

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MÁRCIA ELISA TETÉ RAMOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA
NA REVISTA *NOVA ESCOLA* (1986-2002):
CULTURA MIDIÁTICA, CURRÍCULO E AÇÃO DOCENTE**

**CURITIBA
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MÁRCIA ELISA TETÉ RAMOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA
NA REVISTA *NOVA ESCOLA* (1986-2002):
CULTURA MUDIÁTICA, CURRÍCULO E AÇÃO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Aurélio
Taborda de Oliveira

Linha de Pesquisa: História e Historiografia
da Educação.

**CURITIBA
2009**

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R175e Ramos, Márcia Elisa Teté.

O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002) : cultura midiática, currículo e ação docente / Márcia Elisa Teté Ramos. – Curitiba, 2009.

272 f. : il.

Orientador: Marcus Aurélio Taborda de Oliveira.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

Inclui bibliografia.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Revista Nova Escola – História – Teses. 3. Cultura midiática – Currículo – Teses. 4. História – Formação de professores – Teses. I. Oliveira, Marcus Aurélio Taborda de. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 93:37.02

MÁRCIA ELISA TETÉ RAMOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA
NA REVISTA *NOVA ESCOLA* (1986-2002):
CULTURA MIDIÁTICA, CURRÍCULO E AÇÃO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira

Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira

Prof^a Dr^a Maria Rita de Almeida Toledo

Prof^a Dr^a Maria do Carmo Martins

Prof^a Dr^a Serlei Maria Fischer Ranzi

Prof. Dr. Kazumi Munakata (suplente)

Prof^a Dr^a Nadia Gaiofatto Gonçalves (suplente)

Ao Mai,
*Difficile est longum subito
deponere amorem*

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho, fiz como em geral se faz: coloquei a trajetória de sua elaboração em perspectiva. Muito eu pude apreender disso, já que interpelar a história, não é apenas recuperar *aquilo que aconteceu*, mas também, *aquilo de que somos feitos, quem nos tornamos e com quem podemos contar*. Aqui só terei como mostrar meu reconhecimento para algumas dessas pessoas que foram fundamentais na caminhada. Pessoas que me ajudaram a lidar com certos problemas e desafios não só de ordem acadêmica. Minha gratidão:

Ao meu filho João, quem mais amo, que sempre me inspirou por sua leitura do mundo, das pessoas e das situações;

Ao meu quase-espelho, irmã de sonhos, anseios, dissabores e superações, Paula Maria Teté Ramos Schmidt;

Aos meus queridos pais por terem tentado passar o senso de responsabilidade e de perseverança;

Aos meus amigos anjos: S. Amélio, Tia Diva, Quitéria, Vera, Mônica, Maria Aparecida, Jozimar, Rô, Sônia O., Sônia L.; Salete, Pedro L., Nice, Tatau, Douglas, Helena, Renata, Regina, Ana Heloísa, Fátima, Silvana, José Antônio, Gil e Charles, por terem de uma forma ou de outra me amparado ao longo da vida e/ou ao longo da produção desta tese;

Aos primos Dayse, Edir, Rodrigo e Sabrina pela alegria e força com que me contagiaram;

À Sirlene Fafundes Ferreira, pelos risos, descontração e palavras de encorajamento;

Aos professores e grandes amigos: Ana Lúcia Silvério Caparelli e Gino Marzio Ciriello Mazzetto, pela empatia, atenção, dedicação, paciência e compreensão;

Ao Dr^o Alcides Marrocos de Andrade e à Dr^a Cacilda Rolim Galvão, por terem orientado, com amabilidade, sobre como eu poderia traçar meus itinerários;

Às professoras que serão sempre lembradas pelas suas lições de vida, por toda uma geração de discentes do curso de história da UEL: Mariana Josefa de Almeida (*in memoriam*) e Enezila de Lima;

À Prof.^a Dr.^a Marlene Rosa Cainelli, por sua disponibilidade em me auxiliar;

Ao Prof. Dr. Marcus Levy Albino Bencostta, pelas aulas que ministrava com tanto profissionalismo/compromisso e, em especial, por sua amizade;

Ao Prof. Dr. Gilberto de Castro por instigar a reflexão, a dúvida e os caminhos alternativos;

À Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Cardoso Dalla Costa, que fez com que eu (re)significasse grande parte de meu projeto de pesquisa, através de indicação bibliográfica e de certos alertas;

Aos professores que prontamente aceitaram participar de meu exame de qualificação, e com suas valiosas considerações me fizeram repensar e redirecionar este trabalho: Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira; Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Martins; Prof.^a Dr.^a Serlei Maria Fischer Ranzi e Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Almeida Toledo;

Aos colegas que conheci no curso de doutorado, Leziany, Maria Helena, Liliana e Ronie, sempre contribuindo, questionando, apoiando... e confortando em um período crucial em minha vida...

Aos professores que integraram as entrevistas-diálogo com disposição em expor seus pensamentos, suas práticas e suas impressões;

À Valquíria da Silva Mello e Mello, pela revisão final da tese;

Às funcionárias do Programa de Pós-Graduação em Educação, Sra. Darci, Sra. Francisca e Sra. Irene, por misturarem competência e afabilidade;

Agradeço ao Prof.^o Dr.^o José Miguel Arias Neto por ter lido meu trabalho com seriedade, o que já era esperado... Outras coisas como palavras, atitudes e *laços* são simplesmente impossíveis de dimensionar para poder dizer obrigada. Ninguém mais do que ele sabe como se deram as condições de escrita deste trabalho;

Por fim, sou muito grata ao meu orientador Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, pela sensibilidade e discernimento em dosar crítica, rigor, incentivo e auxílio e, principalmente, pelo respeito que teve em relação às minhas ideias e escolhas, mesmo que não concordasse com elas.

*Eu amo tudo o que foi,
Tudo o que já não é,
A dor que já me não dói,
A antiga e errônea fé,
O ontem que dor deixou,
O que deixou alegria
Só porque foi, e voou
E hoje é já outro dia.
Fernando Pessoa*

LISTA DE SIGLAS

AGB: Associação dos Geógrafos do Brasil

ANDE: Associação Nacional de Educação

ANER: Associação Nacional dos Editores de Revistas

ANFOPE: Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

ANPAE: Associação de Política e Administração da Educação

ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPUH: Associação Nacional de História, anteriormente denominada Associação Nacional dos Professores Universitários de História, do qual mantém a sigla

AOESPA: Associação de Orientadores Educacionais do Estado do Paraná

APEOSP: Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

APP: Associação de Professores do Paraná

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento

Cadernos CEDES: Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade

CCCS: *Centre for Contemporary Cultural Studies*

CEAT: Centro de Estudos Anísio Teixeira

CENP: Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas

CEPAED: Centro de Pesquisas e Avaliações Educacionais

CEPAL: Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CETEPAR: Centro de Excelência em Tecnologia Educacional do Paraná

CFE: Conselho Federal de Educação

DINAP: Distribuição Nacional de Publicações

ECT: Empresa brasileira de Correios e Telégrafos

EMC: Educação Moral e Cívica

ENPEH: Encontro de Pesquisadores em Ensino de História

EPB: Estudos dos Problemas Brasileiros

FHC: Fernando Henrique Cardoso

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORUNDIR: Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas

GQT: Gestão de Qualidade Total

IES: Instituições de Ensino Superior
INEP: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
IVC: Instituto Verificador de Circulação
MEC: Ministério da Educação
MEC-USAID: fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e *United States Agency for International Development* (USAID).
MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização
NE: Nova Escola (revista)
NRE: Núcleo Regional de Ensino
ONU: Organização das Nações Unidas
OSPB: Organização Social e Política Brasileira
PABAE: Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE: Plano de Desenvolvimento Educacional
PNLD: Programa Nacional do Livro Didático
PUC: Pontifícia Universidade Católica
QT: Qualidade Total
SBPC: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB: Secretaria da Educação Básica
SEED: Secretaria de Estado da Educação
SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC: Serviço Social do Comércio
SIEEESP: Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo
UEL: Universidade Estadual de Londrina
UEM: Universidade Estadual de Maringá
UENP: Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFPR: Universidade Federal do Paraná
UNE: União Nacional dos Estudantes
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTE: União dos Trabalhadores do Ensino

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - TIRAGEM DE <i>NOVA ESCOLA</i> DE 1986 A 2002	51
TABELA 02 - DISTRIBUIÇÃO DE <i>NOVA ESCOLA</i> DE 2006 A 2008	52
TABELA 03 - REVISTAS PEDAGÓGICAS DE CONSUMO NO BRASIL.....	54
TABELA 04 - REVISTAS DE CONSUMO DE MAIOR TIRAGEM NO BRASIL	58

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - REVISTA ESCOLA PARA PROFESSORES EM 1973.....	48
FIGURA 02 - EXEMPLAR DE 1986.....	50
FIGURA 03 - EXEMPLAR DE 1993.....	50
FIGURA 04 - TEXTO (1993, N. 64, P. 8-9)	68
FIGURA 05 - HIPERTEXTO (1997, N. 105, P. 12-13)	69
FIGURA 06 – ÁREAS DE RESPIRO (1991, N. 51, P. 18)	73
FIGURA 07 - SEM ÁREAS DE RESPIRO (1999, N. 120, P.11)	73
FIGURA 08 - APROVEITAMENTO DA PÁGINA (2000, N. 129, P. 14-15).....	74
FIGURA 09 - PROFESSOR (1993, N. 68, P.37).....	84
FIGURA 10 - PROFESSORA (1993, N. 69, P. 20)	85
FIGURA 11 - CAPA (1987, N. 17)	90
FIGURA 12 - CAPA (1997, N. 108)	90
FIGURA 13 - CAPA (2000, N. 135)	91
FIGURA 14 - FORMATAÇÃO (1987, N. 13, P. 40)	93
FIGURA 15 - FORMATAÇÃO (1999, N. 119, P. 54-55)	94
FIGURA 16 - FORMATAÇÃO (1999, N. 121, P. 10-11)	95
FIGURA 17 - CRÍTICA À LEI Nº 5692/71	120
FIGURA 18 - PROPAGANDA (1987, N. 14, P. 6-7)	126
FIGURA 19 - CAPA (1986, N. 07)	128
FIGURA 20 - CAPA (1991, N. 54)	128
FIGURA 21 - CAPA (1994, N. 81)	181
FIGURA 22 - CAPA (1998, N. 117)	188
FIGURA 23 - PROPAGANDA (1999, CONTRACAPA)	191
FIGURA 24 - POLÍTICA EDUCACIONAL (1996, N. 98, P.42)	199
FIGURA 25 - PCN FÁCEIS DE ENTENDER (ENCARTE, 1999, P.44)	241
FIGURA 26 - SEÇÃO DE CARTAS (1995, N. 86, P. 05)	243

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é analisar como a revista *Nova Escola* elabora seu próprio modelo curricular, em época de transição paradigmática do ensino de história – considerando o recorte temporal de 1986 a 2002 –, e de como os professores de história apropriam-se desse currículo. Por ser um impresso produzido na cultura midiática, o qual propõe facilitar e/ou traduzir os currículos oficiais para os professores, toma-se referenciais teóricos que possam dar condições de enfocá-lo como *texto* que procura realizar uma *recodificação curricular* e que é *lido/interpretado* conforme determinados *códigos culturais*. Entende-se que as mídias não impõem significados, assim como o sujeito não pode isentar-se de suas influências, portanto, perspectiva-se que essa revista tanto produz como é produzida pelo seu leitor e que este processo recursivo ocorre na inseparabilidade, tensão e articulação entre: *materialidade* (tipo de suporte da comunicação), *conteúdo intelectual* (visão de mundo, concepção historiográfica e pedagógica da revista) e *apropriação* do leitor (interpretação e ações decorrentes da leitura da revista). No primeiro capítulo, destaca-se a *materialidade* da *Nova Escola*, que no período estudado ajustou-se aos modelos de leitura/interpretação do professor-leitor inserido na cultura midiática emergente. Para adequar-se ao leitor da cultura midiática, adotou-se, gradualmente, itens remissivos constituintes de hipertextualidade e, portanto, de hiperleitura, conferindo assim a ideia de atualidade, modernidade e inovação no próprio ato da leitura. Através de entrevista com professores de história, baseada na técnica de Grupo Focal, investigou-se a *apropriação*, ou melhor, os modelos de interpretação, bem como as práticas curriculares que derivam da leitura que estes sujeitos realizam da revista. Quanto ao que se denomina *conteúdo intelectual*, *Nova Escola* integrou as discussões travadas em várias esferas sobre o ensino de história, contudo, sem apartar-se da finalidade de intervir no modo de pensar e de agir de seu leitor, apresentando os saberes e as práticas escolares que considerava válidos. Cotejando o discurso de *Nova Escola* e o currículo prescrito pelos órgãos envolvidos na política educacional, no segundo capítulo, destaca-se a forma como essa revista apresenta o ensino de história de 1986 a, mais ou menos, 1995, abarcando a historiografia marxista e a pedagogia histórico-crítica, então referenciais dominantes na reestruturação curricular do período pós-regime militar. No terceiro capítulo, seguindo a mesma metodologia, foi tomado o período de 1995 a 2002, momento em que Nova História e Construtivismo consistiam os referenciais dominantes na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e quando se discutia a necessidade de tornar o país competitivo diante da “globalização”. Conclui-se que: se as formas de apresentação do discurso em *Nova Escola* podem ser avaliadas como modernas, porque são condizentes com o modelo interpretativo que caracteriza a cultura midiática, as suas concepções historiográficas e pedagógicas conservam elementos do que se nomeia como *ensino tradicional de história*, enquanto que as práticas curriculares dos professores entrevistados mostraram-se (re)inventivas, híbridas e (re)contextualizadoras.

