” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 406).

Uma presença mais significativa da temática da classe trabalhadora aparece quando os autores se referem às leis trabalhistas, criadas em 1934, na fase constitucional do governo Vargas. O que os autores denominam de “A nova política social da República”.

O movimento operário na década de 1920 foi marcado pela ação independente de anarquistas e comunistas. A ‘questão social’, como era chamado o movimento operário, era tratada sempre com repressão e leis insuficientes para resolver os problemas cruciais dos trabalhadores. Em resumo, os governos pouco faziam para melhorar as condições dos trabalhadores.

Com o governo de Vargas, a chamada ‘questão social’ recebeu outro tratamento. O novo poder estava preocupado com os constantes movimentos grevistas que paralisavam a economia. Por essa razão, elaborou uma nova legislação social. Além disso, Vargas percebeu nos trabalhadores uma nova base de apoio político. (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 410)

Mais adiante, os autores destacam que o objetivo dessa legislação social e sindical “era promover transformações nas condições dos operários, mas servia também para controlar as organizações tradicionais dos trabalhadores. O novo Estado percebeu a necessidade de disciplinar o operariado” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 410).

Ao longo do texto vamos encontrar outras referências esparsas. Ao se referir à Aliança Nacional Libertadora que “contou com a simpatia do operariado” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 411). Ao se referir a Ação Integralista, cujos militantes “usavam camisas verdes e frequentemente entravam em choque com militantes operários e comunistas” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 411). À política de Vargas, às vésperas do golpe de 1937, que “ao mesmo tempo que reprimia os movimentos de esquerda e controlava os sindicatos, fazia mais concessões aos trabalhadores” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 412).

Novamente, a temática da classe trabalhadora reaparece na discussão do Estado Novo. “A preocupação de Vargas e seus assessores era desenvolver entre as classes trabalhadoras a ideia de que o Estado Novo atendia a todas as reivindicações dos operários. Tudo isso com o fim de evitar que entrassem em choque com os patrões” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 414-415). E, sobretudo, quando se retoma a questão das leis trabalhistas. “As leis trabalhistas que beneficiaram os operários eram antigas reivindicações dos movimentos sociais das décadas de 1920 e 1930. Vargas, por ter atendido e ampliado antigas reivindicações operárias, ficou conhecido como o ‘o pai dos pobres’” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 415). Concluindo que, “de modo geral, essa relação entre Getúlio e os

trabalhadores ficou conhecida como política populista ou populismo” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 415).

Como se pode perceber, mais uma vez a história da classe trabalhadora não aparece em função de sua própria trajetória, mas, ligada diretamente ao governo Vargas e a criação das leis trabalhistas.

4) Capítulo 33 – Brasil: fim do Estado Novo ao segundo governo Vargas.

Temas abordados: 1) Os fatores que levaram ao fim do Estado Novo: a aliança Brasil-EUA; a luta interna contra o autoritarismo; a participação do país na Segunda Guerra Mundial; as críticas internas contra o Estado Novo; o golpe de outubro e a queda de Vargas; a eleições de 1945 e a nova Constituição, em 1946. 2) A Guerra Fria no Brasil e o governo Dutra: a situação econômica; os movimentos sociais e o fechamento do regime. 3) A Guerra Fria no Brasil e o segundo governo Vargas (1951-1954): o quadro político e a sucessão presidencial; a política econômica e social de Vargas; as pressões dos EUA e a oposição conservadora; a crise no governo Vargas; o suicídio de Vargas; e, o significado do segundo governo Vargas. 4) A cultura na era Vargas: educação, literatura, artes plásticas e música.

Alusões à classe trabalhadora vamos encontrar quando o texto se refere à reação do Estado Novo às críticas sofridas pelos diversos setores sociais. “A ditadura reagia. Muita repressão, principalmente sobre os estudantes, comunistas e operários” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 443). E, quanto às estratégias do governo diante dessas críticas. “Mas Vargas novamente tentava adiantar-se à oposição. Criou o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), com o qual pretendia obter o apoio das classes trabalhadoras, que se beneficiaram com as leis trabalhistas” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 443).

No governo Dutra, a classe trabalhadora aparece, sobretudo, como reação as medidas autoritárias de seu governo e como o setor social que mais sofria com as suas medidas econômicas.

Com o fim do Estado Novo, houve um crescimento do movimento operário. De modo geral, os operários pediam liberdade sindical e o direito à greve. No começo de 1946, a carestia estimulou ainda mais o movimento reivindicatório dos trabalhadores. A repressão aos movimentos operários foi mais dura do que no período do Estado Novo.

Os operários se organizaram nas comissões de fábrica, cujo objetivo era substituir os sindicatos ocupados por ‘pelegos’, como ficaram conhecidos os dirigentes favoráveis aos patrões. (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 444-445)

O texto busca articular os fatos ocorridos no Brasil com o que estava ocorrendo no mundo, como o próprio título do tópico aqui analisado deixa claro – “A Guerra Fria no Brasil: o governo Dutra”, a classe trabalhadora é colocada como uma ameaça vermelha aos olhos dos grupos anticomunistas no país. “O movimento operário e o rápido crescimento do Partido Comunista atemorizavam os empresários e o governo” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 445).

Também no tópico sobre o segundo governo Vargas há uma relação direta com a Guerra Fria. Assim, a classe trabalhadora aparece sempre associada ao discurso varguista. Vargas para a oposição é visto como um governo de tendências esquerdistas e, por essa associação, justifica-se a forte oposição que sofreu dos grupos conservadores (a exemplo da UDN) e dos interesses norte-americanos. O que se evidencia no subtópico – “A campanha e as eleições” (p. 445), no qual se destaca que “os discursos que Getúlio fazia na campanha eram sempre dirigidos para a maioria dos trabalhadores. Estimulava o operariado a organizar-se para exigir melhores condições de vida e melhores salários” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 445). E, no tópico “A política econômica e social de Vargas” (p. 446), ressalta-se que “os trabalhadores depositavam grandes esperanças no governo de Getúlio, pois as condições de sobrevivência tornavam-se insuportáveis” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 446).

Desta forma, “os militares conservadores e a UDN achavam que a política de Vargas era perigosa, pois atendia muitas das reivindicações dos operários e trabalhadores em geral, dando oportunidade de ação para o partido comunista” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 447).

A classe trabalhadora aparece, ainda, em momentos do texto que ilustram a crise pela qual estava passando o país. “Em 1953 e 1954, o Brasil foi abalado por uma profunda crise. A inflação fazia com que os preços dos gêneros de primeira necessidade subissem a cada dia, deixando a maioria dos trabalhadores em situação de quase penúria. [...] As greves eram constantes” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 447). Ou quando se define o posicionamento do governo Vargas diante das acusações de apoio aos socialistas ou comunistas. “Vargas não era contrário à cooperação do capital estrangeiro. Concordava com sua participação na economia nacional desde que fosse controlada, e de forma que não levasse as massas trabalhadoras à miséria. Era sua fórmula para impedir a revolução social” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 449).

Assim, o tema da classe trabalhadora aparece no texto como o elemento que lhe dá sentido e mostra o seu propósito, ou seja, demonstrar que no período em questão, marcado na

conjuntura internacional pela Guerra Fria, a vida política no Brasil foi assinalada pela instabilidade política cuja causa maior foi o medo de governos de tendência de esquerda. Neste sentido, governos esquerdistas eram aqueles que se projetavam a favor de políticas sociais ou que beneficiassem a classe trabalhadora. Portanto, temas como o suicídio de Vargas são entendidos dentro desse esquema explicativo. O que fica claro quando os autores se referem, por exemplo, a chamada “carta testamento”, deixada por Vargas, em 1954. “Num trecho de seu discurso, falou diretamente aos trabalhadores: ‘Hoje vocês estão com o governo. Amanhã vocês serão governo’. Isso era de assustar qualquer conservador. Trabalhadores no governo significava, [...] o próprio comunismo” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 448).

Capítulo 35 – O Brasil a Guerra Fria e o golpe de 1964.

Temas abordados: 1) A conjuntura nacional depois da morte de Vargas. 2) O governo de Juscelino Kubitschek: a instabilidade política; a política econômica; e, as eleições presidenciais de 1960. 3) Os sete meses do governo Jânio Quadros: as medidas, a renúncia e a crise. 4) A fase parlamentarista do governo João Goulart: o primeiro-ministro Tancredo Neves. 5) A presidência de João Goulart e os caminhos para o golpe: o Plano Trienal e as reformas de base. 6) O 31 de março de 1964 e o golpe militar. 7) O regime militar (1964-1974): a presidência do marechal Castelo Branco; de Castelo a Costa e Silva; a crise política, o AI-5 e a luta armada; agosto de 1969, nova crise, novo endurecimento. 8) O governo do general Médici; a economia no período de Costa e Silva e Médici e a sucessão de Médici.

Aqui as referências à classe trabalhadora são bem dispersas e aparecem em momentos diferentes no texto. Ela aparece, quase sempre, ou como sofrendo as vezes dos planos econômicos postos em prática no período ou como reação aos governos e suas políticas econômicas, realizando greves quando permitido.

É o que se pode perceber na primeira referência, que aparece no texto, quando menciona a decretação da Instrução 113 da Sumoc (Superintendência da Moeda e do Crédito) que permitia investimentos estrangeiros no país sem restrições. “Fato que se chocava com o nacionalismo dos getulistas e provocava a oposição dos trabalhadores” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 466). Quando se refere às consequências negativas da política desenvolvimentista de JK, levando no meio rural, “à crescente agitação dos trabalhadores rurais nordestinos” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 469), criando as Ligas Camponesas. E, quando constata que mesmo o movimento operário estando “submetido ao controle do Estado por meio da estrutura sindical herdada do Estado Novo. No entanto, era

capaz de organizar grandes greves, como a Greve dos 400 mil, em São Paulo, no ano de 1957” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 469).

Quando se refere ao governo Goulart, as alusões à classe trabalhadora aparecem no sentido de mostrar que o seu governo gozava do apoio de representações dos trabalhadores. “Jango era apoiado por amplos setores da sociedade: nacionalistas, algumas entidades empresariais, sindicatos de trabalhadores, governadores de vários estados e setores militares” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 474).

Contudo, para os autores, “apesar de precisar do apoio popular, o governo Goulart não tomava medidas concretas e decisivas em favor dos trabalhadores” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 476).

No que se refere à ditadura militar, a classe trabalhadora aparece nos momentos em que o texto aborda as medidas econômicas com reflexo direto na vida do trabalhador. “Para retomar o crescimento da economia, o regime militar impôs o Plano de Ação Econômica de Governo, que pretendia atacar a inflação, reduzir os gastos públicos e os salários reais dos trabalhadores, com reajustes sempre abaixo da inflação” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 478).

Quando se refere à situação política dos movimentos sociais e suas reações ao autoritarismo imposto pelo regime. “Os movimentos estudantis, as lideranças operárias e o Partido Comunista discutiam a situação política na clandestinidade” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 479). Como deixa claro, também, a passagem abaixo:

Do movimento estudantil, a onda de protesto estendeu-se para o movimento operário. Em abril ocorreu uma grande greve na cidade de Contagem, Minas Gerais, na qual quase 7.000 trabalhadores cruzaram os braços. Em São Paulo, nas comemorações do 1º de Maio, o governador Abreu Sodré foi apedrejado. Em julho de 1968, na cidade de Osasco (São Paulo), os operários entraram em greve. [...] Era a primeira vez, depois de março de 1964, que o movimento operário desafiava o regime militar e protestava contra o arrocho salarial. (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 479)

6) Capítulo 38 – Brasil: da Guerra Fria à era da globalização.

Temas abordados: 1) Os dois últimos governos do regime militar: Geisel e Figueiredo, da euforia à crise.⁷⁵

⁷⁵ O capítulo se estende até o governo Lula, mas como o nosso interesse aqui vai, apenas, até os governos militares, não foi analisado todo o capítulo.

Como no capítulo anterior, a classe trabalhadora aparece na abordagem dos governos Geisel e Figueiredo em duas perspectivas: 1) Quando o texto se refere às consequências negativas da política econômica desses governos. “Os lucros eram altos, e a renda dos trabalhadores, muito baixa. A renda da maioria dos trabalhadores não subia em compasso com o aumento da produtividade social do trabalho” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 511) 2). Ou, quando aponta a reação dos movimentos sociais, entre eles os trabalhadores, na segunda metade da década de 70, diante das medidas autoritárias do governo militar. “Pela primeira vez, desde o AI-5, os estudantes saíram às ruas e o movimento operário-sindical fez manifestações contra o governo. A principal reivindicação dos operários era a reposição salarial. [...] destacou-se o líder sindical dos metalúrgicos, Luis Inácio da Silva” (PEDRO, LIMA e CARVALHO, 2005: 513).

Livro 5 – FERREIRA, João Paulo Mesquita Hidalgo e FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. **Nova História Integrada**. Ensino Médio. Volume Único. Livro do Professor. Campinas, São Paulo: Companhia da Escola, 2005.