Palavras-chaves: Ensino de história. Revista *Nova Escola*. Cultura midiática. Currículo. Ação docente.

ABSTRACT

This Project aims at the analysis of how *Nova Escola* magazine elaborates its own model curriculum, in change paradigm in the teaching history - considering the time between 1986 and 2002 -, and how teachers interpret the curriculum of history. As a print produced based on the mediatic culture which proposes facilitate and / or translate the official curriculums to the teachers; therefore it seizes theoretical references which can give enough conditions to approach it as a text that aims at carry out recoding curriculum and which is read/interpreted according to some determined cultural codes. It is understood that the media do not impose meanings, and the subject cannot exempt oneself from their influences, ie, it is understood that this magazine builds your player while it is built for this in the recursive inseparability, tension and articulation between: materiality (forms of presentation), intellectual content (vision of the world, historiographical and pedagogical concept of the magazine) and the appropriation of the reader (interpretation and actions arising from reading the magazine). In the first chapter, highlights the fact of the *Nova Escola*, which during the time studied adjusted itself to the reading/interpretation models from the teacher – reader inserted in the emerging mediatic culture. To adapt the needs of the reader to the mediatic culture, gradually were introduced the hypertextuality and hyperreading, resulting this way in an idea of topicality, modernity and innovation in reading itself. Through interview with teachers of history, based on a technique Focus Group, it was investigated the appropriation, or rather, the models of interpretation, as well as the curriculum practices which derive from the reading that these subjects carry on the magazine. On the intellectual content, *Nova Escola* is integrated in discussions locked in many spheres on teaching of history, however his greatest goal is to intervene in order in the way its readers think and act, giving the knowledge and practices who considered valid. In the second chapter, we attempt to collating the discourse of *Nova Escola* and the curriculum prescribed by the organs involved in the educational politics, it can be highlighted the way in which this magazine presents the professor of history from 1986 to, more or less, 1995, covering the Marxist historiography and the historical - critical pedagogy, so the dominant reference in restructuring the curriculum in the period after the military regime. In the third chapter, following the same methodology, was taken from the period between 1995 and 2002, moment in which New History and the Constructivism consisted of dominant references in the implementation of the Nacional Curriculum Parameters and when it was necessary to make the country competitive in period `globalization`. One can conclude that: if the ways of presenting the discourse in *Nova Escola* can be evaluated as modern as they are consistent to interpretative model which characterizes the mediatic culture, its conceptions historiographic and pedagogical contains elements which are named as traditional teaching of history, while the curriculum practices of the teachers interviewed were seen as (re) inventive, hybrid and (re)contextualized.

Key – Words: History teaching. *Nova Escola* magazine. Mediatic Culture. Curriculum. Teacher action.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	VIII
LISTA DE TABELAS.....	X
LISTA DE FIGURAS.....	XI
RESUMO	XII
INTRODUÇÃO/APRESENTAÇÃO	01
1. AS APROPRIAÇÕES DA REVISTA NOVA ESCOLA PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	36
1.1. DA REVISTA CLÁSSICA À REVISTA DE CONSUMO	37
1.1.1. EM (RE)VISTA	37
1.1.2. A REVISTA NOVA ESCOLA.....	44
1.2. NOVA ESCOLA E SEU LEITOR: PRODUÇÃO MÚTUA.....	59
1.2.1. AS NARRATIVAS MUDIÁTICAS E AS NOVAS LEITURAS DO REAL.....	59
1.2.2. O LUGAR DO LEITOR E DO AUTOR DE NOVA ESCOLA.....	72
1.2.3. PRÁTICAS DE LEITURAS E CURRICULARES DA NOVA ESCOLA.....	83
2. O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA REVISTA NOVA ESCOLA NO PERÍODO PÓS-REGIME MILITAR	109
2.1. REPENSANDO O CURRÍCULO DE HISTÓRIA	110
2.1.1. NA CONTRAMÃO DOS ESTUDOS SOCIAIS	110
2.1.2. NOVA ESCOLA NA ERA DO REPENSAR	119
2.2. BUSCANDO FABRICAR OUTRA HISTÓRIA.....	134
2.2.1. OS CURRÍCULOS HISTÓRICO-CRÍTICOS	134
2.3. MUDANDO O CURRÍCULO DE HISTÓRIA: ENTRE RENOVAÇÕES E TRADIÇÕES.....	144
2.3.1. FORMAR O SUJEITO CRÍTICO CAPAZ DE FAZER HISTÓRIA	144
2.3.2. ALGUMAS HISTORIOGRAFIAS.....	162
2.3.3. FIRMANDO UMA TRADIÇÃO.....	169
3. A TRADIÇÃO NA REVISTA NOVA ESCOLA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	178
3.1. AS REESTRUTURAÇÕES CURRICULARES MUNDIAIS.....	179
3.1.1. PREPARANDO-SE PARA A “NOVA ERA”	179
3.1.2. UMA “NOVA” QUALIDADE DA ESCOLA E DO ENSINO	193
3.2. CONSTRUTIVISMO E NOVA HISTÓRIA NOS PCN E NA NOVA ESCOLA.....	205
3.2.1. PRODUZINDO UM “NOVO ESPÍRITO CRÍTICO”	205
3.2.2. ALGUMAS HISTORIOGRAFIAS.....	222
3.2.3. A REEDIÇÃO DOS ESTUDOS SOCIAIS?.....	235
CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
BIBLIOGRAFIA	244
ANEXOS	270

INTRODUÇÃO/APRESENTAÇÃO

Editada em São Paulo pela iniciativa da Fundação Victor Civita, ligada ao Grupo Abril com a tiragem mensal de 300 mil exemplares em sua fase inicial e 801.800 exemplares atualmente, *Nova Escola*¹ ocupa o segundo lugar no *ranking* das revistas de maior circulação no país, perdendo apenas para a revista *Veja* (também do Grupo Abril). Como é uma revista cuja capa estampa os dísticos “sem fins lucrativos” e “preço de custo”, supõe-se acessibilidade de compra. Tendo em vista que é comercializada em bancas de jornal, disponibilizada por assinaturas anuais, distribuída gratuitamente em instituições escolares públicas, através de convênio com o Ministério da Educação, presume-se que a revista *Nova Escola* possa atingir de 1,5 a 2,0 milhões de leitores².

O público-leitor visado pela *Nova Escola* é formado por professores³ do Ensino Fundamental de escolas particulares e públicas, estaduais e municipais, de todo país, além de diretores, orientadores educacionais e estudantes de pedagogia ou de cursos de licenciaturas, constituindo-se, portanto, no mais conhecido e circulante periódico dirigido a um segmento ocupacional específico. Sua formatação característica, a engenharia de distribuição empregada para atingir um grande público e os dados que exibem uma circulação expressiva em nível nacional, são elementos demonstradores de que *Nova Escola* configura um produto próprio da cultura midiática que, segundo Alberto da Silva MOREIRA (2003), seria uma cultura pensada, produzida e disseminada por intermédio dos conglomerados empresariais da comunicação, da informação e do entretenimento, que mediante sofisticação

¹ A fim de facilitar a atividade de leitura, ao invés de “revista *Nova Escola*”, utiliza-se em alguns momentos neste trabalho apenas “*Nova Escola*”.

² Segundo Projeção Brasil de Leitores com base nos Estudos Marplan (2006), são 1.333.000 leitores comprováveis. Os leitores não-comprováveis são difíceis de contabilizar, mas supõe-se que cada exemplar de *Nova Escola* distribuída nas escolas passe pela leitura de 04 a 06 leitores. Segundo Projeção Brasil de Leitores com base nos Estudos Marplan (2006), são 1.333.000 leitores comprováveis. Os leitores não-comprováveis são difíceis de contabilizar, mas supõe-se que cada exemplar de *Nova Escola* distribuída nas escolas passe pela leitura de 04 a 06 leitores. http://www.ipsos.com.br/m3.asp?cod_pagina=1091 (acesso 08/07/2008).

³ Emprega-se em todo o trabalho o masculino genérico em referência ao público leitor de *Nova Escola*, ainda que seja composto de 26% masculino e 74% feminino. http://publicidade.abril.com.br/geral_perfil_leitor.php (acesso 08/07/2008)

tecnológica, produziria novos sítios geradores e difusores de sentido na era contemporânea. Os produtos culturais do sistema midiático têm a capacidade - mas não a garantia - de infundir em grande escala visões de mundo, símbolos e explicações, ao interpelar cotidianamente a vida das pessoas. Tais produtos são provenientes dos meios de reprodução técnico-industriais (jornal, revista, livro, foto, cinema), dos meios eletrônicos de difusão (rádio e televisão) e dos meios informático-digitais (microcomputador) e se caracterizam na atualidade por articularem-se complexamente cruzando suas identidades, mesmo que cada um tenha uma formatação-função específica, constituindo desse modo o que é chamado de “convergência das mídias”. Esse trânsito de níveis, gêneros e formas textuais⁴ produz e é produzido por uma nova dinâmica e/ou paradigma cultural (CHARTIER, 1999, 2002, 2003; MARTÍN-BARBERO, 2001, 2002, 2006, 2008; LÉVY, 2000, 2006).

Amostra de que se vivencia um paradigma cultural através do qual as mídias em conjunção perpassam variados espaços, é que *Nova Escola* - uma revista pedagógica de linguagem jornalística comercializada em banca de jornal - deslocou-se por territórios não propriamente “popular-midiáticos” e passou a integrar recentemente o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), denominado “O portal brasileiro de informação científica”⁵.

Sobre as conexões entre mídia e escola, são mais recorrentes as pesquisas que consideram a influência dos artefatos midiáticos no modo do alunado construir as noções de classe, etnia, gênero, nacionalidade, sexualidade e raça. Nos passos de Henry Giroux e Douglas Kellner, por exemplo, assim como nos das brasileiras Maria Luíza Belloni, Ruth Sabat e Rosa Maria Bueno Fischer, entende-se a mídia como instrumento pedagógico, uma “escola paralela” provavelmente mais eficaz e mais atraente que a escola institucionalizada, razão pela qual deveria ser posta sob escrutínio em sala de aula, promovendo o que Kellner designou como o “alfabetismo crítico em relação à mídia” (KELLNER, 1995, p. 107). Segundo essa vertente, a

⁴ Designa-se “texto” - de modo similar a “documento histórico” - qualquer objeto de compreensão (incluindo a oralidade), ou seja, qualquer conjunto de signos dotado de algum sentido e que por isso mesmo pode ser interpretado (lido) conforme a realidade histórica que o cerca (CAMPIGOTO, 2003, p.229-230).

⁵ Ver: <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>

educação formal deveria fornecer condições para que o educando pudesse elaborar uma leitura crítica dos textos, imagens, mensagens, aprendendo como avaliar, decodificar e interpretar o discurso midiático, analisando tanto a *forma* como ele é construído e opera no cotidiano, quanto o *conteúdo* de suas mensagens. FISCHER destaca que as escolas deveriam fazer com que crianças e adolescentes pudessem “encontrar referências suficientes para aprender a organizar, selecionar, hierarquizar o imenso volume de informações, dados, imagens, sons e opiniões que recebem todos os dias” (1999, p. 29). Nessa perspectiva, o *alfabetismo crítico em relação à mídia* deveria integrar as prescrições curriculares, o que fora defendido em 1979 no relatório “*Education aux Media*” da UNESCO, concretizado no Chile, na Costa Rica e em algumas escolas dos Estados Unidos (BELLONI, 1991)⁶. O importante nessas pesquisas, propostas e práticas é o reconhecimento de que o currículo como prescrição dos saberes (que devem ser) ensináveis ultrapassou a legislação escrita, ou mesmo o espaço escolar institucionalizado, e tende a ser pensado, falado, exposto, divulgado e produzido pela mídia, impondo dessa forma uma reconceitualização de “currículo”, agora como parte de uma política de intervenção cultural mais ampla.