João Paulo Mesquita H. Ferreira é Bacharel licenciado em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP), mestre, também, pela Unicamp e professor de História do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Luiz Estevam de O. Fernandes é licenciado em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP), mestre e doutor em História, também, pela Unicamp e é professor de História do Ensino Fundamental e Médio.

Expressando o que objetivam com o livro, assim destacam os autores, deixando claro que queriam “um livro que levasse a uma compreensão ativa e crítica da História. Assim, buscamos evitar as tradicionais abordagens passivas da História, que costumam tratá-la como um grande emaranhado de fatos, acontecimentos essencialmente políticos” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 3).

O livro é composto por quarenta e três capítulos. Cada capítulo está dividido em diferentes seções. A primeira encontra-se logo no início do capítulo, buscando fornecer um ponto de reflexão inicial sobre o conteúdo a ser abordado. No final dos capítulos há as seções “Cronologia” e “Você aprendeu”. Na primeira, busca-se apresentar os acontecimentos discutidos de forma cronológica e, na segunda, há um resumo do conteúdo apresentado. Logo depois, há a seção “Para saber mais”, dividida em “Para ler”, “Para assistir” e “Para navegar na Internet”, indicando livros, filmes e sites que possam aprofundar os conhecimentos estudados. No final, são propostos exercícios e questões para reflexão acerca dos conteúdos vistos no capítulo.

Contudo, dos quarenta e três capítulos, apenas, sete são objeto de nossa análise. São eles: 1) Capítulo 27 – A crise do Império Brasileiro. 2) Capítulo 28 – A República da Espada. 3) Capítulo 29 – O apogeu da República Oligárquica. 4) Capítulo 32 – Crise da República Oligárquica. 5) Capítulo 37 – A Era Vargas. 6) Capítulo 38 – República populista. 7) Capítulo 40 – Realidade de chumbo, anos rebeldes.

1) Capítulo 27 – A crise do Império Brasileiro.

Temas abordados: 1) A questão da mão-de-obra, a crise do trabalho escravo e a abolição. 2) A imigração europeia. 3) O republicanismo e o Partido Republicano. 4) O fim do Império, a questão religiosa, a questão militar e a Proclamação da República.

No capítulo, ao falar da crise do trabalho escravo, cujo marco é o ano de 1850, com a Lei Eusébio de Queiroz, o texto destaca que, no Brasil, “como a compra de escravos no norte não conseguiu pôr fim à escassez de mão-de-obra, a solução encontrada foi a contratação de trabalhadores imigrantes assalariados” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 362). O que, segundo os autores, deve-se, não somente, à necessidade de substituir uma mão-de-obra por outra, mas “a escolha de imigrantes brancos, em detrimento dos ex-escravos, deu-se na tentativa de ‘embranquecer’ a população brasileira” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 362).

Contudo, apesar de reconhecer que “graças à cafeicultura, o Brasil voltara a fazer parte das rotas internacionais de comércio; e, com a intensificação do trabalho assalariado, cresceram o mercado interno, o comércio e a atividade industrial” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 364); O texto não traz, ainda, referências que possam ser associadas ao processo de formação da classe trabalhadora no Brasil. Podemos dizer que essas são as únicas referências mais próximas acerca de sua temática.

2) Capítulo 28 – A República da Espada.

Temas abordados: 1) Os primeiros passos da República. 2) O governo provisório (1889-1891). 3) O governo constitucional de Deodoro (1891). 4) O “Marechal de Ferro” (1891-1894), a revolução federalista e a economia no governo de Floriano Peixoto.

O capítulo busca pontuar os principais acontecimentos que marcaram o período em questão. Porém, no que se refere à classe trabalhadora, há, somente, duas referências à sua temática. A primeira, logo no início do capítulo, quando o texto destaca que “o povo praticamente não participou do golpe de 15 de novembro e, menos ainda, da consolidação do novo regime. Assim, após 1889, a vida pouco ou nada mudou para os trabalhadores” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 371). A segunda, refere-se à economia no governo Floriano Peixoto, destacando que “apesar das constantes agitações, o governo de Floriano

Peixoto trouxe prosperidade econômica. Da mesma forma que se aproximou da burguesia industrial, melhorou as condições de vida do operariado” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 373). Condições que, no entanto, não foram mencionadas, anteriormente, no texto.

3) Capítulo 29 – O apogeu da República Oligárquica.

Temas abordados: 1) O governo de Prudente de Moraes (1894-1898), o coronelismo e a guerra de Canudos. 2) A consolidação política das oligarquias, o surto da borracha, a revolta da vacina (1904), o convênio de Taubaté (1906), civilismo versus salvacionismo, a guerra do Contestado e a revolta da chibata.

Não há no capítulo nenhuma alusão à classe trabalhadora. Nem mesmo, quando o texto analisa as revoltas da vacina e da chibata. Nelas, não há nenhuma alusão à participação de trabalhadores, palavra, aliás, não mencionada na análise dos referidos movimentos. Fala-se, tão somente, de participação popular. Mesmo quando o texto analisa a economia da borracha que se desenvolveu na região norte do país, também, não aparece nenhuma referência a mão-de-obra ou ao trabalhador nesta atividade.

4) Capítulo 32 – Crise da República Oligárquica.

Temas abordados: 1) O retorno do governo republicano (fim do governo Hermes da Fonseca e a volta do civil, ligado à cafeicultura, Wenceslau Brás) e o fim da era Pinheiro Machado. 2) O novo surto de industrialização, a São Paulo moderna, o operariado brasileiro e a greve geral de 1917. 3) O pleito de 1918 e o governo de Epitácio Pessoa. 4) O tenentismo, as cartas falsas (episódio ocorrido no governo de Artur Bernardes, atribuindo a este cartas ofensivas a Hermes da Fonseca), o levante do forte de Copacabana e a coluna Prestes. 5) O ocaso da República Velha e a sucessão presidencial, em 1930.

No livro, este é o capítulo de maior referência à classe trabalhadora. Sua temática aparece logo no início, quando o texto se refere à crise política vivida no país, após o fim do governo Hermes da Fonseca. “No Rio de Janeiro, essa situação culminou com a revolta de sargentos ligados ao operariado e a políticos de classe média” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 412). Quando se refere “ao novo surto de industrialização”, vivido no país, no qual, “em 1920, já havia no país cerca de 13.400 estabelecimentos industriais e 280.000 operários” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 413).

O tema da moradia operária aparece na discussão do tópico “A São Paulo moderna” (p. 413), no qual se pode perceber, também, uma pequena referência à questão da disciplina imposta aos trabalhadores.

Afastadas das áreas verdes e grandes avenidas e formando um aglomerado de cortiços e casebres, as moradias operárias concentravam-se nas áreas próximas das fábricas em bairros como Brás, Mooca, Belenzinho, Bexiga, Lapa, Ipiranga e Vila Prudente. A partir de iniciativas como as do empresário Jorge Street, iniciaram-se as construções de vilas operárias que, além de serem obras assistenciais, serviam como instrumento de disciplina do trabalho. (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 412)

Mas, são os tópicos “O operariado brasileiro” (p.414) e “A greve de 1917” (p. 414) que concentram a maior parte da discussão sobre a classe trabalhadora. No primeiro, aparece a associação da formação da classe trabalhadora com a vinda de imigrantes europeus e os primeiros passos da organização política. “A partir da década de 1870, o operariado brasileiro, composto de imigrantes e migrantes rurais, forma as primeiras ligas operárias. Com a maciça chegada de imigrantes italianos, entram no Brasil as ideias anarquistas e anarco-sindicalistas” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 414). Aparecem, ainda, temas como a consolidação da presença anarquista entre os trabalhadores, os jornais operários e as causas das lutas operárias. “Em 1908, a tendência anarquista consolidou-se com a criação da Confederação Operária Brasileira (COB) e do periódico *A voz do Trabalhador*, que manifesta as principais lutas operárias: jornada de trabalho de 8 horas, seguro contra acidentes no trabalho etc.” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 414).

No parágrafo seguinte, enfatizam-se as publicações operárias. “Nas primeiras décadas do século XX, outras inúmeras publicações operárias circulam entre os trabalhadores. As principais eram *La Bataglia* (1904-1913), de ‘Gigi’ Damiani e *A Plebe* (1917-1951), organizada por Edgar Leuenroth” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 414). Sendo ressaltado, mais adiante, que “a partir de 1925, o PCB publicou o periódico *A Classe Operária*, que, mesmo tendo circulado por poucos meses, foi amplamente aceito entre os trabalhadores” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 418).

No segundo tópico, portanto, aparece a greve de 1917. Nele, encontramos um panorama sobre as condições de vida dos trabalhadores na época.

Apesar das agremiações operárias, as condições de vida dos trabalhadores não melhoraram. Nas fábricas, pagavam-se salários cada vez mais baixos, mulheres e crianças eram cada vez mais exploradas e, nas vilas operárias, as precárias condições de higiene causavam altos índices de mortalidade infantil e epidemias. (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 414)

Citando um jornal da época, o Correio da Manhã, de 1917, os autores, relatando o trabalho infantil nas fábricas, destacam “que o filho de um operário ganha num mês aquilo que o filho de seu patrão gasta em duas horas de passeio de automóvel”. (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 414). Assim, “estimuladas por esse quadro e pela eclosão da Revolução Russa, em junho do mesmo ano, inúmeras greves agitaram a cidade de São Paulo” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 414).

Vamos encontrar novas referências quando o texto se refere ao surgimento do Partido Comunista do Brasil, em 1922, destacando que a publicação do periódico A Classe Operária, em 1925, “era o suficiente que faltava para que o comunismo passasse a liderar as discussões operárias no lugar do anarquismo” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 418). E, quando se refere à crise política vivida pelo presidente Washington Luís, no final dos anos 20, destaca que:

Incapaz de dialogar e mesmo de atender as demandas da jovem classe operária, Washington Luís perdeu o apoio da população urbana. Para reprimir os eventuais perigos do tenentismo e dos operários filiados ao BOC [Bloco Operário e Camponês], Washington Luís baixou a Lei Celerada, que censurava a imprensa e o direito de reuniões. (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 419)

Apesar das informações diversificadas sobre a classe trabalhadora, o que se percebe, todavia, é que na abordagem do capítulo não há nenhuma menção aos trabalhadores de outras partes do Brasil que não São Paulo. Nem mesmo o Rio de Janeiro, outro grande centro urbano e industrial de grande concentração operária, é referido no texto.

5) Capítulo 37 – A Era Vargas.

Temas abordados: 1) O governo provisório de Vargas (1930-1934), a Revolução Constitucionalista de 1932, em São Paulo, e as leis trabalhistas. 2) O governo constitucional de Vargas (1934-37), a nova Constituição de 1934 e as disputas políticas – Aliança Nacional Libertadora (ANL), Ação Integralista Brasileira (AIB) e a chamada Intentona Comunista, em 1935. 3) O Estado Novo (1937-1945), a vida econômica, as contradições do Estado Novo, o autoritarismo e a repressão na Era Vargas e o fim do Estado Novo.

A primeira referência à classe trabalhadora aparece no início do texto, ao abordar as mudanças ocorridas com a posse de Vargas, em 1930.

Getúlio Vargas criou dois novos ministérios: o da Educação e Saúde e o do Trabalho, Indústria e Comércio. Este último foi o responsável pela maior mudança estabelecida em relação aos trabalhadores. Enquanto no governo de Washington Luís, a questão trabalhista era vista como “caso de polícia”, o governo Getúlio Vargas, visando a diminuir os movimentos grevistas, garantiu aos trabalhadores uma série de benefícios. (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 469)

Outra alusão aos trabalhadores encontramos no texto sobre a Revolução Constitucionalista de 1932, em São Paulo, um movimento contra Vargas devido a diminuição do poder político dos paulistas com o movimento de 1930 e a crise da cafeicultura. “É importante destacar que uma parte dos trabalhadores de São Paulo, já influenciados pela legislação trabalhista, não apoiou o movimento” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 470).

Mais adiante, quando o capítulo aborda a questão do Estado Novo, a classe trabalhadora aparece em mais três momentos. Quando o texto trata das estratégias do governo para estreitar suas relações com os trabalhadores. “Em seus discursos e em suas atitudes, o presidente, que já havia concedido as tão desejadas leis trabalhistas, procurava cada vez mais se aproximar dos trabalhadores e das camadas mais pobres da população” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 472). Quando menciona às medidas cerceadoras do governo Vargas. “Em 1935, entretanto, foi aprovada a Lei de Segurança Nacional, que proibia as greves, as manifestações operárias e os conflitos entre patrões e empregados. Para resolver as disputas, impôs-se a conciliação social, subordinando o operariado aos interesses da burguesia” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 472). E, quando se refere aos mecanismos de controle do Estado Novo, afirma: “Mas o controle sobre os trabalhadores vinha com a expansão das leis trabalhistas. Em 1940, são criados o salário mínimo e o imposto sindical; em 1943, é instituído o código de direito trabalhista, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 472). Essas são as únicas referências à classe trabalhadora no capítulo. Como se pode notar, não se trata de uma história de sua trajetória, mas de sua relação com o governo Vargas e, sobretudo, com as leis trabalhistas criadas nesse momento. É como se os trabalhadores aparecessem no texto para ilustrar o papel transformador da política social de Vargas.