Nova Escola é um produto cultural sob outra destinação: orientar, prescrever e sugerir ao grupo profissional relacionado ao professorado o “que se deve saber” e o “que deve ser feito”. Ao invés de propor a ingerência nos currículos escolares problematizando a mídia, a própria mídia se auto-advogaria como resolução dos problemas educacionais, constituindo-se como “escola paralela” ou currículo dos professores: “ensinando” o modo considerado satisfatório, inovador e competente de desenvolver as disciplinas escolares, ou seja, de praticar os currículos produzidos e prescritos pelos órgãos públicos reguladores da política educacional. Portanto, essa revista é um dos instrumentos de implementação e mobilização das reformas educacional-curriculares, pois se propõe *facilitadora* dos currículos oficiais (do Ensino Fundamental) e *divulgadora* do conjunto de saberes que julga apropriado

⁶ *Nova Escola* apontou a necessidade de os professores perceberem a influência da televisão sobre crianças e adolescentes. Por exemplo, em “A televisão desalfabetiza as pessoas” (NE, 1993, n.70, p. 42-44) e em “Como a tevê seduz e ‘forma’ o adolescente” (NE, 1993, n.72, p. 38-39), se perspectivou a capacidade da mídia em “deseducar”. Já em “O poder da telinha” (NE, 1999, n.118, p. 10-21) a sugestão foi de utilizar a TV favorecendo a educação.

para o professor apreender, sejam estes saberes pedagógicos ou aqueles correspondentes a cada disciplina escolar⁷.

Algumas pesquisas ocuparam-se, criticamente, não da incidência da mídia em relação ao aluno, mas dos canais midiáticos - como *Nova Escola* - que de modo geral, sem subterfúgios, indicam seu objetivo de “educar” o educador para que este saiba educar seus alunos. Nessa linha, em que o olhar continua dirigido ao universo escolar, no entanto transferindo o foco investigativo da relação mídia-aluno para da mídia-professor, Marlucy Alves PARAÍSO (2001a; 2001b) elegeu como objetos o *Canal Futura* (canal educativo do setor privado, liderado pela Rede Globo de Televisão), que em seus diferentes programas expõe experiências educativas consideradas modelo, e a *TV Escola* (idealizada e executada desde março de 1996 pela Secretaria de Educação a Distância do MEC), um projeto que equipou mais de 48.000 escolas públicas para que estas gravassem programas de aperfeiçoamento do trabalho docente.

Independente da singularidade da forma utilizada para veicular as mensagens, pode-se aproveitar as considerações de Paraíso sobre a mídia televisiva em relação à revista *Nova Escola* como mídia impressa: a pesquisadora entendeu que enquanto o Estado retrai-se quanto à responsabilidade de gestão, financiamento e funcionamento da escola considerando sua infra-estrutura, procura ter um maior controle “ideológico” sobre a educação, sobre os saberes ensinados. Como a atenção governamental voltou-se para o nível simbólico, tornou-se imprescindível que a discussão, a elaboração e a implementação do currículo escolar ficassem sob o amparo da divulgação midiática. Para a autora, as reformas educativas da segunda metade da década de 90 do século passado privilegiaram a mídia para disseminar qual seria o perfil do professor “bem-sucedido”: um agente de mudança desde que ensine, mediante métodos pedagógicos considerados “corretos”, os conteúdos, os valores e os saberes presentes nos currículos tidos como “inovadores”.

⁷ Embora seja um saber plural e imbricado, aqui se subdivide o saber docente conforme as concepções de Maurice TARDIF (2002), ou seja, os *saberes pedagógicos* são um conjunto de teorias, doutrinas ou concepções que orientam a atividade educativa de qualquer professor, enquanto que os *saberes disciplinares* são aqueles específicos de uma área de conhecimento, no caso, história.

Geraldo Sabino RICARDO FILHO (2005) traçou inter-relações entre as políticas educativas do período de 1995-2000 e o discurso da revista *Veja* sobre a “boa escola” e no que consistiria o “bom professor”: aqueles capazes de formarem a mão-de-obra treinada e qualificada, possibilitando a modernização e a competitividade da economia brasileira, face ao que se designou “globalização”. Percebeu que nesse período ocorreu um aumento considerável de abordagens sobre a educação na imprensa brasileira, firmando-se uma noção acerca da “boa escola”, noção esta compartilhada com diversos atores sociais, e, então, normatizada pelo Estado, vulgarizada pela mídia, mas não por isso alheia às disputas do campo acadêmico. Para o autor, a revista *Veja* busca dar legitimidade às suas reportagens, selecionando, para escrevê-las, intelectuais ligados às universidades que comungam com o que ele denomina de noção neoliberal de “boa escola”⁸. O autor entendeu que se a *Veja* coloca semanalmente a questão educacional em notícia elaborada por intelectuais para aproximadamente 4.800.000 leitores das classes A e B, o debate educacional extrapolou o campo acadêmico atingindo um público mais amplo interessado na escola e no fazer do professor.

Concorda-se com RICARDO FILHO quando esse diz que as revistas de iniciativa privada de fins comerciais, como a *Nova Escola*, nem sempre foram fontes documentais admitidas pela História da Educação, mas que, certamente, desde que se considerem suas características próprias, deve-se reconhecer que elas também propiciam condições para investigar como se configura o campo educacional (2005, p. 32).

Como fonte de pesquisa histórica, os periódicos educacionais têm sido privilegiados a partir dos estudos de Antonio Nóvoa e de Pierre Caspard, assim como no Brasil pelos estudos de Denice Bárbara Catani⁹. Para Antonio Nóvoa, os impressos educacionais constituem um *corpus* documental capaz de apresentar a multiplicidade e a diversidade do campo educativo no seu movimento histórico.

⁸ *Nova Escola* segue um caminho diferente, isto é, não se chama professores universitários para escrever matérias e raramente estes são entrevistados.

⁹ Vê-se com frequência a referência às obras a seguir: NÓVOA, A. **A imprensa de educação e ensino**: repertório analítico (séculos XIX e XX), Coleção Memórias da Educação, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993; CASPARD, P. **La apresse d'éducation et d'enseignement du XVIII siècle a 1940**: a propos d'un repertoire. Paris, Institut National de Recherche Pedagogique. Travaux de Didactique du FIE, n. 20, 1988 e CATANI, D. B. A Imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**. n. 10, v. 20, p. 115-130, jul/dez, 1996 e CATANI, D. B. **Educadores à meia-luz**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

Nóvoa argumenta que a análise dos periódicos “permite apreender discursos que articulam práticas e teorias que se situam no nível macro do sistema mas também no plano micro da experiência concreta” (NÓVOA, 2002, p. 11), e que a proximidade da imprensa periódica em relação ao acontecimento confere-lhe o estatuto único de perceber a cultura pedagógica de uma época. No entanto, este autor parece reportar-se aos periódicos educacionais especializados escritos em geral por associações de professores, universidades e órgãos oficiais, que em geral são lidos e debatidos no interior do grupo específico da academia, especialmente nos cursos de formação. Os produtos da cultura midiática possuem um alcance de público muito maior e diferenciado e se distinguem sobremaneira pela sua formatação. Em relação à *Nova Escola*, aos números significativos (já mencionados) que demonstram a capacidade dessa revista de atingir muitos leitores, soma-se o fato de interpelar diretamente o professor no exercício cotidiano de sua função, mesmo porque a terça parte de sua distribuição além de ser gratuita, ocorre no espaço escolar. Assim, lidando diretamente com o cotidiano escolar, encontram-se, com frequência, professores e estagiários folheando os fascículos da *Nova Escola* em busca das últimas “novidades”¹⁰, como em outros momentos em que o docente via-se repleto de inquietações devido aos desafios das reformas político-educacionais, principalmente aqueles apresentados pelas mudanças curriculares. Essa revista, assim como outros periódicos do século XIX (principalmente, na Europa) e da primeira metade do século XX, propõe-se a simplificar ou traduzir as “renovações” didático-pedagógicas, através de uma linguagem não-acadêmica, portanto, de presumível inteligibilidade.

Nova Escola anuncia como sendo sua missão “contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica, com foco na qualificação do professor brasileiro, prioritariamente nas escolas públicas mais pobres” autodenominando-se “o braço direito do professor”. *Nova Escola* entende-se capaz de aperfeiçoar o professor de modo que este possa “desenvolver com mais competência suas atividades em sala

¹⁰ O *marketing* da *Nova Escola* como veículo divulgador do “moderno” e da “atualização” acaba criando a tendência de fazer com que, na procura de atividades didático-pedagógicas “inovadoras”, a temporalidade da produção das reportagens seja irrelevante, ou seja, os leitores interessam-se pelo assunto ou metodologia supostamente “novos” do periódico, independente da data da publicação.

de aula”, “acompanhar as mudanças em todas as áreas” e, assim, “modernizar a educação”¹¹. Segundo uma das divulgações sobre o perfil editorial desta revista:

Lançada em março de 1986, é a maior revista de educação do Brasil e a principal iniciativa da Fundação Victor Civita: seu objetivo é contribuir para a melhoria do ensino fundamental, divulgando informações que contribuam diretamente para a formação e o aperfeiçoamento profissional dos professores. Com a revista *Nova Escola*, os professores têm acesso às novidades da área e às experiências dos maiores especialistas em educação do Brasil e do exterior. Encontram idéias para aulas, entram em contato com novas teorias e sistemas didáticos, aprendem a confeccionar material pedagógico de maneira simples e de baixo custo além de ter um espaço para mostrar trabalho, talento e competência¹².

Devido a essa que diz ser sua “missão”, a qual consiste desde a primeira edição em suprir as lacunas da *atualização* do professorado, credenciando-se como *explicadora* das reformas de modo a *modernizar* a educação, muitas pesquisas também dispuseram *Nova Escola* como objeto, sob diferentes temas e pressupostos teórico-metodológicos, das quais se mencionam aquelas que foram importantes para este trabalho.

Em “*Construtivismo: a prática de uma metáfora - forma/conteúdo do ‘Construtivismo’ em Nova Escola*”, Martha Lourenço VIEIRA (1995), abrangendo o período inicial de publicação, analisou como se integrariam a forma e o conteúdo na revista *Nova Escola* com o intuito de produzir a consensualidade do seu leitor, em relação ao Construtivismo como corrente didático-pedagógica mais eficaz e adequada. Importante pareceu a argumentação da autora de que o leitor teria suas competências e saberes antecipadamente conjeturados pela revista, para, então, poder *produzi-los* através da utilização de artes enunciativas, buscando engendrar entendimento, concordância e assimilação das mensagens veiculadas. Enquanto Vieira enfatizou uma *análise intratextual*, Leda Aparecida PEDROSO (1999) privilegiou, em “*A revista Nova Escola: política educacional na Nova República*”, a *contextualização histórica-política* ao buscar o posicionamento da revista, de 1986 a 1989, quanto às políticas educacionais do período pós-regime militar interpretado como sendo de redemocratização. Seu estudo adotou o conceito de “indústria cultural”, tomado de Adorno e Horkheimer, concluindo que o Estado, representado pelo MEC e visando impor as políticas educacionais, em aliança com a editora da *Nova Escola*, a qual objetivava o lucro, unem seus interesses estabelecendo o

¹¹ <http://fvc.abril.com.br/>

¹² http://www.abril.com.br/br/perfil/conteudo_43877.shtml

convênio para distribuição do periódico nas escolas. Embora tenha evidenciado demasiadamente o lugar de poder da revista, considerando o leitor como mero receptor-recebedor de mensagens, o referido trabalho influenciou, em alguns pontos, as reflexões que resultaram no segundo capítulo, principalmente no que diz respeito aos confrontos políticos do momento.

De 2000 em diante, a maioria dos trabalhos sobre a *Nova Escola* pautava-se nos chamados Estudos Culturais, principalmente de matriz foucaultiana, e foi útil ao propósito de pensar as estratégias argumentativas e discursivas da revista para tentar predispor o assentimento do leitor às suas mensagens. Norma MARZOLA (2000) tomou as matérias da revista *Nova Escola* de 1986 a 1996, em “Os sentidos da alfabetização na revista *Nova Escola*”, definindo-as como postulantes da concepção pedagógica construtivista como mais “científica”, sendo que, através do uso do jogo discursivo, criar-se-ia nos alfabetizadores a predisposição em equivaler o Construtivismo com a “verdade” e o “moderno” e qualquer prática considerada não-construtivista seria sinalizada como “tradicional”.

Em “*Mídia, magistério e política cultural*”, Marisa Vorraber COSTA (2000) refletiu sobre o discurso da *Nova Escola* predominante entre os anos de 1990 e 1996, o qual vinculava a profissão do magistério aos predicados tidos como naturalmente femininos: docilidade, ternura, afetividade, paciência, coadjuvação e submissão. Costa viu essa revalorização de algumas representações cristalizadas, relativas à questão de gênero, como próprias da “restauração conservadora neoliberal”. Seguindo a noção de Foucault de “regimes de verdade”, a autora entendeu que o periódico produz uma narrativa sobre o trabalho docente instituindo uma “realidade” que, dessa forma, constitui, regula e normaliza certo modo de ser e de agir. Gilcilene Dias da COSTA (2003), em “*Entre a política e a poética do texto cultural - A produção das diferenças*”, problematizou a retórica da *Nova Escola* sobre o multiculturalismo, situando a narrativa da revista nas suas articulações com o(s) currículo(s), concluindo que, apesar da necessidade de se promover a compreensão quanto à diversidade cultural e aparente inovação nesse sentido, prevalece um ponto de vista conservador-liberal.

Sob enfoques diferenciados em relação às pesquisas acima citadas, têm-se alguns outros estudos, dentre os quais é válido apresentar alguns deles. Fernanda Romanezi da SILVEIRA (2006) privilegiou a revista como suporte em “*Um estudo*

das capas da revista *Nova Escola: 1986-2004*". Observou as permanências, as rupturas e as mudanças expressivas na materialidade das capas dos periódicos, importantes para sua divulgação e consumo. Apontou como elementos técnicos referentes às disposições tipográficas e à linguagem visual constroem significados nesse periódico, sem deixar de falar da linguagem verbal. Mônica Salles GENTIL (2006), em seu trabalho "*Revistas da área de educação e professores - Interloquções*", propôs buscar, além da análise interna dos textos de periódicos educacionais, a apropriação da revista por parte dos professores, considerando não somente o poder de um produto cultural midiático, mas também o(s) poder(es) de seu leitor. A autora analisou três revistas constatadas como as mais lidas pelo professor, incluindo a *Nova Escola*, partindo da Análise de Discurso francesa para entender a *imagem que tais revistas fazem dos professores*, ao mesmo tempo em que entrevistando professores procurou descobrir *as imagens que estes fazem das revistas*. Afora este trabalho de Gentil, nenhum outro de que se tenha conhecimento¹³ focalizou apropriações ou representações dos professores em relação à revista, a partir de entrevistas e/ou questionários.

¹³ Aqui considera-se algumas pesquisas: KLEIN, Lúcia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez, 1996; LAGO, Ana Maria. **A representação da professora na revista *Nova Escola***. Rio de Janeiro, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro; LAGO, Ana Maria. **Jornalismo educativo: cenas de um casamento. *Presença Pedagógica***, Belo Horizonte, v. 4, n. 19, p. 31-37, jan./fev. 1998; VIEIRA, Martha Lourenço. O trabalho do autor na construção do leitor na revista *Nova Escola*. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Org.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A revista *Nova Escola* e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, C.; HOLLANDA, H. B. (Org.). **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998; OLIVEIRA, Luana Cristine. Representações sobre a atividade docente: Um olhar para a Revista *Nova Escola*. **Revista Eletrônica**. Trabalho e Educação em Perspectiva. NETE. Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da FaE (UFMG) 2004; ROCHA, Cristianne Famer. O espaço escolar em revista. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000; MONTEIRO, Viviane Silveira. A revista *Nova Escola* no governo Itamar Franco (1992-1994). In PEDROSO, Leda Aparecida; BERTONI, Luci Mara (Orgs). **Indústria cultural e educação: reflexões críticas**. Araraquara: JM Editora, 2002; FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. A revista *Nova Escola*: um projeto político-pedagógico em andamento (1986-2000). **25ª Reunião Anual da Anped**. GT 05, Estado e Política da Educação, Caxambu, 2002; ROCHA, Bárbara Trindade. **Cartas em Revista: Estratégias editoriais de difusão e legitimação da *Nova Escola***. Rio de Janeiro, 2004. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro; ANADON, Simone Barreto & GARCIA, Maria Manuela Alves. Trabalho escolar e docente nos discursos oficiais na revista *Nova Escola*. **Cadernos de Educação**. Faculdade de Educação. UFPel. Edição 25, 2006; CHARNIZON, Ana; PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. A instituição do leitor no discurso midiático da revista *Nova Escola*. **Anais VII Seminário Mídia, Educação e Leitura**. UFMG, 2006; OLIVEIRA, Cláudio José de. **Políticas Educacionais e Discursos sobre Matemática Escolar: um estudo a partir da revista *Nova Escola***. São Leopoldo, 2006. 211 f. Tese (Doutorado em Educação), área de Ciências Humanas, UNISINOS; BUENO, S. F. Semicultura e educação: uma análise crítica da Revista *Nova Escola*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 300-307, 2007; MATEUS, Roshni Mariana de. Divulgação científica: a revista *Nova Escola*. **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**. Brasília, v.1, n.1, fev/2008; FEITOSA, L. dos S., SILVA, M. *Revista Nova Escola: legitimação de políticas educacionais e representação docente*. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.31, p.183-198, set. 2008.

Sobre o ensino de história, Maria Lúcia MARRONE (2003), em “*Revista Nova Escola: discursos, representações e prescrições pedagógicas no ensino de história - 1986-1995*”, pretendeu realizar inicialmente um *estudo descritivo* da revista *Nova Escola*, para depois identificar as concepções teórico-metodológicas presentes nas matérias e artigos, percebendo as permanências dos preceitos do que a autora chama de história tradicional. Para ela, reconhece-se o ensino tradicional em uma matéria da revista quando esta não entende o professor “como sujeito de sua própria História” (MARRONE, 2003, p. 144), não canaliza o conhecimento histórico para formar “sujeitos conscientes” e não “revela uma concepção de ‘*história vista de baixo*’, expressão empregada por Peter Burke [sic] ao caracterizar os estudos históricos que destacam a importância dos movimentos populares nas transformações sociais” (Ibid., p. 145).

Entretanto, neste trabalho, parte-se de referenciais de análise discordantes, pois considera-se que o discurso sobre formar o *sujeito histórico* - aquele que deveria conscientizar-se para desvelar a história-realidade e mudar seu curso - também consiste em uma (outra) *tradição*, ou seja, um modo de falar do ensino de história próprio dos embates que ocorriam no período de finalização do regime militar. E ainda: procura-se, através deste estudo, investigar a revista como *estratégia*, considerando sua temática, seu conteúdo, sua visão historiográfica e mesmo pedagógica, além de buscar compreender como funciona sua *materialidade*, quais os dispositivos textuais e técnicos são empregados na tentativa de controle da leitura e quais *apropriações* dela fazem seus leitores, porque estes âmbitos constituem uma “totalidade” do texto e são relevantes na produção dos sentidos. Mesmo assim, ressalta-se alguns pontos do trabalho de Marrone.

A autora pesquisou não apenas as matérias específicas sobre ensino de história, mas também o uso de informações históricas nas publicidades presentes na *Nova Escola* na fase inicial de sua edição, sob o intuito de corroborar a tradição - entendida como anos de existência no mercado que supostamente implicariam em utilidade e qualidade - de um produto ou serviço¹⁴. No terceiro capítulo, Marrone fez o que havia anunciado na parte introdutória, isto é, um *estudo descritivo* de

¹⁴ No presente trabalho também se explora as propagandas veiculadas em *Nova Escola*, entretanto, também sob outro enfoque em relação ao de Marrone, ou seja, destacando as mudanças de formatação entre estas, da primeira fase (1986-±1995) para a segunda fase (±1995-2002), mesmo porque diferem, não somente o enfoque, mas o recorte temporal entre as duas pesquisas.

reportagens da *Nova Escola* sobre ensino de história que, por certo, serviu de auxílio ao presente trabalho. Vinculando as discussões travadas no momento pós-regime militar sobre o currículo de história ao posicionamento da revista, a autora mostrou que esta apresentava-se politicamente de forma conservadora ao prescrever um ensino de história reflexivo-crítico e, contraditoriamente, expressar uma concepção de verdade completa e de sociedade isenta de conflitos.

A propósito da presente pesquisa, interessa a *tradução* que a referida revista diz empreender quanto aos currículos de história - que é sua *intertextualidade explícita* - no período de 1986 (data da primeira publicação da revista) a 2002, além disso, também interessa a *apropriação* que o professor de história do Ensino Fundamental efetiva em relação a tal *tradução* e *suporte*. Assim, busca-se compreender como na *Nova Escola* o ensino de história seria apresentado, prescrito, debatido, sugerido, aconselhado, no período compreendido entre o pós-regime militar, denominado “redemocratização” (década de 80), em que os currículos eram elaborados no âmbito de cada estado, e o período em que se sedimenta o discurso de ajuste do Brasil à chamada “globalização”, sendo este o momento em que se discute, implementa e propaga os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/2002), subentendendo que este periódico contém interpretações ou representações sobre os currículos escritos, e não a expressão direta destes. Portanto, leva-se em conta que aquele que “traduz” explica um significado e, nesse processo, produz outros significados, ou seja, ao trasladar um sentido “manipula-se” o texto de outro e se elabora outra versão.

A série documental demarcada para a investigação vai até 2002, não significando uma relação direta com o final do governo de Fernando Henrique Cardoso. Este governo se compromissou com organismos internacionais em realizar a reforma educacional até o ano de 2000, e para que os Parâmetros Curriculares Nacionais efetivamente fossem adotados nas salas de aula, produziu-se um aparato difusivo de grande monta, consubstanciado em: propagandas governamentais televisivas sob o lema “a escola agora é para a vida”; livros didáticos e paradidáticos; vídeos (direcionados ao professor e ao aluno); kits educacionais; cursos de atualização para professores e TV Escola. Entre estes dispositivos, inclui-se a revista *Nova Escola* que passou a investir mais em “educar o educador”. E ainda: Paulo Renato de Sousa ocupou o segundo lugar em tempo de permanência à

testa da pasta da educação (1995-2002), sendo superado apenas por Gustavo Capanema (ministro no período 1934-1945), subtendendo uma unicidade nas orientações político-educacionais. Um levantamento das matérias pós-2002 permitiu perceber que, embora *Nova Escola* continuasse realizando o discurso de contribuir para a melhoria do ensino ao facilitar o currículo para o professor, foi entre 1995 a 2002, devido à meta de infundir as reformas, que houve um aumento considerável de matérias que edificavam as políticas educacionais e também o currículo prescrito e as experiências didático-pedagógicas que supostamente seguiam esse modelo curricular¹⁵.

Como o intuito da *Nova Escola* é o de, além de conquistar o mercado, definir e estruturar a identidade dos professores (sua mentalidade e suas ações), configurando-se assim como um dos instrumentos de efetivação das políticas públicas educacionais, pretende-se compreender quais as (re)elaborações, entendimentos ou mesmo transgressões o professor de história faria a partir da leitura desta revista. Considera-se que esta busca controlar a leitura-apropriação e, conseqüentemente, a prática do professor, através não só da (re)composição de seu *conteúdo* (conforme determinados pressupostos pedagógicos e historiográficos) como de seu *formato* (usando certos dispositivos de apresentação do objeto), de modo a adaptar-se aos modelos interpretativos do leitor desenvolvidos na cultura midiática, sem perder de foco seus próprios interesses como lugar de poder.