6) Capítulo 38 – República populista.

Temas abordados: 1) O governo Dutra (1946-1951). 2) O segundo governo Vargas (1951-1954). 3) O governo Juscelino Kubitschek (1956-1961). 4) O governo Jânio Quadros (1961). 5) O governo João Goulart e o colapso do populismo no Brasil (1961-1964).

A classe trabalhadora quase não aparece no capítulo, está presente, apenas, em cinco momentos do texto. 1) No panorama que os autores apresentam da nova realidade social e política no Brasil, com o fim do Estado Novo, afirmando que: “o regime democrático não resolveu a instabilidade social que marcava o país. A repressão às greves e ao comunismo e a prisão de líderes operários continuavam a fazer parte do cenário brasileiro” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 480). 2) Na alusão à crise econômica enfrentada por Vargas, mesmo após uma série de medidas nacionalistas. “Os efeitos da crise econômica eram mais sentidos pela parte da população que levava Vargas ao poder: os trabalhadores. As perdas salariais levavam a diversas greves” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 481). 3) Quando menciona as dificuldades enfrentadas por João Goulart para implantar a sua política econômica do Plano Trienal. “As dificuldades econômicas inviabilizaram o projeto. De um lado, os empresários reclamavam da queda do desenvolvimento econômico e da ‘esquerdização’ do país; do outro, o movimento operário exigia a implantação das reformas de base” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 484). 4) Quando se refere aos trabalhadores do campo que formaram no nordeste, em 1955, as Ligas Camponesas que “agruparam pequenos agricultores e trabalhadores sem terra, que recorriam às armas contra as injustiças dos coronéis e pela reforma agrária” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 485). 5) Na citação do editorial do jornal Correio da Manhã, de 31 de março de 1964, demonstrando o clima de insatisfação dos setores mais conservadores com o governo Goulart, antes do golpe de 64. “Até quando deseja levar ao desespero, por meio da inflação e do aumento do custo de vida, a classe média e a classe operária?” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 485).

Portanto, no texto, o tema da classe trabalhadora aparece muito mais para ilustrar os momentos de crise econômica dos governos citados acima ou alguns de seus aspectos. Suas referências são fragmentadas e episódicas para que se possa dizer que, no capítulo, há uma história de sua presença.

7) Capítulo 40 – Realidade de chumbo, anos rebeldes.

Temas abordados: 1) O governo Castelo Branco. 2) Costa e Silva e a linha dura e o legado de maio de 1968. 3) O Ato Institucional N° 5, a resistência e a repressão. 4) O governo Médici: o auge da ditadura, o “milagre” econômico e o “milagre” político. 5) Geisel: a política de distensão e a crise do “milagre” econômico. 6) Figueiredo e a abertura política, as consequências do “milagre” e o fim da ditadura militar.

Em todo o capítulo a temática da classe trabalhadora aparece, somente, em dois momentos do texto. Numa rápida passagem, cuja discussão central é o movimento estudantil de 1968, frente ao regime linha dura do general Costa e Silva. “Assumindo uma posição de

liderança, os estudantes aspiravam, junto aos intelectuais, camponeses e operários, a colocar fim ao regime militar” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 510).

Quando o texto se refere às greves que voltam à tona no final dos anos 1970. “Em 1978, os metalúrgicos da região paulista do ABC (cidades de Santo André, São Bernardo e São Caetano) enfrentaram a ditadura e organizaram uma gigantesca greve. Cerca de 100 mil trabalhadores saíram às ruas para reivindicar um aumento salarial de 34%” (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 518). Quanto às lideranças, mais uma vez destaca-se a atuação do líder sindical Luís Inácio, porém, diferente dos demais livros, visto que este, destaca, também a presença de Olívio Dutra.

Líderes como Luís Inácio “Lula” da Silva, presidente do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, e Olívio Dutra, representante dos bancários do Rio Grande do Sul, destacavam-se nacionalmente. Desafiando a ditadura, o movimento operário renascia e juntava-se à crescente oposição ao governo militar. (FERREIRA e FERNANDES, 2005: 469)

Desta forma, mesmo num capítulo que prioriza a vida política no Brasil, na época da ditadura militar, abordando a repressão, o cerceamento à sociedade civil e aos movimentos de oposição, há uma abordagem da vida econômica no país, ressaltando os momentos de crise e o processo inflacionário que afeta diretamente a vida dos brasileiros. Contudo, não há outras referências no texto, que não as citadas acima, que enfatizem a vida da classe trabalhadora no período e como ficara sua situação diante desse quadro econômico de arrochos salariais e grande concentração de renda. A abordagem, ao desconsiderar a classe trabalhadora da vida política, social e econômica do país, nos faz crer que sua presença em períodos anteriores só se justifica em função do paternalismo varguista, nos anos 30 e 40, e do populismo, nos anos 50 e 60.

Livro 6 – SCHMIDT, Mario Furley. **Nova História Crítica**. Ensino Médio. Volume Único. São Paulo: Editora Nova Geração, 2007.

Não encontramos na obra nenhuma referência à formação do autor. Na proposta do livro há uma série de considerações quanto ao que se espera de um livro didático. Para o autor, “o livro didático de História deve estimular o aluno a perceber que o homem comum, o ‘indivíduo anônimo’ é e tem sido um ativo protagonista da História, e que História amplia a possibilidade de o indivíduo se tornar um agente histórico mais ativo e mais consciente” (SCHMIDT, 2007a: 3). Em sua proposta, o principal alvo é a chamada História Tradicional. “Estamos falando daquela História de cunho positivista, exaltadora dos heróis das classes

dominantes, preconceituosa, reacionária” (SCHMIDT, 2007a: 3). Assim, o livro propõe construir uma nova abordagem da História, questionando a ideia do herói oficial, o reducionismo histórico, posicionando-se contra o maniqueísmo. Defende uma História em sua complexidade, que dê conta das formas de poder, que apresente novos conteúdos, que problematize e assuma uma nova linguagem. “Que o aluno consiga superar a incapacidade de pensar sem ser dirigido por alguém. Pensar por conta própria, questionar o mundo, reconstruir a si mesmo e a suas relações com outros seres humanos, eis nossos objetivos fundamentais” (SCHMIDT, 2007a: 4), destaca o autor. Porém, o que mais chama a atenção no livro é a sua linguagem coloquial, voltada para o aluno, procurando sempre dialogar com o leitor. Dos livros aqui analisados é, sem dúvida, o que possui o texto mais longo – são 840 páginas, permitindo, assim, um texto mais explicativo.

O livro encontra-se dividido em 56 capítulos. Não há divisões em unidades. Ao final de cada capítulo há somente uma seção chamada de “Oficina da História”, com exercícios sobre o conteúdo estudado. Não há indicações de leituras complementares e nem indicações de filmes. Desses 56 capítulos, 07 foram objeto de nossa análise: 1) Capítulo 38 – Abolição. 2) Capítulo 39 – República. 3) Capítulo 41 – A República Velha. 4) Capítulo 43 – Rebeliões na República Velha. 5) Capítulo 46 - A Era Vargas. 6) Capítulo 50 - Terceira República. 7) Capítulo 53 - Ditadura Militar no Brasil.

1) Capítulo 38 – Abolição.

Temas abordados: 1) As causas que levaram ao fim do tráfico de escravos. 2) A imigração estrangeira e os tipos de trabalho imigrante – a parceria e o colonato. 3) Capitalismo e escravismo, as mudanças econômicas no Brasil do Segundo Reinado e o fim da escravidão. 4) A transição para o trabalho livre no Nordeste. 5) Abolicionismo e a rebeldia escrava. 6) As leis abolicionistas.

Como se pode perceber, o foco central do capítulo é a transição do trabalho escravo no Brasil para o trabalho assalariado, cujo marco central é a abolição. Normalmente, esse tema aparece junto a capítulos que abordam o Segundo Reinado. Aqui, o autor preferiu abordá-lo num capítulo à parte. Como, ao focar o tema do fim da escravidão, o texto aborda, também, a chegada do trabalhador imigrante europeu, fato intimamente ligado a crise do trabalho escravo, sobretudo, com a Lei Euzébio de Queiroz, em 1850, o nosso interesse foi o de perceber como o autor trata a relação trabalhador imigrante e formação da classe trabalhadora no Brasil. O enfoque do texto, porém, foi mostrar quem eram, por que vieram, para onde foram e os tipos de trabalho (parceria e colonato) dos imigrantes que chegam ao Brasil, na

segunda metade do século XIX. Desta forma, não há nenhuma relação, no capítulo, entre trabalho imigrante europeu e formação da classe trabalhadora.

2) Capítulo 39 – República.

Temas abordados: 1) O processo de crise da Monarquia brasileira. 2) As mudanças na economia brasileira na segunda metade do século XIX. 3) O Oeste paulista e a República. 4) Os projetos, a propaganda e o ideal de cidadania republicanos. 5) O positivismo e a questão militar. 6) A questão religiosa e a questão abolicionista. 7) O fim da Monarquia.

Não encontramos no capítulo nenhuma referência à classe trabalhadora. Quando o texto se refere às mudanças na economia brasileira, na segunda metade do século XIX, refere-se, tão somente, à cafeicultura e o deslocamento da sua produção do Vale do Paraíba para o Oeste Paulista. Não aparecem aqui as transformações, vinculadas ao café, como a expansão das ferrovias e o surgimento de um processo fabril em crescimento. Temas, aliás, que se relacionam com a discussão da classe trabalhadora.

3) Capítulo 41 – A República Velha.

Temas abordados: 1) A República que se implantou no Brasil. 2) A presidência de Deodoro (1889-1891). 3) O governo de Floriano Peixoto (1891-1894). 4) O domínio oligárquico e a Constituição de 1891. 5) A consolidação da República do Café e o domínio das oligarquias cafeeiras. 6) O coronelismo e as oligarquias fora do centro sul do Brasil. 7) Economia: o café em decadência, os tempos da borracha e cacau na Bahia. 8) Problemas financeiros na República Velha. 9) Rebeliões camponesas: o cangaço e o Padre Cícero.

O tom do capítulo é a vida política na chamada República Velha. As poucas referências à classe trabalhadora aparecem dispersas no texto e em momentos específicos. Assim, vamos encontrá-la na discussão sobre a Constituição de 1891, ao se referir à participação dos positivistas em sua formação. “A influência positivista foi pequena sobre a nova Constituição. Ela foi real no estabelecimento da separação entre Igreja e o Estado [...]. Os positivistas ainda tentaram colocar alguns artigos que dessem certa proteção aos trabalhadores” (SCHMIDT, 2007: 488). O que é interessante porque já demonstra a ausência de leis de caráter social na primeira Constituição Republicana, tornando, assim, vulnerável a situação da classe trabalhadora.

Outra referência aparece na discussão sobre a crise da economia cafeeira, na conjuntura da Primeira Guerra Mundial, o que obrigou o governo federal a emitir papel-moeda para assegurar os preços de compra do café, “provocando inflação e piorando a vida dos mais pobres, especialmente os operários das cidades. Daí o crescimento das greves na época” (SCHMIDT, 2007: 493). Alusão rápida, sem maior aprofundamento, mas que já

introduz o contexto das greves da década de 1910 e, em especial, a greve geral de 1917, abordada no capítulo seguinte.

Vamos encontrar as últimas alusões, na discussão do surto da economia da borracha na região amazônica e na economia cacaueteira da Bahia. Aqui, também aparece em rápida passagem. Quando se refere aos operários, vindos de várias partes do Brasil, da América e da Europa, para a construção da estrada de ferro Madeira-Mamoré, em plena febre da borracha.

No final, em 1912, milhares de operários tinham morrido em acidentes de trabalho. Pouco adiantaria. A borracha já estava em decadência e a ferrovia se tornaria inútil. Seria abandonada. Nas suas ruínas, de fantasmas de operários e de índios, o retrato da construção do Brasil. (SCHMIDT, 2007: 494)

E quando se refere à exploração do homem do campo na zona cacaueteira de Ilhéus e Itabuna, onde coronéis e comerciantes “se enriqueceram à custa do suor do trabalhador rural” (SCHMIDT, 2007: 495). Alusões que enfatizam que a exploração sobre a classe trabalhadora, seja no campo ou na cidade, nos grandes centros fabris ou nas zonas de economia primária, era um fardo que pesava sobre os seus ombros.

4) Capítulo 43 – Rebeliões na República Velha.

Temas abordados: 1) A Revolta da Vacina (1904). 2) A Revolta da Chibata (1910). 3) Imigração e industrialização na República Velha. 4) As lutas operárias. 5) A vida política brasileira nos anos 20. 6) O Tenentismo e a Coluna Prestes. 7) O Modernismo brasileiro.

Em todo o livro, este capítulo concentra a maior parte das referências à classe trabalhadora. A primeira, vamos encontrá-la logo no início do texto. Ao observar que o Brasil moderno foi formado neste período, as primeiras décadas do século XX, o autor destaca “a crescente importância das cidades e do capitalismo, o crescimento industrial, a importância do proletariado e das lutas de classe, a cultura modernista, as novas ideologias políticas” (SCHMIDT, 2007: 516).

Quando se refere à Revolta da Chibata, especificamente quanto ao seu resultado, ressalta que “o governo teve de se curvar. Principalmente, porque os operários começaram a entrar em greve de solidariedade aos amotinados. Assim, os marinheiros passaram a receber soldo um pouquinho melhor, o trabalho duro foi aliviado e acabou-se o chicote” (SCHMIDT, 2007: 519). Informação que não aparece em nenhum dos livros analisados anteriormente.

O tema do levantamento estatístico da distribuição de operários, tão comum nas abordagens sobre a classe trabalhadora nos anos iniciais da República, aparece no tópico “O caminho da indústria”.

Quando as exportações de café paulista iam bem, os investimentos industriais se multiplicavam. Grande parte da mão-de-obra fabril era formada por imigrantes estrangeiros. Muitos sabiam ler e escrever e até tinham conhecimentos técnicos. Por isso, eram tão apreciados. Por volta de 1895, os estrangeiros eram 40% dos operários cariocas e 70% dos paulistanos. (SCHMIDT, 2007: 520)

Mas, são os tópicos “Lutas operárias” (p. 522) e “Comunistas” (p. 525) que apresentam a maior parte das referências à classe trabalhadora. No primeiro, encontramos menções a relação indústria e proletariado. “A indústria produziu uma nova classe social no Brasil, o proletariado. Nas décadas seguintes, as indústrias continuariam crescendo e também o número de operários” (SCHMIDT, 2007: 522). Quanto às condições de trabalho destaca-se que:

A situação do proletariado na República Velha era terrível. Muito trabalho e nenhum direito. Em várias empresas, a jornada diária chegava a 14 horas, incluindo o sábado. Não havia férias, nem 13º, nem indenização para quem fosse despedido ou sofresse acidente de trabalho. O operário velho precisava da ajuda dos outros, porque não existia aposentadoria. Médico e escolas, nem se fala. Crianças de 10 anos em fábricas não eram raridade. Os salários abaixavam enquanto os preços aumentavam. (SCHMIDT, 2007: 522)

As primeiras formas de organização do proletariado, também, receberam destaque.

Inicialmente, os trabalhadores procuravam se defender por meio do mutualismo. Formavam associações que recolhiam mensalidades dos trabalhadores. [...] Por volta de 1870 começaram a aparecer associações de trabalhadores que também organizavam a resistência aos patrões. Eram embriões de sindicatos. (SCHMIDT, 2007: 523)

As greves aparecem como as principais formas de luta dos trabalhadores. É interessante destacar que o texto traz informações sobre as primeiras paralisações de operários ainda no século XIX. “Já em 1857 temos notícia de uma greve geral dos operários de tipografias (gráficas dos jornais). Por volta de 1880, já paravam os ferroviários e os estivadores do Rio de Janeiro e de Santos” (SCHMIDT, 2007: 523).

523) Destaca-se, ainda, o tratamento dado a estes movimentos dos trabalhadores. “As greves eram consideradas crimes comuns e dissolvidas a patadas de cavalo. Muitas vezes a polícia mandava bala numa passeata de operários” (SCHMIDT, 2007: 523).

Destacam-se, ainda, os movimentos anarquistas e anarco-sindicalistas no processo de organização do operariado. “Foram os imigrantes italianos e espanhóis que trouxeram essas ideias políticas para cá. Eles eram anarcossindicalistas, ou seja, anarquistas que só aceitavam um tipo de organização, os sindicatos operários” (SCHMIDT, 2007: 523). No texto, encontramos informações que detalham o papel dos anarquistas que vai além do processo de organização política dentro do espaço fabril, enveredando-se no campo da cultura e da educação.

Eles fundaram alguns de nossos primeiros sindicatos operários e organizaram as greves pioneiras no país. Também ajudavam os trabalhadores a criar sua própria cultura, independentemente da cultura da burguesia. Faziam espetáculos de teatro com peças que eles mesmos criavam, retratando a injustiça social e como o poder mata os sentimentos. Os anarquistas liam os seus próprios jornais, pois acreditavam que os empresários da imprensa também eram patrões e, por isso só permitiam notícias a favor dos capitalistas. Nas escolas anarquistas, não havia punições nem proibições, aprendia-se brincando e em clima de camaradagem. (SCHMIDT, 2007: 523)

Outro tema que merece destaque no texto é o da disciplina imposta e construída para o controle dos trabalhadores. Nesse sentido, o autor destaca informações que parte da historiografia operária brasileira dos anos 1980 começa a se preocupar em abordar.

Além da brutalidade do Estado, existiam outras maneiras de amansar os trabalhadores. Uma delas era ensinar, desde as crianças na escola, que a obediência cega e a disciplina são as principais virtudes de um ser humano. Depois que elas se tornassem adultas e operárias, continuariam sendo encarneiradas por meio de palestras nos locais de trabalho, reuniões com os chefes e através da própria organização do serviço na fábrica. Tudo com o objetivo de ‘ensinar’ o trabalhador a amar o trabalho, ser disciplinado, estar sincronizado com o relógio para ser bem produtivo. Até sua vida diária deveria ser regulada de acordo com os objetivos da empresa de aumentar o rendimento do peão: ele deveria cuidar da saúde (para ficar bem disposto no serviço), ter família certinha (para ser bem tratado pela esposa e ter ânimo para o trabalho), ter filhos que seriam futuros operários, não ‘vadiar’ com festas, música ou preguiça. (SCHMIDT, 2007: 523)

Vamos encontrar também no texto alusões da aproximação do movimento operário com a Igreja Católica, com os chamados sindicatos amarelos e as correntes pouco expressivas dentro do movimento dos trabalhadores.

Quanto ao tópico “Comunistas”, (p.525) o enfoque é o surgimento do Partido Comunista do Brasil (PCB), em 1922, e sua relação com o movimento operário da época. “Nos anos 1920, ainda era um pequeno partido que atuava clandestino e disputava a liderança

sindical com os anarquistas. Depois de 35, os anarquistas, reprimidos pelo governo e atacados ideologicamente pelos comunistas, praticamente desapareceriam do movimento operário” (SCHMIDT, 2007: 525). Assim, esse vazio passa a ser ocupado pelos comunistas que, próximos de organizações operárias como os sindicatos, passaram a atuar de forma mais intensa, “tentando ganhar eleições para a direção e influenciar os trabalhadores” (SCHMIDT, 2007: 526).

Contudo, apesar do enfoque mais abrangente, dando conta de aspectos pouco analisados em outros livros, o que se percebe é que aqui, também, a história da classe trabalhadora está limitada a São Paulo e ao Rio de Janeiro. Não há nenhuma menção à sua ação fora do eixo centro-sul e sua existência encerra-se aí.

5) Capítulo 46 - A Era Vargas.

Temas abordados: 1) A Aliança Liberal e o movimento de 1930. 2) O governo provisório de Vargas (1930-1934): a Revolução Constitucionalista de 1932, em São Paulo, a Constituição de 1934, a Ação Integralista Brasileira (AIB) e a Aliança Nacional Libertadora. 3) A ditadura do Estado Novo (1937-1945): populismo e trabalhismo, Estado e crescimento econômico. 4) O fim do Estado Novo.

Vamos encontrar referências à classe trabalhadora em diversos momentos do texto. A primeira surge logo no início do capítulo quando se discute o clima no país que gerou o movimento de 1930 que culmina com a subida de Vargas ao poder. “A crise de 1929 piora a vida dos trabalhadores que reagem com quebra-quebra em cidades como São Paulo. Como industrializar o Brasil e manter o proletariado obediente? Eis o maior problema para a ‘revolução de 30’” (SCHMIDT, 2007: 553). Uma demonstração dessa rebeldia operária, no final dos anos 20, aparece na manifestação do Bloco Operário Camponês (BOC) que “ganhou voz nas grandes capitais e demonstrou que os operários já tinham capacidade de se organizar politicamente” (SCHMIDT, 2007: 554).

Neste sentido, é importante destacar que ao discutir a chamada “Revolução de 30”, questionando inclusive o seu caráter revolucionário, o autor a coloca numa perspectiva apontada por autores como Edgar de Decca⁷⁶ e Ítalo Tronca⁷⁷, ou seja, de que surge como

⁷⁶ DECCA, Edgar de. 1930: O silêncio dos vencidos. São Paulo: Brasiliense, 1994. A tese central defendida pelo autor, retomada posteriormente por Ítalo Tronca, é a de que a chamada “Revolução de 30” não surgiu de um vazio de poder a ser preenchido pelos setores emergentes como as classe médias e industriais, representados pelo grupo político do qual Vargas fazia parte, a Aliança Liberal. Mas a ideia de que foi fruto do medo das classes dominantes em função da ampla mobilização política do movimento operário, representado, sobretudo, pelo Bloco Operário Camponês (BOC).

⁷⁷ TRONCA, Ítalo. Revolução de 1930: a dominação oculta. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Tudo é História; v. 42).

reação ao crescimento do movimento operário do final dos anos 1920. “Afinal, a versão oficial nada dizia sobre o medo da burguesia diante do crescimento do movimento operário e da necessidade de montar um Estado que soubesse controlar a questão social”. (SCHMIDT, 2007: 556) Desta forma, “a Revolução de 30 pode ser vista como o início do processo de constituição de um Estado com o objetivo de dominar o movimento operário. Este movimento seria controlado pela ideologia e pela força bruta do Estado” (SCHMIDT, 2007: 557).

É curioso perceber que o autor busca direcionar a discussão do capítulo para esta temática pouco evidente nos demais livros analisados anteriormente, ou seja, o foco central é mostrar o governo Vargas como um período de mudanças e transformações no Brasil, mas, sobretudo, com a missão de manter o controle sobre a classe operária. Isso porque poderia incomodar o crescimento da burguesia industrial e dos setores mais favorecidos com o clima de desenvolvimento que vivia o país, principalmente, no Estado Novo.

Depois de 1930, o Brasil da cidade começou a sobrepujar o do campo. A indústria acabou superando a importância da agricultura. Não era mais possível fazer política sem considerar a classe operária: reprimindo, enganando, bajulando, pactuando, corrompendo, mas nunca permitindo que ela tivesse autonomia. (SCHMIDT, 2007: 557)

Portanto, a interpretação que o autor dá ao surgimento do novo Estado que se configura no país, a partir de 1930, é a de um Estado capaz de responder aos novos desafios vividos pelo Brasil, no final dos anos 1920: desenvolvimento urbano, crescimento de novos setores sociais (burguesia industrial e comercial, classes médias e proletariado), crise da cafeicultura, crescimento industrial e ameaça a ordem social por parte do movimento dos trabalhadores. “O que acontecia era simplesmente a reconstrução do Estado Nacional, desta vez mais forte, mais coeso, mais capaz de enfrentar a questão operária” (SCHMIDT, 2007: 558).

O controle sobre a classe operária é, portanto, a característica que marca o texto do capítulo. Assim, as leis trabalhistas, outorgadas, em sua maioria, no governo provisório de Vargas, são vistas como instrumentos desse controle. “Para controlar o movimento operário, Vargas não recorreu só à força bruta. Fez também algumas leis trabalhistas como a que criava as férias remuneradas e regulamentava o trabalho de mulheres e de crianças” (SCHMIDT, 2007: 558). Ou, “veremos em detalhe que essas leis eram um modo sutil de Vargas garantir a obediência dos trabalhadores” (SCHMIDT, 2007: 560).

Quando o texto discute o Estado Novo, a classe trabalhadora é vista em função da repressão varguista sobre ela ou sobre a política de controle, a qual já nos referimos anteriormente. “Nem é preciso dizer que os sindicatos foram invadidos pela polícia. Continuavam existindo, mas totalmente subordinados ao Estado. Instrumentos getulistas de controle do movimento operário. As greves ficaram terminantemente proibidas” (SCHMIDT, 2007: 565).

Repressão, controle político e manipulação são algumas das características destacadas pelo autor para se referir à relação Vargas e à classe trabalhadora. O que o diferencia dos livros analisados anteriormente é o tom veemente com que ressalta tais questões. Enquanto que nas abordagens anteriores chegam a ser secundárias, aqui, aparecem em primeiro plano, permeando todo o capítulo.

Algumas leis trabalhistas já tinham sido conquistadas nas memoráveis greves de 1917, 1918 e 1919 na República Velha. Mas dominar também é passar uma borracha na lembrança passada, é refazer a memória histórica. Desde Getúlio, os livros escolares e os jornais “esqueceram” as lutas operárias do passado. Criou-se a imagem de que o país só passou a ter leis trabalhistas graças a ele, à “boa vontade do governo”. Assim, foi criada a mentalidade da doação dos direitos: Getúlio seria um cara bacana que doou os direitos aos trabalhadores. (SCHMIDT, 2007: 568)

O texto destaca, também, algumas questões postas no estudo de Alcir Lenharo,⁷⁸ sobre os anos 30. Trata-se de estratégias disciplinadoras do corpo e da mente com o intuito de se formar cidadãos mais obedientes e aptos ao trabalho. “Trabalhadores ordeiros recebiam prêmios de operário-padrão e até as aulas de ginástica eram utilizadas para disciplinar o corpo e a mente das pessoas” (SCHMIDT, 2007: 568).