Como estratégia editorial da *Nova Escola*, “em complexa correspondência com estratégias políticas e pedagógicas determinadas” (CARVALHO; TOLEDO, 2007, p. 90), encontra-se um conjunto de dispositivos de textualização e técnicos que serviriam para produzir e/ou normatizar determinados protocolos de leitura, ou

¹⁵ Em termos de recomposição editorial e diagramática, em meados de 2002, insere-se no corpo da matéria, pequeno *box* (caixa) com plano de aula sobre o tem, e o discurso detalhado de *como fazer* desaparece, dando lugar a uma narrativa menos peremptória. Ainda não tematizado por pesquisadores, apenas por hipótese, entende-se que esta revista inaugura outra fase a partir de 2002, e depois, em 2008. De 2002 a 2008 - por suposto - o discurso não precisa ser imperativo e apelativo como no período anterior, na medida em que o leitor já teria sido “fiscado” para a discussão curricular posta por este periódico no momento de implantação dos PCN. Isso quer dizer que, depois de renovado o “contrato” entre o leitor e a revista (CHARAUDEAU, 2006 p. 86), o que aconteceu em ±1995 e em ±2002, os editores perceberam um “ponto de saturação” de leitura e/ou de aceitação, no qual o leitor, constantemente exposto a determinada mensagem, passa a reagir por repulsão, e não mais por empatia (BAUDRILLARD, 2000, p. 174-175). Prováveis mudanças epistemológicas no tratamento do ensino de história em sua relação com as discussões curriculares e as mudanças discursivas verbais e não verbais neste período após 2002 precisam, evidentemente, de aprofundamento analítico, o que não caberia aqui.

seja, tais dispositivos configurariam várias “instruções de uso do texto”, os quais, por serem postos de forma paratextual, fariam com que o leitor não se atentasse facilmente para seu funcionamento¹⁶. Mas ao mesmo tempo, como *Nova Escola* reformata a legislação curricular e promove um sistema de distribuição, circulação e preço, visando “naturalizar” os objetivos das políticas curriculares oficiais aos professores, esta revista constitui um dos dispositivos de implementação e mobilização das reformas educacionais junto aos cursos, conferências, congressos, vídeos, etc.

Foi selecionado esse período, em que aconteceram duas reformas educacional-curriculares, porque corresponde a um movimento significativo de transformação, no que diz respeito aos postulados pedagógicos e historiográficos que fundamentam o ensino de história. Em suma, mesmo considerando que inexista perfeita simetria de conteúdo e forma entre texto-fonte (currículos oficiais) e tradução, ou facilitação (revista *Nova Escola*), almeja-se identificar como ocorreu a inserção, participação, *articulação*¹⁷, interpretação e posicionamento desses materiais no que se pode denominar *mudança paradigmática*¹⁸. A partir dessas transformações, a história como disciplina escolar passa a ser pensada em um primeiro momento de acordo, principalmente, com a pedagogia histórico-crítica ou

¹⁶ Para Foucault, dispositivo é o conjunto das práticas discursivas e não-discursivas, com função estratégica de controle e modelização: “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2000, p. 124). Considerou Anne-Marie CHARTIER, que os dispositivos acompanham as reestruturações oficiais ou as inovações teóricas e pragmáticas do campo da educação, contudo, não podem ser vistos como meios organizados e definidos, antes, se infiltram nas práticas e representações de forma constante, tornando-se naturalizados e interiorizados (2002, p. 10-25). Levando em conta os autores que trabalham a história dos impressos pedagógicos, dispositivos comporiam a estratégia, e esta sim remete a práticas cujo exercício pressupõe um lugar de poder (CARVALHO, 2003, p. 343), “o conceito [de estratégia] põe em evidência dispositivos de imposição de saberes e normatização de práticas” (CARVALHO; TOLEDO, 2007, p. 90). Neste sentido, um impresso tanto é um “dispositivo de regulação e modelagem do discurso e da prática pedagógica do professorado” (CARVALHO, 2001, p.71), mas também onde se “situa determinada estratégia editorial no cruzamento das múltiplas iniciativas que configuram o seu campo de intervenção no âmbito de uma reforma educacional específica” (BICCAS; CARVALHO, 2000, p. 65).

¹⁷ Articulação como conceito refere-se “às formas pelas quais diferentes dimensões sociais se combinam, numa determinada situação social, para produzir certos significados” (SILVA, 2000, p. 17).

¹⁸ No livro “*A estrutura das revoluções científicas*”, publicado em 1962, Thomas Kuhn (1922-1996) apresentou várias definições de “paradigma”. Devido às críticas quanto à imprecisão da definição, Kuhn a revisou, principalmente no posfácio da obra em 1970, e o termo paradigma passou a englobar duas premissas consideradas no presente trabalho: 1) a *estrutura conceitual* ou *teoria*, com suas regras e padrões, partilhados por uma comunidade científica em um dado momento e 2) a visão de mundo de uma época, o conjunto de crenças e valores subjacentes à prática científica (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002).

pedagogia social dos conteúdos e a historiografia marxista, depois de acordo com a pedagogia Construtivista e a Nova História, quando os dispositivos técnicos, visuais e físicos passaram a melhor adequar-se ao modo de ver/ler/entender da cultura midiática.

Os depoimentos coletados dos professores, para dar conta das práticas de leituras (e das práticas curriculares) efetivadas a partir da *Nova Escola*, não deixam de englobar essa mudança, visto que tais professores foram formados no período de 1986-1990, exercendo seu ofício desde esse período até a atualidade. Portanto, como todos têm o hábito de ler a revista - alguns, desde o primeiro exemplar -, infere-se que presenciaram as duas reformulações curriculares mencionadas e tiveram acesso as *recodificações* curriculares elaboradas pelo periódico. Ao mesmo tempo, estes professores assistiram a reformulação empreendida pela *Nova Escola* quanto à sua *materialidade*¹⁹, que aqui é definida como modo de produção, de distribuição e de circulação, bem como o uso de determinadas disposições textuais verbais e não-verbais constitutivos dos nexos de leitura, assim como produtivos do *sentido preferencial* que esta revista espera que o leitor realize no ato da leitura²⁰.

Devido à natureza do objeto, ou seja, (1) uma *revista* produzida segundo (2) fórmula idêntica a outras *revistas comercializadas em banca de jornal*, a qual pretende (3) *auxiliar as reformas educacionais*, mostrando ao professor como administrar o *currículo oficial* em sala de aula, fez-se necessário orientar-se por perspectivas ou campos de entendimento que pudessem dar conta de três eixos imbricados: a revista como impresso, como artefato da cultura midiática e como tradução do currículo oficial.

***Nova Escola* como impresso**

A revista *Nova Escola* visa um leitor sob determinadas intenções ou finalidades, portanto é um lugar de produção de sentido, embora busque transparecer neutralidade ao apresentar modos de ser, pensar e agir de docentes

¹⁹ O presente estudo considera duas grandes “fases” que trazem diferentes tipologias de formatação da revista, que coincidem com a mudança de perspectiva pedagógica e historiográfica, de 1986 a 1995 e de 1995 a 2002. Outros autores, como Martha Lourenço VIEIRA (1995) diferenciam outras pequenas fases de 1986 a 1995, de acordo com os objetivos de sua pesquisa de minuciar o discurso escrito desta revista.

²⁰ Quando se diz formatação ou materialidade do discurso, não se objetiva aprofundar o que seria a *diagramação*, embora esta igualmente atue nas práticas de leitura.

inferidos como adequados. Seguindo a ótica de Roger CHARTIER, de que o editor emprega determinados procedimentos de textualização e retórica e de composição técnica no propósito de conduzir o leitor à compreensão que julga conveniente (1996, p. 96, 254), entende-se que a *Nova Escola* seleciona as representações a serem veiculadas quanto à educação, à identidade do professor, ao ensino das disciplinas escolares, ou seja, mobiliza certos modelos pedagógicos, valores, comportamentos, saberes e métodos utilizando-se de dispositivos discursivos facilitadores e validantes de significados. *Nova Escola* é um lugar de poder, de fácil visibilidade e delimitação, por isso deixa pistas sobre sua autoria, diferente das leituras que os professores fazem dela, que seria um não-lugar, por serem “errantes”, difíceis de deixar vestígios (DE CERTEAU, 1994, p.49). Um lugar de poder de “dupla inserção”:

de um lado, a de um interesse econômico de uma casa de edição, marcada por uma lógica que visa a ampliação do mercado editorial; de outro, a de uma política cultural que deposita no livro [no impresso] uma missão, variável segundo os objetivos que lhe são atribuídos por seus promotores, em situações históricas específicas. No primeiro caso, trata-se de ampliar o mercado editorial, qualquer que seja o seu tamanho e sua vitalidade, atingindo novos leitores; leitores virtuais ainda não capturados pelo mercado, ou leitores já cativos (...). No segundo caso, trata-se de adequar a mercadoria livro [impresso] a um objetivo cultural específico, propondo-o à leitura de públicos específicos (CARVALHO; TOLEDO, 2007, p. 92).

Para CHARTIER, um texto, um discurso não possui sentido intrínseco, absoluto e único, e depende sempre das operações de sentido, dos usos produzidos pelos destinatários, por vezes diferentes daqueles do “horizonte de expectativas” do emissor²¹. A leitura - a *apropriação* - seria uma prática criadora, inventiva e produtora, que dá aos textos significações plurais e móveis (1996, p. 78). Roger Chartier entende a produção dos objetos culturais segundo as práticas e as representações em que os sujeitos produtores e receptores da cultura circulariam

²¹ Também para De Certeau, a circulação de representações não garante a imposição de um significado ao leitor ou consumidor. Chartier e De Certeau remetem-se à noção de *microfísica do poder* de Michel Foucault questionando o privilégio dado ao funcionamento do poder disciplinador que se espalha dissimuladamente no tecido social, sem que haja um exame dos fazeres ordinários, “minúsculos”, que podem subvertê-lo, e “jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los” (DE CERTEAU, 1994, p. 41). De Certeau adverte que não existe estratégia sem tática, o aparato disciplinar sem antidisciplina, enfim, o lugar organizado pelo poder sem o que o autor nomeia como sendo a “arte do fraco”: modos de emprego, maneiras de fazer, de utilizar, de se movimentar valendo-se das fissuras deste lugar, texto ou discurso.

entre esses dois pólos permeados pelas relações de poder. Assim, se existe um texto como dispositivo que busca operar uma construção de sentido de modo a normatizar práticas, o mesmo pode ser diversamente apreendido, manipulado e compreendido pelos indivíduos ou grupos, conforme a pluralidade de suas posições sócio-culturais.

Esta pesquisa, aparentemente, demarca dois pólos: o lugar do “emissor-*Nova Escola*” e o lugar do “receptor-professor”. No entanto, defende-se a perspectiva de que compreender um texto envolve as relações entre o seu sentido prescrito (que também se instala no suporte de veiculação) e o sentido vivido/conferido.

...o leitor encontra-se, sempre, inscrito no texto, mas, por seu turno, este inscreve-se diversamente nos seus leitores. Daí a necessidade de reunir duas perspectivas, freqüentemente separadas: o estudo da maneira como os textos, e os impressos que lhe servem de suporte, organizam a leitura que deles deve ser feita, e, por outro lado, a recolha das leituras efectivas, captadas nas confissões individuais ou reconstruídas à escala das comunidades de leitores (CHARTIER, 1990, p. 123-124).

Diferenciar os elementos constitutivos de um artefato cultural do seu consumo, ou estabelecer diferenças entre texto, suporte e leitura, não significa perder de vista que são espaços entrecruzáveis, servindo apenas para tornar mais claros os procedimentos investigativos, para falar sobre o que estaria relacionado/articulado com o quê e o porquê.

Além de buscar *produzir o leitor* seguidor do modelo curricular que propõe (e que diz ser a transposição dos currículos oficiais), em uma dinâmica tensional e interdependente, *Nova Escola* precisa *captar o leitor* de modo a adequar-se aos seus saberes, necessidades, identidades, sensibilidades e experiências desenvolvidas na cultura midiática, neste sentido, o leitor tem papel fundamental, porque *também* produz a revista, seja quando a usa (lê, manipula, pratica, interpreta), seja quando seu modo de viver e de pensar precisa ser considerado na composição discursiva - verbal e não-verbal - deste impresso.

Compartilha-se da ideia de que “não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor” (CHARTIER, 1990, p. 127) e no caso da *Nova Escola*, antes mesmo de seu conteúdo intelectual, privilegiam-se as *formas de apresentação*, porque são estas que, notavelmente na

cultura das mídias, “capturam” de imediato o olhar de seu leitor, bastante assediado pela profusão de mídias e mensagens.

...todo esse trabalho de adaptação - que diminui, simplifica, recorta, ilustra os textos - é comandado pela maneira através da qual os livreiros e impressores especializados nesse mercado representam as competências e expectativas de seus compradores. Assim como as próprias estruturas do livro são dirigidas pelo modo de leitura que os editores pensam ser o da clientela almejada (CHARTIER, 1994, p. 20).

Portanto, torna-se condição de existência e efeito deste tipo de impresso a sondagem sobre a “opinião pública”, muito mais na direção de apreender quais princípios de formatação fomenta a vontade-movimento de ler e uma rápida e previsível produção de sentidos e de práticas.