Contudo, mesmo que marque todo o capítulo, a dominação do governo Vargas sobre a classe trabalhadora não é posta, no texto, como um elemento de mão única. É interessante ressaltar que o autor considerou essa relação em outra direção. “O historiador inglês E. P. Thompson, mostrou como os trabalhadores podiam usar as leis a seu favor”. (SCHMIDT,

⁷⁸ A sacralização da política. Campinas: Papyrus, 1986. Questão que aparece, sobretudo, no capítulo 3, intitulado “A militarização do corpo”, no qual o autor destaca as formas e estratégias utilizadas nesse período a fim de forjar um indivíduo despolitizado, disciplinado, trabalhador, produtivo e submisso. Para isto, recorreu-se também a Educação Física com sua pedagogia própria de caserna com um instrumento fortemente capaz de alienar o indivíduo, preparando-o para servir a pátria e a nação, além de servir como mão-de-obra forte, robusta, ágil e disciplinada para atender ao mercado de trabalho.

2007: 570) Nesse sentido, o texto remete a discussão levantada no estudo de Fontes (1996),⁷⁹ em que se destaca como a criação da Justiça do Trabalho, no Estado Novo, tornou-se um instrumento de luta usado pelos trabalhadores, fugindo da visão de que se constituía, apenas, como mecanismo de enquadramento e domínio do movimento operário. A citação abaixo é longa, mas é bastante esclarecedora.

Na verdade, os trabalhadores não eram pobres coitados, usados e ingênuos. Claro que muitos operários vinham do campo, sem experiência sindical, o que os tornava presas fáceis da propaganda ideológica do governo. Mas nem todos foram engolidos pelo populismo e havia muitos que estavam plenamente conscientes da barganha realizada: aceitavam o jogo populista porque estavam ganhando o que consideravam possível e sem riscos. Muitos sindicalistas preferiam trocar a luta revolucionária por pequenos e seguros ganhos trabalhistas. Para eles, naquele momento, a escolha racional mais adequada era compactuar com o Estado. Além disso, eles finalmente se sentiam reconhecidos pelo Estado: o governo admitia que existia a classe proletária e que precisava contar com ela. Aceitar o pacto populista era também aceitar a afirmação da igualdade jurídica, da sociedade com direitos iguais para todos. Intuitivamente, os trabalhadores brasileiros reviam a história europeia: os supostos direitos “burgueses” (igualdade jurídica, reconhecimento da cidadania), eram conquistas dos trabalhadores. (SCHMIDT, 2007: 570)

6) Capítulo 50 - Terceira República.

Temas abordados: 1) Os novos partidos que surgem no pós-Estado Novo. 2) A Constituição de 1946. 3) O governo Dutra (1946-51). 4) O governo Vargas (1951-1954). 5) O governo Juscelino Kubitschek (1956-1961). 6) O governo Jânio Quadros e a crise da posse de João Goulart (1961). 7) O governo João Goulart (1961-1964), a experiência parlamentarista, as reformas de base e o golpe militar.

O capítulo discute o período populista de 1945 a 1964 dentro do contexto da Guerra Fria. Desta forma, o movimento da classe trabalhadora é visto como a grande ameaça de esquerda ou o que havia de mais próximo do comunismo no Brasil. As greves aparecem, apesar da repressão, como a grande expressão de luta dos trabalhadores no momento.

Vamos encontrar as primeiras referências à classe trabalhadora logo no início do capítulo, ao abordar os partidos políticos que se estruturavam nos anos 1945 e 1946: a União Democrática Nacional (UDN), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB). Quando se refere à UDN,

⁷⁹FONTES, José Raimundo. A Bahia de todos os trabalhadores: classe operária, sindicato e política (1930-1947). São Paulo: Tese de doutorado, FFLCH/USP, 1996.

destaca que, para esta, “as greves operárias e as reivindicações de reforma agrária eram vistas como ataques comunistas de direito de propriedade e à livre iniciativa [...]. Defendiam os direitos democráticos contanto que eles não englobassem os direitos de luta dos trabalhadores” (SCHMIDT, 2007: 629). O PTB surge como o partido de relação fisiológica com os trabalhadores. Sua relação pautava-se no “conhecido esquema de troca de favores: o ministério do trabalho adotava medidas para proteger os trabalhadores e em troca os sindicatos davam apoio político” (SCHMIDT, 2007: 630).

Ao se referir à Constituição de 1946, o texto, deixa claro qual foi o tratamento dado à classe trabalhadora no período.

Os sindicatos continuavam subordinados ao Ministério do Trabalho. A qualquer momento podiam ser invadidos pela polícia. As greves eram permitidas, mas a Constituição indicou inúmeros limites. Na prática, os trabalhadores ignoravam os limites legais e organizariam greves. O imposto sindical foi mantido, mantendo vivos sindicatos sem expressão. (SCHMIDT, 2007: 632)

O governo Dutra (1946-1951) aparece como “um governo repressor do movimento operário. Interveio em mais de 400 sindicatos e acabou com a tentativa de união sindical através da Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil (CGTB), fundada em 1946” (SCHMIDT, 2007: 632).

No governo Vargas (1951-1954) as referências à classe trabalhadora são as greves e a constante mobilização diante dos problemas econômicos como aumento do custo de vida e a inflação.

Enquanto Getúlio não sabia direito o que fazer com a inflação, os trabalhadores sabiam. O movimento operário, aos poucos, ia conquistando autonomia. Dava as primeiras engatinhadas sem precisar da mão-de-ferro populista. Em 1953, houve a famosa greve dos 300 mil, em São Paulo, vitoriosa apesar da repressão policial. (SCHMIDT, 2007: 632)

Mesmo quando se refere à oposição sofrida por Vargas por parte dos chefes militares que queriam a sua renúncia, esta se dava em função, também, da crescente movimentação operária, pois estes “temiam a ‘infiltração comunista na sociedade e nas Forças Armadas’ e repudiavam o fato de que a infiltração e as greves estavam fazendo os operários especializados ganharem quase tanto quanto um tenente” (SCHMIDT, 2007: 638).

O suicídio de Vargas é, ainda, fruto dessa pressão operária. “Quase todo mundo contra ele: os cafeicultores, porque sofreram o confisco cambial; os industriais, porque Vargas não controlava direito as greves [...]; os operários, porque seu padrão de vida diminuía” (SCHMIDT, 2007: 639).

Vamos encontrar novas alusões aos trabalhadores no governo João Goulart (1961-1964). Nesse momento, as agitações grevistas marcam o período parlamentarista de seu governo e as sucessões para primeiro-ministro.

Agora, para você sentir o clima do que estava rolando no Brasil da época: simplesmente estourou uma greve geral de 24 horas nas empresas estatais (refinarias, trens, ônibus, estivadores) [...]. Greve política, operários que cruzaram os braços para mudar um governo. Mostra da força do PTB e até do PCB para mobilizar politicamente massas operárias. (SCHMIDT, 2007: 650)

Após o plebiscito que retoma o presidencialismo como forma de governo, em 1963, as propostas de reformas de base é que agitam o país. Para encaminhá-las, o populismo de João Goulart teve nos trabalhadores e nos sindicatos o seu maior apoio. Assim, segundo o autor, “estimulou greves políticas para pressionar o Congresso, bajulou pelegos, distribuiu cargos no ministério do trabalho [...]. Para complicar o quadro, o movimento dos trabalhadores estava ganhando autonomia. Já não respeitava tanto os chefes trabalhistas”. (SCHMIDT, 2007: 652)

Mas, são as greves operárias que, realmente, marcam as referências à classe trabalhadora no texto. São apresentados gráficos com as quantidades de greves e os setores que mais as colocavam em prática. Há uma seção intitulada “Jango e as greves” só para discuti-las. O golpe de 1964, inclusive, aparece no texto como uma reação, sobretudo, a ampla movimentação da classe operária.

Os numerosos contingentes de classe média conservadora, eleitores da UDN, manifestavam preconceito contra o presidente que ‘se rebaixava’ a ponto de ligar aos sindicatos operários. Ficavam irritados com as greves que paralisavam os transportes e os serviços de luz. Acreditavam que os aumentos salariais só serviam para aumentar a inflação. Para piorar, ainda havia uma infâmia: ‘Com tantas greves e aumentos, qualquer dia desses um operário vai estar ganhando quase tanto quanto eu!’ – exageravam os profissionais liberais. No fundo, o velho elitismo, o velho pavor de a empregada doméstica compartilhar o mesmo elevador, de o filho ter como colega de escola o filho de um operário, de a filha vir a namorar um pé-rapado. A história da classe média parece o pêndulo, ora para um lado, ora para o outro. Pequenos empresários, profissionais liberais e assalariados bem remunerados sabem que não são os graúdos, os capitães da indústria, os

banqueiros. Mas sua instrução universitária, seus sonhos de consumo, os bairros onde moram os afastam dos trabalhadores. (SCHMIDT, 2007: 657)

Desta forma, como destaca o texto.

Uma simples greve operária, uma sessão de cinema seguida de um debate com a platéia, a publicação de um livro, tudo isso era visto como resultado da infiltração de agentes soviéticos, cubanos ou chineses. Alguém precisava salvar o Brasil! Esse alguém, óbvio, eram os militares sempre alerta. (SCHMIDT, 2007: 659)

Apesar de o período chamado populista (1946-1964) aparecer no texto como de grande agitação operária, dando ênfase às greves e ao medo dos setores conservadores dessa movimentação dos trabalhadores, contudo, o enfoque limita-se ao movimento dos trabalhadores de São Paulo e, às vezes, do Rio de Janeiro, focando, sempre na questão das greves. Não há a preocupação em abordar a temática dos trabalhadores em outros aspectos.

7) Capítulo 53 - Ditadura Militar no Brasil.

Temas abordados: 1) A nova ordem: militares, empresários e políticos. 2) O governo Castelo Branco (1964-1967), a Constituição de 1967 e a economia castelista. 3) O ano de 1968. 4) A ditadura engrossa e viver na ditadura. 5) A luta armada e a repressão. 6) O governo Emílio G. Médici (1969-1974). 7) O governo Geisel (1974-1979). 8) O governo Figueiredo (1979-1985).

Como no capítulo anterior, aqui o principal enfoque sobre a classe trabalhadora são as greves. Elas estão presentes em todo o texto. Desde o momento em que caracteriza a ditadura militar brasileira, passando pelas questões econômicas até à resistência e distensão do regime.

Logo no primeiro parágrafo do texto, descrevendo o que os setores mais conservadores da sociedade esperavam da “nova ordem” imposta ao país, o autor relata.

Recife, 1964. Beira da praia, brisa da noite, mansões dos usineiros. As garrafas de champanha são abertas. Festa. Pessoas bonitas, perfume, olhares de desejo, dentes brancos de alegria. As risadas unem o gozo ao deboche. Vida longa para o novo governo! Que nunca mais se falem em greves nem na maldita terra para camponeses! Morte aos inimigos da propriedade! (SCHMIDT, 2007: 728)

A frase que abre o capítulo é bastante reveladora da visão sobre o que foi o golpe militar de 1964 para o autor. Um golpe na autonomia dos movimentos populares e na

articulação dos trabalhadores que tinham nas greves, tão presentes no período populista, o seu principal instrumento de luta. Para ele, se a ditadura passava a dialogar com banqueiros e empresários, “enquanto isso, as greves operárias estavam proibidas. Os militares jamais ordenaram a prisão de grandes banqueiros, jamais invadiram entidades empresariais. Mas os sindicatos operários foram implacavelmente vigiados e perseguidos” (SCHMIDT, 2007: 730).

O tom do texto, em alguns momentos, é de escárnio. “Enquanto isso, na zona sul do Rio de Janeiro – Botafogo, Copacabana e Ipanema -, a classe média se confraternizava com a burguesia” (SCHMIDT, 2007: 730). Por outro lado, “nos subúrbios o medo substituía o chope. Ali, a revolução procurava os ‘inimigos do Brasil’. E quem seriam esses monstros? Gente curtida pelo trabalho duro, mas que não tinha ousado se curvar: operários, camponeses, sindicalistas” (SCHMIDT, 2007: 730).

Quando se refere à nova Constituição de 1967, entre outras características, destaca-se mais uma vez que, com ela, “a imprensa e as universidades eram vigiados, os sindicatos estavam sob intervenção do governo, as greves foram proibidas” (SCHMIDT, 2007: 733). No plano econômico, destacam-se as perdas salariais e o grande aumento da inflação. “Os salários foram considerados os grandes responsáveis pela situação inflacionária do país. (como se os salários dos trabalhadores fossem altos!) Assim, os aumentos salariais passaram a ser sempre menores do que a inflação” (SCHMIDT, 2007: 734). A economia era marcada pelos grandes investimentos estrangeiros com a presença de empresas multinacionais. O chamado Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG), posto em prática na época do governo Castelo Branco, havia conseguido certo controle sobre a inflação, um dos principais problemas da época. Fato para o qual, na opinião do autor, “há várias explicações. Para começar, os investidores estrangeiros (e nacionais) ficaram mais tranquilos: não havia mais ameaça de nacionalismo, nem de greves e muito menos de socialismo” (SCHMIDT, 2007: 735). No entanto, como o autor irá destacar mais adiante, ao se referir ao governo do general Costa e Silva (1967-1969), “apesar do PAEG de Castelo diminuir a inflação e retomar o crescimento, a situação da classe operária vinha piorando. Em 1965, os operários paulistas ganhavam, em média, apenas 89% do que recebiam em 1960, em 1969, apenas 68%” (SCHMIDT, 2007: 735).