A mídia existe desde a cultura oral, pois ela é qualquer suporte ou canal de difusão de informação-mensagem, ou ainda os *meios* pelos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam, sendo que a “cultura midiática” diz respeito ao caráter de convergência, sobreposição e complementação entre as mídias e implica em um modelo peculiar de leitura e/ou de entendimento da realidade. Um suporte como a *Nova Escola* pode mesclar desde a cultura impressa até aspectos da cibercultura. Não obstante a relevância de se tomar a *Nova Escola* como *suporte material*, parte-se do entendimento de que esta mídia é uma tecnologia, um canal físico que estaria esvaziado de produção de sentido se não fosse o *conteúdo do texto-verbal-imagético* que veicula (SANTAELLA, 2003, p. 116-117) e as *apropriações* empreendidas pelo seu público-leitor, por isso busca-se entender a *Nova Escola* na articulação entre tais instâncias. Assim, este trabalho segue, de forma não sequencial, um itinerário proposto por Chartier:

...de um lado, **a análise de textos**, sejam eles canônicos ou profanos, decifrados nas suas estruturas, nos seus objetivos, em suas pretensões; de outro lado, **a história do livro**, além de todos os objetos e de todas as formas que toma o escrito; finalmente, **o estudo de práticas** que se apossam de maneira diversa desses objetos ou de suas formas, produzindo usos e significações diferenciados (CHARTIER, 1999, p. 12). Grifo nosso

Chartier entende que, tanto para os leitores como para os espectadores ou os ouvintes, isto é, para o público-receptor, o “texto” configura-se em possibilidade de produção de sentido, ainda que esta produção não seja aleatória. A produção (ou invenção) de sentido, a apropriação “está sempre inscrita dentro de coações,

restrições e limitações compartilhadas” ao mesmo tempo em que “sempre desloca ou supera estas limitações” (CHARTIER, 2001, p. 33). Considerando tanto as possibilidades quanto as limitações da apropriação, vale questionar em que medida o sujeito teria total independência em relação às mensagens midiáticas, se estaria liberto de qualquer tipo de interferência da mídia em sua maneira de ser, ver e interpretar o mundo.

Nova Escola e a questão do currículo

Nova Escola é um espaço em que os enunciados oficiais curriculares são reorganizados ao serem reduplicados, fabricando um modelo próprio de narrar o currículo, o que implica em determinadas *representações* sobre história e ensino de história e determinada *materialidade* como revista pertencente à cultura das mídias. Também é um espaço em que se delineiam dois níveis curriculares: o *escolar*, dos saberes (históricos) que deveriam ser ensinados na escola, e o *formativo*, dos saberes (pedagógicos) necessários para que os professores possam “ensinar bem” (a história).

A forma como é apresentado o currículo prescrito, no que diz respeito a sua autoria, ou seja, o modo como é elaborado pelos órgãos governamentais já é um empecilho para a operacionalização das reformas curriculares, porque geralmente tais órgãos são concebidos pelos professores como impositivos e/ou autoritários. O texto curricular oficial, quando se desloca para um suporte como o da *Nova Escola*, torna-se mais apropriado ao sujeito habituado à cultura midiática e mostra maior competência para acoplar, inserir e ajustar leituras e práticas.

Goodson diferencia o *currículo escrito* do *currículo ativo*. O primeiro é reconhecido como prescrito, legitimado, porque é oficial, o segundo como prática ou (re)criação em sala de aula. Goodson afirma que o currículo escrito está sujeito às atividades de negociações, (re)elaborações ou mesmo resistências dos agentes escolares, pois as práticas escolares transcendem as prescrições (GOODSON, 1991, p. 08). Contudo, o autor esclarece que para elaborar uma compreensão histórica do currículo, para entender como acontecem as práticas curriculares, se elas transgridem ou obedecem, se elas (re)inventam o currículo oficial, é o currículo escrito que deve servir de parâmetro de análise: “El curriculum escrito no es sino el testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados

y la retórica legitimadora de la escolarización” (GOODSON, 1991, p. 10). Os referenciais deste autor convêm não somente por tomar o currículo oficial como base, mesmo que se parta do pressuposto de que não seja aplicado em sala de aula como preceituado, mas pelo motivo desse autor atentar para o movimento de tradição-inovação curricular (seja na legislação, seja na prática) e fazer compreender *a mídia como mais um espaço de disposição do currículo*. Desse modo, entende-se que a *Nova Escola*, embora reescreva a materialidade, o texto ou, por vezes, o conteúdo do currículo oficial, é um lugar onde também está o currículo.

Esse mesmo autor acredita que os professores organizam o seu conhecimento pedagógico e o conhecimento concernente ao currículo da disciplina escolar que ensinam através de espaços legitimados, como os cursos de formação e “declarações” e/ou legislações oficiais, mas “outros significantes” ou “redes de comunicação” precisam ser identificados (GOODSON, 2001, p. 88)²², pois existem “diversos campos e níveis em que o currículo é produzido, negociado e reproduzido”, o que exige do historiador um “projeto da reconceptualização alargada dos estudos que o tomam como objecto de análise” (Ibid., p. 52). Além de concluir que o currículo é, como construção social, elaborado e processado em uma diversidade de áreas e níveis, na prescrição, na prática, no discurso (GOODSON, 1995, p. 187), o que incluiria a instância midiática, o autor visualiza os embates pela representação e/ou significação nos diferentes lugares de currículo, ou seja, entende que a seleção dos saberes ensináveis é gerada em um processo conflituoso que envolve relações de poder.

Na *Nova Escola* essa “luta” pelo *o quê* ensinar e *como* ensinar, acontece primeiro como tensão interna - criada pela necessidade de preservar sua saúde financeira -, entre seu posicionamento político (que não difere muito dos órgãos governamentais que subsidiam parte de sua tiragem) e o que seu público espera encontrar em suas páginas. Mas, ao colocar a *divulgação científica* como sendo sua função, os editores da revista situam-se em outra dimensão conflituosa denominada por CHEVALLARD (1991) de *noosfera*. Nessa dimensão, professores, pedagogos, acadêmicos, autores de livros didáticos, legisladores, políticos, jornalistas, ou

²² Goodson nesse texto confirma as considerações de Frank Musgrove, G. Esland & R. Dale, quando tomam revistas científicas, conferências, anais de conferências, manuais escolares, como exemplo de “outros significantes” para a conduta do professor.

qualquer outro agente envolvido em questões da educação escolar, estabelecem as discussões, as negociações, os acordos, os enfrentamentos de ideias e as propostas em relação ao sistema educacional. Mais do que tomar o sistema educacional como tema, procura-se selecionar o *quê* e *como* determinados componentes do saber científico devem ser transformados em saber escolar e por isso, nestes “lugares” materializa-se o *currículo* em sua significação reelaborada, para além do texto curricular oficial: nos livros didáticos, nas revistas pedagógicas (como a *Nova Escola*), nos programas televisivos (como os do Canal Futura) etc. Portanto, se levada em conta a ressignificação do conceito de “currículo”, esta revista não empreende uma tradução em sequência temporal direta à elaboração dos currículos pelas instâncias que regem a educação pública, pois também recodifica as discussões sobre o currículo. Por isso, antes mesmo da publicação dos currículos histórico-críticos e/ou marxistas, *Nova Escola* já trazia em suas matérias, elementos caracterizadores desta perspectiva. Da mesma forma, com estes currículos superados, por exemplo, em São Paulo, com as versões curriculares de história de 1991 e 1992, esta revista, ora permanece em sua (peculiar) perspectiva histórico-crítica, ainda presente nos currículos de outros estados naquele período, ora introduz algumas considerações sobre o Construtivismo e a História Nova, que posteriormente fundamentarão os PCN.

Assim como no discurso curricular oficial, esta revista procura credenciar-se como porta voz da *inovação, atualidade, mudança e modernização*, o que resultará em outra reduplicação da *Nova Escola*: diz-se inovadora pelas suas concepções e materialidade e afirma traduzir currículos oficiais inovadores. Concorde-se, neste trabalho, com Goodson, o qual se preocupa com o movimento de inovação-perduração que ocorre nos momentos de reformas educacional-curriculares e infere que não só os reformadores, mas alguns historiadores do currículo, expressam a “crença mística” de poder romper completamente com o passado, o que seria admitir a possibilidade de transformação radical sem o cuidado de reconhecer o peso das continuidades no movimento histórico (GOODSON, 1995, p. 09-10).

***Nova Escola* como produto da cultura midiática:**

Existiram muitos materiais impressos designados à leitura e à prática do professor, portadores de determinados saberes, prescrições e princípios julgados

como imprescindíveis para a implantação das reformas educacionais de outros momentos históricos. Maurilene Souza Biccas e Marta Maria Chagas de Carvalho falam deste tipo de revista pedagógica que procurava nos anos 20 do século passado “promover uma nova cultura pedagógica do professorado” através das Reformas da Instrução Pública:

A sua circulação e recepção eram asseguradas por condições especiais: pela delimitação de um círculo fechado e muito especial de destinatários, pois da prática informada pela leitura que fizessem dependia do destino da própria reforma; por uma rede de difusão prevista e garantida pela própria iniciativa de publicação e/ou distribuição; pela intersecção com outras estratégias, como cursos, inquéritos e conferências, que a reforma educacional promovia, com o objetivo de conformação das práticas docentes (BICCAS; CARVALHO, 2000, p. 66).

O formato e o conteúdo da “*Revista do Ensino*” (a primeira fase foi de 1902 a 1917), quando reativada em 1924, por exemplo, segundo as autoras, funcionou como “dispositivo de formação docente, veiculando novas teorias, métodos, doutrinas, modelos e preceitos pedagógicos” (Ibid., p. 72), integrando a “política de divulgação e propaganda das iniciativas governamentais” (Ibid., p. 74) e servindo de “caixa de utensílios”, ou seja, “fornecendo roteiros de lições e materiais para uso na sala de aula” (Ibid., p. 76). Outro exemplo é fornecido em um estudo sobre as coleções “*Atualidades Pedagógicas*” e “*Biblioteca da Educação*”, do início do século XX (anos 20 e 30), momento em que o mercado para esse tipo de material era assegurado pelo movimento de expansão de escolarização, pelo aumento de matrículas e pelo incentivo ao trabalho educacional. Estas coleções traziam um (recorrente) discurso de modernização econômica e cultural do Brasil via educação, objetivando “colaborar decisivamente para o sucesso do programa de reforma da sociedade pela escola”, tendo como ponto principal “promover uma mudança de mentalidade do professorado, habilitando-o como promotor da reforma escolar projetada” (CARVALHO; TOLEDO, 2007, p. 97).

No entanto, *Nova Escola* abarca características singulares que a definem como *artefato simbólico da cultura midiática*, em outros termos, é editada, pensada, formatada, lida e praticada sob específica configuração histórico-cultural, o que demanda uma abordagem diferenciada daquela empregada na pesquisa de periódicos mais próximos da cultura impressa do que da midiática.

Devem ser reconhecidas na problematização da “cultura midiática” algumas implicações do conceito de “indústria cultural”²³, cunhado em 1947 por Adorno e Horkheimer em *“Dialética do Esclarecimento”*: quando se fala de “cultura” midiática, também se presume seu caráter sistêmico; a organização da criação e circulação dos produtos culturais midiáticos segue um desenho fabril; a geração de lucro configura-se como finalidade principal do processo de fabricação dos textos midiáticos; a cultura, cada vez mais, se produz e se dissemina na atualidade por poucos e grandes conglomerados, o que supõe uma enorme concentração do poder simbólico-político-econômico; a mídia atua muito mais pela *sedução* do que pela *argumentação* para que referências valorativas e comportamentais possam ser internalizadas pelo público e é notória a sua presença na vida cotidiana (MOREIRA, 2003). No entanto, para estes pensadores, dos meios de comunicação transmigraria a racionalidade capitalista para o momento de ócio do trabalhador, pois, nos momentos de diversão, o trabalhador enfrentaria “cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho” e “o que fica gravado é a seqüência automatizada de operações padronizadas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 128), isso significa dizer que a cultura popular, através das ações e dos pensamentos rotinizados, distancia-se da cultura erudita e inferioriza-se em relação a ela.