Ao se referir à resistência contra a ditadura, o texto destaca a participação dos trabalhadores. “No Brasil, a luta era contra uma ditadura militar e um capitalismo troglodita. Desafiando abertamente o regime, os operários fizeram greve em Contagem (Minas Gerais). Pouco depois, pararam os metalúrgicos de Osasco (São Paulo)” (SCHMIDT, 2007: 736). Sua presença era tema de discussão entre os militantes de esquerda, cujas opiniões, segundo o

texto, se divergiam em dois caminhos. “De um lado, os que achavam que primeiro devem organizar os trabalhadores para depois partir para luta armada, do outro, os que achavam que a luta armada organizará os trabalhadores” (SCHMIDT, 2007: 737).

Quando o texto faz alusões ao chamado “milagre econômico”, mais uma vez o tema das greves volta à tona. Sua ausência, inclusive, é destacada como um dos fatores que garantiu a implementação do milagre, uma vez que este se alicerçava na presença de grandes empresas estrangeiras “entusiasmadas com o país onde havia tantos recursos naturais, tanta população que poderia se tornar consumidora, tantos operários trabalhando sem fazer greves nem exigindo salários” (SCHMIDT, 2007: 749).

No texto, as greves reaparecem, no final dos anos 70, como o principal indicador de que a ditadura militar estava num processo de abertura.

É 13 de maio de 1978, sexta-feira. Os diretores e executivos observam e não acreditam no que veem: os operários estão ali, bateram cartão de ponto, mas nada funciona. Braços cruzados, máquinas paradas. E sem o peão, nada existe. A greve. Apesar da rígida proibição da ditadura, os trabalhadores pararam.

Foi uma loucura. Todo mundo ficou perplexo. Desde o governo até a esquerda tradicional, incapazes de aceitar que a classe trabalhadora pudesse, por conta própria, resolver seus problemas. (SCHMIDT, 2007: 728)

O movimento é tratado como o novo sindicalismo que se desponta no Brasil sob a liderança operária de Luís Inácio da Silva (o Lula). Para o autor, os movimentos grevistas no ABC paulista, apesar da repressão, foi um dos marcos na luta pela redemocratização do país. “A luta da classe operária havia derrotado a ditadura” (SCHMIDT, 2007: 762).

Assim, o capítulo ao abordar o tema da classe trabalhadora, apesar do destaque dado à sua movimentação, estando presente em quase todo o texto, tem nas greves a principal forma de expressão dos trabalhadores e sua história no período é, basicamente, marcada por elas.

4.2 – Afinal, é possível se falar de uma memória histórica da classe trabalhadora no livro didático?

Não se pode negar que há uma memória histórica da classe trabalhadora nos manuais didáticos aqui analisados. A questão é: que memória histórica é essa? Porém, antes de adentrarmos neste meandro é preciso considerar, ainda, outras questões.

A primeira delas diz respeito à natureza do livro didático. Como já afirmamos anteriormente, não é possível fazermos exigências que não caibam nele. Não podemos exigir que se encerre nele, no conjunto de suas demandas (de conteúdos, de abordagens, de enfoques, de concepções pedagógicas etc.), uma narrativa que seja capaz de dar conta da

totalidade e da complexidade da história humana, da complexidade das demandas do campo de estudo da história com seu leque de possibilidades teóricas, de tendências e de especialidades. Como nos lembra D'Assunção Barros (2009: 9), “o oceano da historiografia acha-se hoje povoado por inúmeras ilhas, cada qual com a sua flora e a sua fauna particular”. Visitá-las em sua unidade não é tarefa que se possa requerer de um livro didático. Não compete, em função de sua natureza, alcançar lugares que seu corpo não lhe permita ir. A natureza do livro didático é a de ser um manual, disso não podemos nos esquecer.

Assim, de antemão, não consideramos como deficiências ou como falhas o fato de que determinados livros não deem conta de uma memória histórica da classe trabalhadora ou que essa memória histórica tenha alcances limitados. É certo que, desses limites, se possa deduzir vários sinais dos tempos, de tempos outros nos quais a classe trabalhadora já não desperte tanto a atenção dos historiadores, como se o mundo do trabalho, como o mundo de outras ocupações, já estivesse com todas as suas questões resolvidas. Como destaca Batalha (1998:154), nos últimos anos, sobretudo, do final da década de 80 e início da década de 90, “houve uma perda de interesse acadêmico na história operária que se traduziu no decréscimo do peso das pesquisas nesse campo, mensurável através da diminuição proporcional das dissertações e das teses sobre o tema”.⁸⁰

A segunda questão a ser ressaltada diz respeito à característica da historiografia. Mas por que falamos de historiografia se estamos falando de livros didáticos de história? Porque não se pode negar a sua dimensão historiográfica. Uma dimensão que não se iguala à dimensão da obra historiográfica acadêmica, da tese. É uma dimensão própria da natureza do livro didático, ou seja, marcada pela concisão, pela linguagem mais simples e pela abordagem menos pretensiosa, mas, que não deixa de ser um discurso historiográfico. Sendo assim, o que caracteriza a historiografia? As respostas poderiam ser muitas, os olhares mudariam de foco segundo os campos teóricos, mas, tomemos de empréstimo o que destaca Aróstegui:

A historiografia é um conhecimento explicativo, não meramente descritivo nem narrativo. Consequentemente, elaborar uma explicação histórica é a obrigação fundamental de toda a prática historiográfica. Enfim, essa explicação deve ser exposta através de um discurso, de uma linguagem e de uma argumentação. (2006:252)

⁸⁰ Para ele, inclusive, é sintomático o caso da Unicamp cujo programa de pós-graduação “passou de História Social do Trabalho para a mais abrangente História Social”. (BATALHA, 1998: 154)

Neste sentido, a explicação histórica contida numa obra historiográfica diz muito sobre ela. Aliás, diz quase tudo sobre ela. Nos livros que analisamos podemos dizer que há poucos textos autorais. Se os misturássemos, pouco saberíamos de suas diferenças pelas homogeneidades da escrita, da abordagem, do método e do enfoque. Transitam por uma história que podemos considerar como tradicional. Tradicional na forma em que é narrada, na cadência com que são tecidas essas histórias, sempre na significância do cronológico, do factual e do acontecimental. É uma visão de história marcada pela ideia das sociedades humanas explicadas a partir de esquemas que buscam dar conta de uma totalidade. Para isso, recorre-se à abordagem por planos: o político, o econômico, o social e o cultural. Porém, o político, em primeiro plano, o econômico a seguir-lhe, o social como decorrência dos processos anteriores e o cultural, quando aparece, como adornos, quase sempre como ilustração.

Podemos dizer que em Figueira (2003), Pedro, Lima e Carvalho (2005), Ferreira e Fernandes (2005) e Campos e Miranda (2005) encontramos as abordagens mais características do que ressaltamos acima. Enquanto que em Schmidt (2007) encontramos uma abordagem, ainda que tradicional, porém, mais preocupada com uma narrativa problematizadora, crítica e explicativa.

Posto isto, vejamos, então, como podemos definir a memória histórica da classe trabalhadora que aparece nos livros didáticos analisados acima.

Essa memória histórica aparece, na grande maioria dos livros, como fragmentada, episódica e se deslocando nas abordagens de acordo com a época analisada. Assim, temos uma abordagem para o período chamado de Primeira República (1889-1930), uma para o primeiro governo Vargas (1930-1945), outra para o período chamado de populista (1946-1964) e outra para a Ditadura Militar (1964-1985). Segue-se a tendência de uma parte da historiografia operária no Brasil: atribui-se o início da história do trabalhador ao século XIX, com o processo de industrialização e urbanização; o movimento anarquista segue à disposição de ser uma espécie de pré-movimento operário, perdendo sua força e desaparecendo com o surgimento do partido comunista; predominância do enfoque político e econômico; predominância do enfoque das greves em momentos específicos (décadas de 10 e 70, por exemplo); ausência de um enfoque regional; centralização das abordagens no eixo centro-sul (São Paulo e Rio de Janeiro). A história operária aparece em momentos de crise política e econômica, ilustrando estes momentos, havendo um desconhecimento de sua trajetória fora dessa problemática, sobretudo, nos anos 1930 a 1970; ausência de um enfoque sobre a cultura e o cotidiano operário ou de outras formas de resistência que não seja apenas a institucional

(as greves, o partido etc.), principalmente, fora do período da chamada República Velha; predominância iconográfica de imagens já consagradas da política brasileira e não do trabalhador.

A Primeira República é o período de melhor abordagem. Assim como na produção historiográfica sobre a classe trabalhadora, seja ela acadêmica ou de militantes, os enfoques se concentram, majoritariamente, neste momento. É o que quantitativamente mais reúne informações, textos específicos e dados diferenciados sobre a sua trajetória. Neste período, encontramos temas como: 1) A formação da classe trabalhadora. 2) Formas de organização e representação política. 3) Condições de vida e trabalho. 4) Formas de resistência e luta. 5) O cotidiano dos trabalhadores. 6) A questão do trabalho infantil. 7) A disciplina nas fábricas. 8) A cultura operária. 9) A mulher operária. 10) A iconografia de sua história.

É lógico que nem todos estes temas aparecem em todos os livros analisados e com a mesma intensidade, especialmente, os temas 5, 7, 8, 9 e 10. Vejamos.

O tema 1 está presente em todos os livros. Contudo, a formação da classe trabalhadora está sempre associada, apenas, aos imigrantes europeus, vindos a partir do século XIX. A única exceção é Mota e Braick (2005) que consideram em seus textos a participação de grupos sociais brasileiros, inclusive de ex-escravos, neste processo. O tema 2, também, aparece em todos os livros. Embora, o enfoque recaia sobre os anarquistas e anarco-sindicalistas, num primeiro momento, e, posteriormente, sobre os comunistas a partir da década de 20. Curiosamente, com exceção de Schmidt (2007), os anarquistas desaparecem fora da Primeira República. Não se ouve mais falar neles e nem se apresentam os motivos desse desaparecimento. Algo que Munakata (1984) denuncia na historiografia operária quando afirma que, nesta, a presença do Partido Comunista torna-se absoluta na trajetória da classe trabalhadora, apagando a diversidade. “É a concepção de que a história é o lugar da homogeneização, da abolição das diferenças, do processo unificador das significações, a fim de atribuir para si um sentido único, unívoco, unitário”. (MUNAKATA, 1984: 34)

Os temas 3 e 4, condições de vida e trabalho e as formas de resistência e luta, respectivamente, aparecem, ainda, em todos os livros. Porém, o livro de Figueira (2003) é o que menos explicita tais temáticas. Nos demais, quando se referem às formas de resistência e luta dos trabalhadores, destacam-se as greves de 1917. Os autores que consideram uma diversidade maior nesses aspectos são Mota e Braick (2005), Schmidt (2007) e Campos e Miranda (2005).

O tema 5, o cotidiano dos trabalhadores, referente a questões como custo de vida, salários, habitação, lazer, alimentação, vestuário, saúde, educação etc. é pouco abordado. Em

Campos e Miranda (2005) e Mota e Braick (2005) encontramos referências ao lazer dos trabalhadores. Em Ferreira e Fernandes (2005), Mota e Braick (2005) aparecem as únicas alusões a questão da moradia operária. Aspectos da educação encontramos, somente, em SCHMIDT (2007). Os demais aspectos não aparecem nos textos.⁸¹

A questão do trabalho infantil, tema 6, aparece em autores como Ferreira e Fernandes (2005) e Mota e Braick (2005). O tema 7, a disciplina nas fábricas, está presente na abordagem de Schmidt (2007), Ferreira e Fernandes (2005), Mota e Braick (2005). A cultura operária, tema 8, é destacada em autores como Schmidt (2007), Ferreira e Fernandes (2005), Campos e Miranda (2005). O tema 9, a mulher operária, aparece em Schmidt (2007) e Mota e Braick (2005).

Quanto à iconografia da classe trabalhadora, na Primeira República, aparece da seguinte forma: em Figueira (2003) encontramos 3 imagens do total de 14 presentes no capítulo; em Pedro, Lima e Carvalho (2005), somente 1 imagem do total de 5; em Ferreira e Fernandes (2005), 3 imagens do total de 17; em Campos e Miranda (2005), 1 imagem do total de 8; em Schmidt (2007), são 3 imagens no total de 14; e, em Mota e Braick (2005), são 3 imagens no total de 15. Na sua maioria, cabe destacar, essas imagens dão conta de duas temáticas centrais: as condições de trabalho nas fábricas e as greves.

É interessante salientar que, dos capítulos analisados nos livros, os referentes à Primeira República são os que mais apresentam imagens sobre o trabalhador brasileiro. Nos demais capítulos, em todos os livros, a iconografia mostra a classe trabalhadora com a tendência de ilustrar situações específicas. A clássica imagem de trabalhadores segurando cartazes em homenagem a Getúlio Vargas, nas comemorações organizadas pelo Estado, para demonstrar a relação paternalista do varguismo. Fato que aparece em todos os livros analisados. A imagem de trabalhadores em greve como demonstração dos descontentamentos com as sucessivas crises econômicas, no período populista (1946-1964), com o aumento do custo de vida e grande processo inflacionário é visto em Figueira (2003). A mobilização dos trabalhadores rurais em prol das reformas de base, sobretudo, a reforma agrária, no governo de João Goulart é percebido em Schmidt (2007) e Mota e Braick (2005). E as greves do ABC paulista, na ditadura militar, como ilustração de que o regime autoritário estava dando

⁸¹ É interessante destacar que na Primeira República havia certa quantidade de jornais e folhetins operários ou ligados a classe trabalhadora, a exemplo de O Internacional, A Plebe, A Voz do Trabalhador, O Combate, O Trabalhador Gráfico, Nossa Voz, Guerra Social etc. que davam conta desses diversos aspectos que retratam, no conjunto, uma rica vida cotidiana dos trabalhadores. É o que pode ser percebido em DECCA (1987), PINHEIRO (1977), HALL (1979), CARONE (1979) e HARDMAN (2002).

demonstrações de abertura política e de fissuras em seu domínio sobre a sociedade estão presente em Schmidt (2007), Mota e Braick (2005), Pedro, Lima e Carvalho (2005), Campos e Miranda (2005).

Se os capítulos referentes à Primeira República, seguindo uma inclinação da historiografia da classe trabalhadora, como já mencionamos, são os mais ricos em sua abordagem, como podemos definir, então, sua presença nos demais momentos analisados (Vargas, populismo e ditadura militar)?

No período que compreende o primeiro governo Vargas (1930-1945), pode-se afirmar que não há uma memória histórica da classe trabalhadora de forma autônoma, ou seja, a memória histórica sempre aparece vinculada a algum tema. Com isso queremos dizer que sua trajetória histórica aparece, ainda, mais fragmentada e dispersa do que no período analisado anteriormente. Não há uma história de suas decisões, de como está inserida nas relações sociais e de seus múltiplos aspectos, como os temas analisados nos parágrafos acima. A trajetória da classe trabalhadora é mostrada em função do governo Vargas. É ele quem lhe dá sentido e esta surge, sobretudo, em função das leis trabalhistas que caracterizam o seu primeiro governo. Assim, em todos os autores analisados o que há é uma história do governo Vargas com suas realizações, mudanças políticas e econômicas. A classe trabalhadora aparece, somente, nos momentos em que se abordam as leis trabalhistas, ilustrando a política social do governo de Getúlio. As leis trabalhistas surgem como outorga, como concessões das quais se exclui o papel mobilizador dos trabalhadores. Não são conquistas, são frutos do beneplácito do Estado de compromisso que surge, a partir de 1930, com a nova configuração no poder político do país.

Os livros analisados seguem a tendência de autores como Martins (1979),⁸² Munakata (1981)⁸³, Oliveira, Velloso e Gomes (1982),⁸⁴ Costa (1986)⁸⁵ e Gomes (1988)⁸⁶ que, de um modo geral, destacam o papel de cooptação e disciplinador da legislação trabalhista criada nos anos 1930, intensificando esse papel com o Estado Novo, em 1937, a partir da criação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), em 1943, e a intervenção e controle sobre os sindicatos. A ideologia trabalhista, sobretudo, em Oliveira, Velloso e Gomes (1982), Costa

⁸² MARTINS, Heloísa Helena T. de S.. O Estado e a Burocratização do Sindicato no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1979.

⁸³ MUNAKATA, Kazumi. A Legislação Trabalhista no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1981.

⁸⁴ OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta & GOMES, Ângela de Castro. Estado Novo: Ideologia e Poder. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1982.

⁸⁵ COSTA, Sérgio Amad. Estado e controle sindical no Brasil. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

⁸⁶ GOMES, Ângela Maria de Castro. A Invenção do Trabalhismo. São Paulo/Rio de Janeiro: Vértice, 1988.

(1986) e Gomes (1988), é ressaltada por estes autores como parte da construção do projeto de Estado corporativista e paternalista que assume o papel centralizador nas políticas sociais e econômicas da época. Schmidt (2007) é, sem dúvidas, o autor que mais dialoga com a visão dos autores acima. Em seu texto, compartilha-se, explicitamente, a ideia defendida por Gomes (1988) de que não se pode ver a relação Estado e classe trabalhadora, nos anos 1930 e 1940, como unilateral. Ou seja, há de um lado os trabalhadores passivos e, do outro, o Estado varguista como manipulador e controlador das classes sociais. A autora nos adverte que as classes trabalhadoras, também, souberam tirar proveito do paternalismo varguista, sabendo tirar ganhos dessa relação e explorando suas possibilidades.

Quanto aos períodos do populismo (1946-1964) e da ditadura militar (1964-1985), há algo em comum nas abordagens. Primeiro, são os períodos em que menos se abordam a temática da classe trabalhadora. Como no período varguista, sua memória histórica aparece fragmentada e episódica. Surge, sobretudo, quando os autores se referem aos momentos de crise econômica e as dificuldades enfrentadas pelos governos de Vargas (1951-1954), JK (1956-1961) e João Goulart (1961-1964), com os aumentos do custo de vida e a escalada inflacionária. Na ditadura militar não é diferente. Sua presença insurge-se nos textos quando abordam as dificuldades infligidas pelos planos econômicos da época, principalmente, na fase posterior ao chamado milagre econômico. Assim, a classe trabalhadora aparece nos textos para exemplificar estes processos e demonstrar como as políticas econômicas afetavam na prática a população brasileira.

As greves são os temas mais presentes na abordagem do período populista e na ditadura militar. São apresentadas como reações da classe trabalhadora diante dos aumentos do custo de vida, das perdas salariais e da inflação. Surgem, principalmente, quando os textos abordam os governos Vargas (1951-1954), João Goulart (1961-1964) e João Figueiredo (1979-1985). Logo após, aparece o tema dos sindicatos, sejam organizando os movimentos grevistas da época, abordagem comum nos capítulos sobre a ditadura militar, ou como referências ao processo de cooptação de parte da classe trabalhadora através do controle sobre a ação sindical, o que se destaca na abordagem sobre o período populista. Para termos uma ideia de como estas duas temáticas aparecem nos livros analisados, façamos uma comparação a partir da tabela abaixo.

Tabela 01: A abordagem sobre as greves e sindicatos nos períodos do populismo (1946-1964) e da ditadura militar (1964-1985) no livro didático de História.

AUTORES	Número de vezes em que aparece a palavra GREVE no período populista (1946-1964)	Número de vezes em que aparece a palavra SINDICATO no período populista (1946-1964)	Número de vezes em que aparece a palavra GREVE no período da Ditadura Militar (1964-1985)	Número de vezes em que aparece a palavra SINDICATO no período da Ditadura Militar (1964-1985)
Figueira	06	03	03	08
Mota e Braick	04	03	05	01
Ferreira e Fernandes	02	00	05	02
Pedro, Lima e Carvalho	06	05	04	02
Campos e Miranda	05	04	10	10
Schmidt	37	17	22	14
TOTAL	60	32	49	37

Desta forma, de um modo geral, o tema das greves está mais presente nas abordagens do período chamado de populista (1946-1964), sendo, também, o mais presente quando se refere à ditadura militar (1964-1985). Enquanto que a temática dos sindicatos aparece mais no período militar do que no populista. Entre os autores, percebe-se a nítida diferença entre SCHMIDT (2007) e os demais, uma vez que este traz um melhor destaque tanto para as greves quanto para os sindicatos no período populista e militar.

Outra questão que chama à atenção é que em autores como Schmidt (2007), Pedro, Lima e Carvalho (2005), Campos e Miranda (2005), a abordagem sobre o período populista insere-se no contexto maior da chamada Guerra Fria. Os autores buscam relacionar os fatos ocorridos no Brasil, neste momento, com o clima de discussão a favor do capitalismo ou a favor do socialismo que existia tanto na Europa como nos EUA, após a Segunda Guerra Mundial. Assim, nos governos de Getúlio Vargas (1951-1954) e João Goulart (1961-1964), o apoio ou a aproximação com a classe trabalhadora aparece como o elemento que sustenta o discurso da oposição em seus governos. A temática da classe trabalhadora surge nos textos para justificar os discursos raivosos que levam tanto ao suicídio de Vargas, em 1954, quanto à deposição de Goulart, pelos militares, em 1964.

Portanto, voltamos a reafirmar que a memória histórica da classe trabalhadora nos livros didáticos analisados modifica-se de acordo os períodos abordados. A melhor abordagem, sendo a mais rica em aspectos ressaltados, aparece no período da República Velha (1889-1930). Nos livros analisados, os capítulos posteriores que analisam os anos que vão do primeiro governo Vargas (1930) até o fim da ditadura militar (1985), as abordagens sobre condições de trabalho, de sobrevivência, moradia, cultura, cotidiano, diversidade de suas representações políticas etc., praticamente, desaparecem. Os enfoques principais, neste momento, passam a ser as leis trabalhistas, no governo Vargas (1930-1945), as greves e os sindicatos nos períodos de 1946 a 1985. O que se pode perceber é que os enfoques dos autores analisados, para este período, identificam-se com a produção historiográfica dos sociólogos dos anos 1960 e 1970, cujos trabalhos irão priorizar as abordagens das greves e dos sindicatos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pode perceber ao longo da história do livro didático e seu uso em sala de aula é que ele vai assumindo, cada vez mais, um papel centralizador no processo de ensino e aprendizagem, o que pode ser atestado nas políticas voltadas para o livro didático, nas discussões em torno de sua problemática, nos debates acadêmicos e na importância atribuída a ele por professores e alunos.

O livro de História, destinado ao uso em sala de aula, seja no ensino fundamental ou médio, sofreu mudanças significativas quanto à sua produção, às formas editoriais, às abordagens, aos enfoques, aos autores e às formas de uso. No entanto, apesar das modificações, o livro didático de História, assim como os das diferentes disciplinas curriculares, permanece, ainda, como o principal mediador entre o conhecimento científico e o saber escolar.⁸⁷ Nele, produzem-se visões de mundo, forjam-se fatos, ligam-se passado e presente, constroem-se olhares críticos ou conservadores, situam-se homens e mulheres no tempo, significam-se aprendizagens e, também, marca-se o acontecimento histórico na memória.

O seu papel como construtor de memórias históricas pode ser percebido através de múltiplas referências que temos de variados temas históricos, consolidados, inicialmente, no universo escolar. Por exemplo, a imagem que se construiu de Getúlio Vargas como pai dos pobres; a imagem da escravidão no Brasil; o que se sabe sobre a democracia grega antiga ou a vida do homem medieval europeu, muitas vezes, são construções que permanecem vivas na memória a partir de imagens arquitetadas em aulas de história, cuja mediação do livro didático é quase sempre uma presença constante.

Assim, com a memória que se construiu acerca da classe trabalhadora, também, não é diferente, o livro didático de História se coloca como um instrumento importante na construção de sua memória histórica. Por outro lado, a construção dessa memória não se dá, apenas, por questões que dizem respeito aos limites da produção do livro didático. Não se trata, apenas, das escolhas dos autores ou editores. Pesam sobre suas decisões outras questões

⁸⁷ É lógico que não afirmamos que a percepção do conhecimento histórico de um aluno, no universo da escola, dependa, apenas, do livro didático. Como muitos estudiosos e analistas do livro didático já ressaltaram, o papel do professor, em sala de aula, como aquele que irá mediar a relação aluno e manual escolar, é fundamental. Desta forma, um mau livro didático de História nas mãos de um bom professor pode ter resultados muito positivos, como o contrário também pode ocorrer.

importantes: mercado, normas, contexto histórico etc. e o saber que se produz na ciência de referência, no caso, a História.

Nesse sentido, ao se pensar numa memória histórica da classe trabalhadora no livro didático de História do Ensino Médio, não se pode deixar de considerar o que se produziu dessa história na historiografia. Não se pode negar que essa produção historiográfica se coloca como a principal referência e norte para aquilo que se projeta no livro didático de História. Todavia, não se quer dizer com isso que os manuais escolares seguem as suas mesmas tendências, escolhas, atualizações e dê conta de suas complexidades apresentadas.

O tema da classe trabalhadora é um bom exemplo disso. Das análises e interpretações dos livros aqui estudados, percebe-se que os livros didáticos de História, no que se refere à essa temática, não dão conta da riqueza de interpretações produzidas no fazer historiográfico. Sua abordagem centra-se e identifica-se com parte dessa produção, o que é um processo que não se pode estranhar. Certamente, nenhum livro didático consegue acompanhar a diversidade e as atualizações de sua área, sua natureza não o permite. Trata-se de uma obra de síntese.