Alguns pesquisadores tomaram o conceito de “indústria cultural” inclinados a potencializar os produtos midiáticos como forjadores de identidades e subjetividades, subentendendo a passividade e a receptividade do sujeito, e por consequência, o empobrecimento de sua cultura. A mídia, segundo essa perspectiva, teria (todo) poder de produzir ou refletir interesses dos grupos economicamente dominantes e o receptor seria apenas um recipiente vazio, no qual se depositam as mensagens midiáticas. Sob esse ponto de vista, a “cultura de massa” apenas vulgarizaria, desumanizaria, conformaria o sujeito transformando-o

²³ O conceito de “indústria cultural” procura explicar a expansão da racionalidade capitalista para a cultura, ou seja, os bens culturais obedeceriam a lógicas e funções equivalentes às da produção, da distribuição e do consumo de qualquer outra mercadoria, e como tal, se caracterizariam pela padronização e fetiche. Pelo consumo estético massificado, segundo estes autores, as pessoas tenderiam a aderir acriticamente a valores que são impostos de forma repetida e sedutora, incapacitando-se para superar a alienação, desta forma contribuindo para reproduzir e perpetuar a ideologia dominante, e por consequência, a própria estrutura social (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Para tais autores, a cultura de massa seria na verdade uma cultura imposta às massas (Ibid., p. 288) e o efeito da indústria cultural seria o de um antiesclarecimento, de um “engodo das massas” que “impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (Ibid., p. 295).

em mero objeto, degradando-lhe o gosto estético e o dessensibilizando diante das estruturas dominantes. Como exemplo desse tipo de “leitura”, e considerando o objeto do presente trabalho, foi selecionado o artigo “*Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola*”, onde o autor Sinézio Ferraz Bueno, valendo-se de um dos primeiros escritos de Adorno sobre os meios de comunicação em que analisa a coluna astrológica do jornal *Los Angeles Times*, compara a “manipulação da subjetividade exercida pela indústria cultural” da *Nova Escola* (BUENO, 2007, p. 300) com os horóscopos veiculados por jornais e revistas. Para este autor, através desses materiais - tanto na coluna astrológica como na *Nova Escola* - se dissolveriam os “ideais iluministas de emancipação”, rebaixando a cultura e submetendo o leitor:

Ao serem pressupostos como meros receptáculos de conselhos práticos, analogamente aos leitores de horóscopo e consumidores em geral das diversas publicações da indústria cultural, os professores são reduzidos a seres impotentes, incapazes de resistir à socialização forçada, sob pena da não integração. A sociedade, que é obra de homens que agem em condições materialmente determinadas, adquire, perante a totalidade de indivíduos subsumidos aos nichos de mercado cultural, uma dignidade metafísica tão duvidosa quanto aquela atribuída à totalidade astral (Ibid., p. 306).

Segundo o autor, ao ler a revista o sujeito-professor reforçaria seu papel de vítima de poderes para além de suas possibilidades de pensamento e ação:

Os professores realmente clamam pela combinação entre informação e entretenimento, pelas pílulas suaves de auto-ajuda que ilusoriamente possam aplacar a angústia provocada por poderes sociais que parecem tão ameaçadores quanto o eram, para o homem primitivo, os poderes da natureza (Id.)

Outra vertente importante diz respeito às pesquisas empiristas, surgidas na Europa no começo do século passado e no contexto brasileiro por volta de 1960, devido à expansão das agências de publicidade norte-americanas que objetivavam compreender como funcionavam os processos comunicativos, tendo o objetivo de otimizar seus resultados (ARAÚJO, 2001, p. 120). Esquadrinhar o comportamento das audiências serviria ao propósito de aperfeiçoamento das técnicas de intervenção e persuasão, a fim de estimular a formação de certa opinião pública e, principalmente, ampliar os mercados consumidores. Dessa forma, segue-se uma linha comportamental-behaviorista, supondo uma relação direta entre causa e efeito, entre estímulo e resposta repetidos, entendendo que o que é mostrado pela mídia

reproduz um comportamento desejado (PAULA, 1998, p. 32). O fenômeno da comunicação compreenderia, a partir desse entendimento, a capacidade do emissor de gerar estímulos através dos meios ou canais, para então obter uma reação “conveniente” do receptor. Essa teoria da comunicação cimentou-se como um conjunto de procedimentos técnicos sob referências do campo da psicologia e são utilizados pela maioria dos canais midiáticos, como é o caso da *Nova Escola*, sempre no sentido de auscultar o público, para antecipar a interpretação que este fará da mensagem.

Quanto ao conceito de “cultura midiática”, mesmo incluindo a noção de os artefatos culturais midiáticos possuírem caráter eminentemente mercadológico, um universo simbólico que é objeto de consumo maciço, um investimento tecnológico de expansão ininterrupta e um terreno de enfrentamento político e de intervenção cultural²⁴, entende-se que do processo de projeção, fabricação, difusão e consumo destes artefatos depreendem *diferentes* (nem superiores e nem inferiores) racionalidades, experiências, percepções, intersubjetividades e sociabilidades, formando “um ecossistema comunicativo no qual o que emerge é *outra cultura*, outro modo de ver e de ler, de aprender e conhecer” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 60 - grifo do autor -). Quando se parte do conceito de “cultura midiática”, procura-se, principalmente, contrastar com a ideia de indivíduo alienado ou facilmente estimulável.

Mesmo permanecendo os dois grandes paradigmas anteriormente mencionados²⁵, os quais enfatizam apenas um lado da relação comunicacional, ou seja, o texto midiático como produtor do público, sem considerar o “vice-versa”, a influência da mídia sobre o sujeito-receptor vem sendo revista, em especial, pelos

²⁴ Apesar de considerar tais características, para SANTAELLA, o termo “indústria” torna-se ultrapassado, pois “os processos atuais de comunicação e produção cultural implicados em processos informacionais”, como que “escapam da simples manufatura industrial de bens simbólicos” (2003, p.66).

²⁵ Umberto Eco denominava essas duas correntes do estudo da comunicação como “apocalípticos” (frankfutianos) e “integrados” (empiricistas) em: ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1979. Certamente no presente estudo simplifica-se bastante a historiografia das teorias da comunicação. As pesquisas sobre os meios de comunicação iniciaram-se na transição do século XIX para o XX, sob direcionamentos múltiplos, tanto pragmáticos como filosóficos e sociológicos. Robert Ezra Park em 1903, por exemplo, aventava a correspondência entre o formato do jornal e a “personalidade urbana”, fundamentada na mobilidade e locomoção (MATTELART; MATTELART, 2007, p. 30), ou seja, já pensava o suporte em relação aos modos de ver de uma época.

chamados Estudos Culturais²⁶: o sujeito passa a ser visto como produtor ativo de sentido, interpretando os materiais midiáticos conforme seus próprios códigos culturais criados em uma formação social determinada, em que também pesam sua classe, gênero, idade, religião, profissão e etnia. Os conceitos de *modo de endereçamento* e de *audiência ativa*, tomados da teoria do cinema, serviram para compreender que a produção de um texto cultural visa atingir determinados espectadores reais ou imaginados, mas que seria impossível prever e controlar totalmente o processo de recepção, leitura e reação destes (ELLSWORTH, 2001). Para os Estudos Culturais, não existe uma “Cultura” verdadeira, grafada no singular, que fosse superior ou refinada, oposta à cultura popular ou à chamada cultura de massa, que seriam compreendidas como incultas, padronizadas e “niveladas por baixo” (COSTA, 2000, p. 136). A partir dessa conceituação de cultura, situando os textos e as práticas culturais nas relações de poder construídas historicamente, buscar-se-ia entender o modo como as produções culturais proferem valores e representações, e como os indivíduos ou grupos os (re)interpretam. A expressão “cultura midiática” seria amplamente utilizada para indicar: 1) que os canais midiáticos tornaram-se o principal ponto de distribuição e disseminação simbólica colonizando a experiência cotidiana e as culturais e/ou 2) são as mensagens provindas destes canais que na atualidade são visualizadas, valorizadas, apercebidas em primeiro plano pelo público.

Alguns autores apontam certo exagero nas pesquisas sobre a atividade da audiência, as quais tenderiam a magnificar a autenticidade, a virtude e a resistência

²⁶ O que se designou Estudos Culturais tem sua origem na Inglaterra com a fundação em 1964, do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), na Universidade de Birmingham. Desde sua fase inicial, os Estudos Culturais são multidisciplinares, tendo como eixo comum, o questionamento da compreensão mecânica e elitista de “cultura”, partindo de autores que são consideradas centrais para essa discussão: Richard Hoggart, “*Uses of literacy*” de 1957, Raymond Williams, “*Cultur and society*” de 1958 e Edward Thompson, “*The making of the English working class*”, publicado em 1963 (e todos os trabalhos subsequentes desses dois últimos). Para Hall, essas obras são próprias de um momento de desintegração de certo tipo de marxismo, quando então se passou a criticar as insuficiências, os silêncios e as evasões do determinismo e reducionismo, rompendo com a ideia de cultura enquanto ressonância da esfera econômica (HALL, 2003, p. 192). Embora haja diferenças entre os escritos de Hoggart, Williams e Thompson, estes balizavam uma história social da cultura, segundo a qual, todas as expressões culturais deveriam ser vistas em relação ao contexto social das instituições, das relações de poder e da história (ESCOSTEGUY, 2001, p. 26). Nas décadas seguintes a de 70, os Estudos Culturais passaram a dar maior visibilidade às pesquisas da Comunicação influenciadas por Pierre Bourdieu, Michel De Certeau e Michel Foucault.

do sujeito receptor (PAULA, 1998; ESCOSTEGUY, 2001; HALL, 2003), incorrendo nos “riscos de uma visão da sociedade reduzida a um caleidoscópio de fluxos culturais”, que levaria ao esquecimento de que “nossas sociedades também são regidas por relações econômicas, políticas” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 17). Recusar o reducionismo econômico não justificaria o inverso, ou seja, o de supervalorizar a atomização cultural do sujeito. Assim, entre uma ênfase e outra, forjou-se uma perspectiva como “ponto de convergência, ou uma possível superação dos problemas postos pelo confronto entre estruturalismo e o culturalismo” (ESCOSTEGUY, 2001, p.59). A perspectiva sobre a audiência como produtora ativa de sentido, se levada ao extremo, subestimaria, ou mesmo apagaria, a possibilidade da mídia de interferir, mesmo que parcialmente, nos valores, projetos, opiniões e ações dos indivíduos.

Estudos, como de Lucia Santaella, vão mais além ao abarcar essa reflexão sobre o papel do emissor e do receptor, acrescentando a perspectiva de Marshall McLuhan, formulada nos anos 60 do século XX: os suportes do discurso são produtores de sentido - noção simplificada na conhecida frase do autor “o meio é a mensagem” - e, assim, o sujeito imerso em uma estrutura simbólica na qual dominam determinadas tecnologias da informação e comunicação, vai gradualmente sincronizando a própria simbolização interna com tal estrutura.

As principais interlocuções entre as perspectivas que aqui foram tomadas do campo da História da Leitura, da História do Currículo e da História da Comunicação sustentam-se em um mesmo paradigma: a cultura (em que o texto, ou a mídia ou o currículo são expressões) nunca está apartada do conjunto de relações sociais hierarquizadas e antagônicas, constituindo um terreno de disputa, portanto contraditório e múltiplo; o currículo oficial e/ou sua mediação pela *Nova Escola* veiculam mensagens, prescrições, comandos que, embora não sejam assimilados, apropriados e/ou praticados literalmente pelo professor-leitor, possuem a finalidade de transmitir e incutir determinados significados tidos como preferenciais em detrimento de outros; essa revista, ao colocar o currículo prescrito em suporte mais adequado às habilidades de leitura dos professores imersos na cultura midiática, pode ser vista em sua *recursividade*, ou seja, como artefato produtor do processo que o produz.

Em síntese, conceber a revista *Nova Escola* como produto da cultura midiática apenas em sua face manipuladora não deixaria espaço para buscar as apropriações que delas fazem o público leitor, pois estas seriam pré-concluídas como “empobrecidas” racionalmente. Por outro lado, supervalorizar a autonomia de produção de sentido do público-leitor, as apropriações diferenciadas, inventivas e insurgentes de cada sujeito seria isolá-lo das interferências, perspectivas, experiências, limitações, possibilidades que sua realidade histórico-cultural circundante pode fornecer.