Aliás, o que se percebe na trajetória dos manuais escolares é que hoje, mais do que no século XIX, marco da sua presença inicial no universo escolar, ele se configura como uma obra nos moldes do que previa Comenius, lá no século XVII. Como destacam Gilberto Alves e Carla Centeno (2009), os livros didáticos produzidos, por exemplo, pelos professores do Colégio Pedro II, em pleno século XIX, distanciavam-se em muito dos preceitos comenianos. Eram livros densos, volumosos, de extensas explicações, minúcias, portanto, alheados à organização do trabalho didático pensado pelo pedagogo tcheco. Hoje, ao contrário, o que se percebe é que estamos caminhando cada vez mais para livros sínteses, com informações compartimentadas, estrutura gráfica como uma página de internet, fazendo com que as ilustrações assumam um lugar central, menos volumoso, e, em alguns casos, prevalecendo a lógica da praticidade.

O que se pode perceber como principal característica nas abordagens sobre a história da classe trabalhadora nos livros didáticos de história aqui analisados é uma informação fragmentada e compartimentada. Ela aparece, apenas, como uma história melhor costurada quando os textos abordam o período da Primeira República no Brasil (1889-1930). Fora desse período, o que se percebe é uma história desconexa e, muitas vezes, desarticulada de um sentido maior.

Certamente, não é de se estranhar que um aluno curioso pela história dos trabalhadores no Brasil, após manusear e ler os capítulos em que estes aparecem no livro didático, dissesse que nada pode perceber. Não é de se estranhar, ainda, que se pudéssemos avaliar a percepção

dos alunos acerca dessa memória histórica dos trabalhadores ela aparecesse aqui como uma memória confusa e embaraçada.

6. REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In. BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

ALVES, Gilberto Luiz e CENTENO, Carla Villamaina. **A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 42, set./dez. 2009.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

ARÓSTEGUI, Julio. **La Historia vivida: sobre la historia del presente**. Madrid: Alianza Editorial, 2004.

_____. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2006.

BARROS, Jose D'Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. **História e Memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço**. In. MOUSEION, vol. 3, n. 5, p. 35-67, jan/jul/2009.

BATALHA, Claudio. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. A historiografia da classe operária no Brasil: trajetórias e tendências. IN. FREITAS, Marcos Cezar de. **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Os desafios atuais da história do trabalho**. Anos 90, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p.87-104, jan/dez. 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. IN. FAUSTO, Boris. (org.) **O Brasil republicano: economia e cultura (1930-1964)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. (História Geral da Civilização Brasileira, t.3, v.4)

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In. _____ (org.) **O saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.”

BORON, Atilio A. Os novos “leviatãs” e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. IN. SADER, Emir e GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo II. Que Estado para que democracia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velho**. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

CARONE, Edgard. **Movimento operário no Brasil (1877-1944)**. São Paulo: Difel, 1979.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares**. História, São Paulo, 23 (1-2): 2004, p. 33-48.

CASTORIADIS, Cornelius. Introdução: a questão da história do movimento operário. In. _____. **A experiência do movimento operário**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHARTIER, Roger **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

CHAFFER, John e TAYLOR, Lawrence. **A História e o professor de História**. São Paulo: Livros Horizonte, 1975.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2005.

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

_____. **O historiador e o livro escolar**. História da Educação, Pelotas, n.11, abril/2002, p.5-24.

COMENIUS. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COSTA, Sérgio Amad. **Estado e Controle Sindical no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Livro didático como assistência ao estudante**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan./abr. 2009.

DARNTON, Robert. O que é a História dos livros? In: _____. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DECCA, Edgar de. **1930: O silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DECCA, Maria A. Guzzo de. **A vida fora das fábricas – cotidiano operário em São Paulo, 1920-1934**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Indústria, trabalho e cotidiano. Brasil –1889 a 1930**. São Paulo: Ed. Saraiva, sd.

DIEHL, Astor Antônio. **Cultura historiográfica: memória, identidade e representação.** Bauru, São Paulo: Edusc, 2002.

DOSSE, François. **A história à prova do tempo. Da história em migalhas ao resgate do sentido.** São Paulo: Unesp, 2001.

DULLES, J. W. F. **Anarquistas e comunistas no Brasil, 1900-1935.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Martin Claret, 2005a.

DURKHEIM, Émile. **O suicídio.** São Paulo: Martin Claret, 2005b.

EID, Nadia F. Para uma metodologia mais exigente da aprendizagem em História. In. **A história e o seu ensino.** Coimbra: Livraria Almeida, 1996.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático.** São Paulo: Cortez, 2002.

FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social.** São Paulo: Difel, 1976.

_____. (Org.). **História geral da civilização brasileira.** Tomo 3, vol. 3. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

FERREIRA, João Paulo Mesquita Hidalgo e FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. **Nova História Integrada.** Ensino Médio. Volume Único. Campinas, São Paulo: Companhia da Escola, 2005.

FERRO, Marc. **A história vigiada.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História.** Ensino Médio. Volume Único. Manual do Professor. São Paulo: Ática, 2003.

FONTANA, Josep. **História: análise do passado e projeto social.** Bauru, São Paulo: Edusc, 1998.

_____. **História depois do fim da História.** Bauru, São Paulo: Edusc, 1998a.

FONTES, José Raimundo. **Manifestações operárias na Bahia: o movimento grevista (1888-1930).** Salvador: Dissertação de Mestrado (UFBA).

_____. **A Bahia de todos os trabalhadores: classe operária, sindicato e política (1930-1947).** São Paulo: Tese de doutorado, FFLCH/USP, 1996.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada.** Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata.** São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

FREITAG, Bárbara, MOTTA, Valéria Rodrigues e COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, Olgair Gomes. A aula como um momento de formação de educandos e educadores. In. **Revista de Educação AEC. O papel político-social do professor**. V.26, nº 104, jul./set. 1997. Brasília: AEC, 1997.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. São Paulo: Edusc, 2004.

GOMES, Ângela Maria de Castro. **A Invenção do Trabalhismo**. São Paulo/Rio de Janeiro: Vértice, 1988.

HABERT, Nadine. **A década de 70: apogeu e crise da ditadura militar brasileira**. São Paulo: Ática, 1996.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Michel e PINHEIRO, Paulo Sérgio. **A classe operária no Brasil**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979, vol I.

HARDMAN, Francisco Foot. **Nem pátria, nem patrão. Memória operária, cultura e literatura no Brasil**. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. & LEONARDI, V. **História da indústria e do trabalho no Brasil**. São Paulo: Global, 1982.

HAUPT, Georges. Por que a história do movimento operário?. In. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.5, nº 10, março/agosto de 1985, p.208-231.

HOBSBAWM, Eric J, **Mundos do trabalho. Novos estudos sobre história operária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

_____. **Sobre história**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

HUME, David. **Tratado da Natureza Humana**. S/L. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, s/d.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, 1996.

LENHARO, Alcir. **Sacralização da política**. Campinas: Papyrus, 1986.

LOPES, Juarez Brandão. **Sociedade industrial no Brasil**. São Paulo: Difusão Europeia, 1971.

MANZI, Jorge. A memória coletiva do golpe de Estado do Chile. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto & GONZALEZ, Maria F. (orgs) **Ensino de história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MARAM, Sheldon Leslie. **Anarquistas imigrantes e o movimento operário brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MARTINS, Isabel. **Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa**. Revista Pro-Posições. V. 17, n. 1 (49), Jan./abr. 2006.

MARTINS, Heloísa Helena T. de S.. **O Estado e a Burocratização do Sindicato no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1979.

MEC. **O MEC distribui livros didáticos para todas as escolas do país?** Disponível em: <portal.mec.gov.br/mec/index.htm> Acesso em 15 de novembro de 2009.

MEC. **Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/mec/> Acesso em 15 de novembro de 2009.

MIRANDA, Renan e CAMPOS, Flávio de. **A escrita da História**. Ensino Médio. Volume Único. Manual do Professor. São Paulo: Editora Escala Educacional, 2005.

MIRANDA, Sonia Regina e LUCA, Tania Regina de. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD**. Revista Brasileira de História, vol.24, n. 48, São Paulo: 2004.

MOTA, Myriam Becho e BRAICK, Patrícia Ramos. **História: das cavernas ao Terceiro Milênio**. Ensino Médio. Volumes 2 e 3. São Paulo: Moderna, 2005.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de doutoramento, PUC/SP, 1997.

_____. O uno e o múltiplo. IN. SILVA, Marcos. (org.) **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Anpuh/Marco Zero, 1984.

_____. **Livro didático e formação do professor são incompatíveis?** Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol.1b.pdf> Acesso em: 22 de novembro de 2009.

_____. **Dois manuais de história para professores: história de sua produção**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 513-519, set./dez. 2004.

_____. **A Legislação Trabalhista no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. In: Projeto História. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dezembro de 1993.

NOSELLA, Maria de Lourdes C. D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Moraes, 1980.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta & GOMES, Ângela de Castro. **Estado Novo: Ideologia e Poder**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1982.

ORTIZ, Renato. **Durkheim: Arquiteto e Herói Fundador**. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais. n.2, vol. 4, out. 1989.

PASTRO, Sonia Maria Gazola e CONTIERO, Diná Teresa. Uma análise sobre o ensino de História e o livro didático. In. **História & ensino**. Revista do laboratório de ensino de História/UEL. Londrina/PR. Ed. UEL, nº 2, 1996.

PAOLI, Maria Célia. Os trabalhadores urbanos na fala dos outros. IN. LOPES, José S.L. (Coord.). **Cultura e identidade operária: aspectos da cultura da classe trabalhadora**. São Paulo: Marco Zero, 1987.

PEDRO, Antônio; LIMA, Lizânias de Souza e CARVALHO, Yone de. **História do mundo ocidental**. Ensino Médio. Volume Único. São Paulo: FTD, 2005.

_____. **História do mundo ocidental. Ensino Médio. Manual do Professor**. São Paulo: FTD, 2005a.

PERALTA, Elsa. **Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica**. IN. Arquivos da Memória. Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa. n. 2 (Nova Série), Portugal: 2007.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres, prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

PETERSEN, Silvia Regina Ferraz. **Ainda o movimento operário como objeto historiográfico**. Anos 90, Porto Alegre, n. 8, dezembro de 1997. p. 62-78.

_____. Cruzando fronteiras: as pesquisas regionais e a história operária brasileira. IN. ARAÚJO, Ângela M.C. (Org.) **Trabalho, cultura e cidadania: um balanço da história social brasileira**. São Paulo: Scritta, 1997.

PINHEIRO, Paulo S. O proletariado industrial na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (org.) **História Geral da Civilização Brasileira**. v. 9. São Paulo: Difel, 1977. p. 135-178.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PROENÇA, Maria Cândida. **Ensina/aprender História: questões de didática aplicada**. São Paulo: Livros Horizonte, 1990. (Coleção do Educador Profissional).

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RICCEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Edgard. **Socialismo e sindicalismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Laemmer, 1969

RODRIGUES, José Albertino. **Sindicato e desenvolvimento no Brasil**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968

RODRIGUES, Leôncio Martins. **Conflito industrial e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1966.

SÁ, Celso Pereira de. Sobre o campo de estudo da memória social: uma perspectiva psicossocial. In: **Revista Psicologia Reflexão e Crítica**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2007. V. 20. Disponível em < www.scielo.br/prc>. Acesso em nov. 2009.

_____; CASTRO, Ricardo Vieiralves de; MOLLER, Renato Cesar and PEREZ, Juliana Aieta. A memória histórica de Getúlio Vargas e o Palácio do Catete. In: **Estudos de psicologia**. Natal: on-line, 2008. Vol.13, n.1, pp. 49-56. ISSN 1413-294X.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória Coletiva e Teoria Social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In. BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova História Crítica**. Ensino Médio. Volume Único. São Paulo: Editora Nova Geração, 2007.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova História Crítica. Ensino Médio. Manual do Professor**. São Paulo: Editora Nova Geração, 2007a.

_____. Lendo imagens criticamente: uma alternativa metodológica para o professor de História. . In **História & Ensino**. Revista do Laboratório de ensino de História /UEL, Londrina/PR, Editora UEL, n.4, 1998.

SCHWARTZ, Stuart B. Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem**. Em Aberto, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

SIMÃO, Azis. **Sindicato e Estado**. São Paulo: Dominus, 1966.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getúlio a Castelo (1930-1964)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SOLA, Lourdes. O Golpe de 1937 e O Estado Novo. In. MOTA, Carlos Guilherme . **Brasil em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação. IN. BRITO, Silvia Helena A. de Brito. [et. el.] (orgs.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. (Coleção memória da educação).

TAMBARA, Elomar. **Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil.** História da educação, Pelotas, RGS, n. 11, p. 25-52, abril 2002.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, v.1.

TRONCA, Ítalo. **Revolução de 1930: a dominação oculta.** 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Tudo é História; v. 42).

VIANNA, Luís Werneck. **Liberalismo e sindicato no Brasil.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.