Os passos da pesquisa

Investigar o processo pelo qual o público-leitor atribui significados, a partir da leitura da revista *Nova Escola*, requer considerar as *intenções do autor* manifestas nas *estratégias de escrita* que incluem a materialidade e as concepções pedagógicas e historiográficas com as quais constrói seu próprio modelo curricular ao decodificar os currículos oficiais e, também, buscar as *leituras do professor* (de história) dessa escrita, o que envolve a elaboração de modelos interpretativos e a condução de práticas em sala de aula. Autores como Roger Chartier, Pierre Lévy²⁷ e Jesus Martín-Barbero traçam correlações entre a materialidade textual e as modalidades elucidativas do leitor, não só quanto ao texto em si, mas também quanto ao mundo. Novos modos comunicacionais têm transmutado a concepção cotidiana do tempo, do espaço, dos modos de viver, aprender, agir, engajar-se, sentir, e a revista *Nova Escola* busca adaptar-se a essa nova leitura do mundo, ao mesmo tempo em que gera novas competências de leitura em seu consumidor.

No **primeiro capítulo**, a revista *Nova Escola* foi caracterizada como objeto material que utiliza certos mecanismos, que vão desde a forma de distribuição até os procedimentos de disposição do texto (*mise em texte*), assim como do texto na página (*mise en page*), que tendem/procuram impor um determinado protocolo de leitura. Daí se indaga quais “maquinarias” textuais e técnicas lhe são específicas. Optou-se por uma linha de análise que considera a *Nova Escola*, primeiro, como pertencente ao *gênero revista*, depois, em suas características como *artefato*

²⁷ Utiliza-se a argumentação de Pierre Lévy no decorrer do trabalho, contudo, sem pactuar com suas conclusões que extremam a importância aos *meios*, de tal forma que a cibercultura seria uma *inteligência coletiva* que no futuro fundaria a democracia absoluta e universal.

mediático e singularidade como texto e suporte que combina e permeia elementos da forma de ler-entender da cultura do impresso e da cultura digital. Assim, correlacionou-se a *Nova Escola* como artefato midiático com as novas formas de leituras, entendendo que a mídia como *tecnologia* e a *interpretação* que se faz de suas mensagens constituem ao mesmo tempo “forças motrizes” e “efeitos” da cultura.

Avaliar um texto como objeto de comunicação implicaria uma análise da realidade histórico-social que o envolve e que, de alguma maneira, atribui-lhe sentido. Entretanto, o movimento de “contextualização” aqui realizado não buscou obter uma visão histórico-panorâmica em que a revista estaria inserida, mas sim, a partir do que falam os professores sobre como percebem a materialidade da *Nova Escola* e como praticam as proposições nela contidas, entendê-los - revista e público-leitor - na sua *conformação* em relação à cultura midiática. Vale ressaltar que se toma o termo *conformar* no seu duplo sentido, tanto de *dar forma a* como de *tomar a forma de*.

As revistas precisam utilizar uma infinidade de recursos para chamar atenção do leitor que “experiencia” a cultura midiática, por isso lançam mão de elementos de composição gráfica como ângulos, enquadramentos, cores, luz, sombra, linhas, planos, etc.. Todavia, na impossibilidade de tratar de todos e partindo do que os professores disseram/perceberam, pretende-se selecionar alguns dispositivos textuais e técnicos que a *Nova Escola* dispõe. As leituras ou representações dos professores, as suas práticas, o seu dia-a-dia laboral, as suas impressões sobre a revista como objeto material são “ativados” pelo seu testemunho direto, visão, voz, versão, experiência, o que, certamente, requer o desafio de se lidar com subjetividades.

Assim, através das fontes orais busca-se responder se o público leitor ressignifica, questiona ou assimila os dispositivos de modelização da *Nova Escola*, se então se identificam com o perfil do professorado divulgado pelo periódico. Para isso, reporta-se aos professores de história do Ensino Fundamental do 3º e 4º ciclos de escolas públicas de cidades paranaenses. Considera-se o argumento de CHARTIER que afirma ser impossível, recolher ou analisar as múltiplas práticas cotidianas de leitura, mas se consegue “organizar modelos de leitura que correspondam a uma dada configuração histórica em uma comunidade particular de

interpretação”. Deste modo, não se buscou reconstituir a totalidade da leitura da *Nova Escola*, mesmo porque cada leitura carrega em si o repertório sócio-cultural da comunidade compartilhada do leitor (2001, p. 33-32).

A metodologia de entrevista adotada precisou ser redesenhada no decorrer da pesquisa, a fim de atender algumas questões-problema que se apresentaram. Inicialmente, planejou-se entrevistar também os professores universitários que indicam a *Nova Escola* como parâmetro bibliográfico de prática de ensino de história e analisar os relatórios de estágio dos alunos do curso de história (Universidade Estadual de Londrina - UEL), mas o contato com esses dois grupos viabilizou o consenso com CHARTIER: “as declarações concernentes ao que as pessoas dizem ler são muito pouco seguras em razão daquilo que chamo de efeito de legitimidade: desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende: que é que eu leio que merece ser declarado?” (1996, p. 236).

Provavelmente, em função de os produtos da mídia não serem legitimados como “lugar de ciência” no meio acadêmico, os professores universitários incomodaram-se em reconhecer em seus depoimentos que indicavam a *Nova Escola* aos seus alunos, e estes, por sua vez, na condição de alunos-estagiários também muito raramente a colocava em seus relatórios como bibliografia balizadora das aulas-regência. Embora esse “quase-silêncio” também revele uma forma de *apropriação*, não havia como prosseguir tomando-os como sujeitos da pesquisa. Em relação aos professores da rede pública de educação, também houve a princípio um excesso de reticências nos depoimentos, talvez devido à suposição de que se encontravam em “lugar de poder” diferente e inferior na interlocução.

Segundo BOURDIEU, “é o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo” o que causa um desnível entre pesquisado e pesquisador, “uma dessimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente de capital cultural” (1997, p. 695). O caminho encontrado para esse impasse foi similar ao de Mônica Salles GENTIL, ou seja, “de realizar entrevistas coletivas em que os professores discutissem entre eles sobre as revistas”, o que desloca o pesquisador do lugar de entrevistador para o de mediador da “conversação” (2006, p. 06).

Seguindo as técnicas de entrevista não-direcionada “conversou-se” com quatro *Grupos Focais* que somavam 46 professores, sendo que 45 integravam o

curso de história do Plano de Desenvolvimento Educacional²⁸: os Grupos Focais 01 e 02 incluíam 12 professores cada, o Grupo Focal 03 incluía 11 professores, o Grupo Focal 04 incluía 10 professores e mais uma professora que quis participar da entrevista (Gisele, que se integrou aos grupos 01 e 02).

Os dois primeiros grupos foram “entrevistados” dia 20 de novembro de 2007 e os outros dois grupos em 13 de agosto de 2008. As entrevistas foram efetivadas na Universidade Estadual de Londrina, local em que se realizavam as atividades do PDE e perfizeram quatro horas de gravação para cada Grupo Focal, que depois foram transcritas integralmente. Destes 46 professores de história entrevistados, 34 formaram-se em história na UEL e 12 professores formaram-se em história na Universidade Estadual Norte do Paraná (UENP, campus de Jacarezinho)²⁹. Como só podem se candidatar para o concurso de admissão no PDE, professores de Nível II, Classe 11 da Tabela de Vencimentos do Plano de Carreira, estes são do quadro de magistério do Paraná há mais de 10 anos³⁰, o que pressupõe experiência na profissão.

A técnica de Grupo Focal requer um moderador que guia cada grupo - de aproximadamente 10 pessoas - em uma discussão que tem por objetivo revelar experiências, sentimentos, atitudes, percepções, preferências. Os grupos são

²⁸ Esses professores são da área de história (nomes em Anexo), lotados em escolas públicas da região norte central e norte pioneiro do Paraná. Foram convidados a integrarem os grupos focais - no que todos aceitaram prontamente assinando termo de concordância - quando participavam das atividades do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), programa da Secretaria Estadual de Ensino do Paraná. Entre 200 candidatos, os 45 professores de história desta entrevista foram selecionados através de avaliação escrita (dissertativa e objetiva) para entregarem o PDE. Realizam o curso do PDE em dois anos, cursando disciplinas (obrigatórias e optativas) e seminários, e são orientados por professor do curso de história da Universidade Estadual de Londrina para elaborarem um Plano de Trabalho (que pode ser em diversas modalidades, por exemplo, artigo científico ou material didático). No primeiro ano, obtém-se 100% de afastamento da escola e no segundo 25%, com vencimentos e uma bolsa de estudos de R\$ 270,00. Devem, no primeiro ano, montar uma estratégia didático-pedagógica que deve ser, no segundo ano, “aplicada” em sala de aula e também “multiplicada” na escola (exposta/explicada para os outros professores que não integram o PDE). Formados no PDE, passam do Nível II, Classe 11, para o Nível III, Classe 1 da Tabela de Vencimentos do Plano de Carreira, com 5% de aumento salarial. Os materiais elaborados pelo professor também são discutidos em Grupos de Trabalho em Rede (através do site <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>). Cada professor deverá orientar um Grupo de Trabalho em Rede, composto por até 37 professores, o que faz supor que este professor seja (ou tornou-se) familiarizado com o uso da *internet*.

²⁹ A Universidade Estadual de Londrina responde por 32 núcleos regionais de educação e entre os entrevistados, 03 professores são de Apucarana, 02 de Cambé, 02 de Cornélio Procópio, 03 de Ibaiti, 02 de Ibiporã, 04 de Jacarezinho, 15 de Londrina, 02 de Primeiro de Maio, 02 de Rolândia e 01 professor das cidades de: Califórnia, Conselheiro Mairinck, Carlópolis, Joaquim Távora, Jaboti, Ivaiporã, Sertaneja, Uraí, Santo Antônio da Platina, Tomazina e Uraí.

³⁰ E ainda: 02 professoras têm abaixo de 35 anos, 05 professoras acima de 35 anos, 37 professores tem entre 40 e 50 anos e acima de 50 anos, 02 professoras.

formados com participantes que têm características em comum e são incentivados pelo moderador a conversarem entre si, trocando experiências e interagindo ideias, sentimentos, valores, dificuldades, etc. O papel do moderador-entrevistador é de elaborar um roteiro de discussão, elucidar ao grupo o propósito da pesquisa, identificar como utilizará as informações, promover a participação de todos sem interferir, evitar a dispersão dos objetivos da discussão e a monopolização de alguns participantes sobre outros e registrar a discussão³¹.

No **segundo capítulo**, tomou-se o currículo paranaense de história elaborado em 1990, uma vez que no período pós-regime militar as reformas curriculares consistiram em construções estaduais, considerando que a reflexão sobre esse currículo não sinalizava um “estudo de caso”, pois os estados confeccionavam seus currículos tendo como referência, apesar de diferirem em algumas partes, os mesmos princípios didático-pedagógicos e a mesma base historiográfica. A revista *Nova Escola*, desde a data de sua primeira publicação, em 1986, já indicava qual ensino de história seria desejável estar nos currículos, apoderando-se dos debates da época que se contrapunham à chamada “diluição” da história na disciplina de Estudos Sociais, então relacionada ao autoritarismo do regime militar. Como disciplina escolar, a história passou a ser pensada de acordo com a pedagogia histórico-crítica, amplamente aceita no momento, e, por isso mesmo, priorizada no projeto de mudanças rumo à redemocratização, considerando o conhecimento histórico acumulado pela humanidade como material de formação do “sujeito histórico”, capaz de questionar a realidade para nela intervir.

Algumas palavras e expressões, ou mesmo argumentos, que condiziam com o referido momento de reflexão, o qual aqui é denominado *era do repensar* sobre o currículo de história, arraigaram-se e são ainda utilizadas. Em sua fase inicial, essa revista combinava, em sua formatação, tanto características da cultura impressa (mais estável, linear e “concreta”) como da cultura midiática (mais efêmera, irregular,

³¹ Ver: LAZARFELD, P.F. **Qualitative analysis**: Historical and critical essays. Boston: Allyn & Bacon, 1972; KRUEGER R.A. & CASEY, M.A. **Focus groups**. A practical guide for applied research. California: Thousand Oaks, 2000 e no Brasil: VEIGA, L. & GONDIM, S.M.G. (2001). A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. In **Opinião Pública**. n.1, v.2, 2001. Essa técnica era inicialmente utilizada na década de 40 passada, principalmente mediante interesses da indústria publicitária, visando uma aferição matemática sobre a opinião pública - escola de comunicação já comentada neste trabalho -, porém, seu próprio idealizador, Lazarsfeld, passou a usá-la sob outros referenciais e propósitos, mais voltados para a pesquisa qualitativa antropológica (MATTELART; MATTELART, 2007).

movente), acompanhando as formas de conhecimento da época que aqui são tomadas a partir das discussões acima mencionadas, sobre o currículo de história.

No **terceiro capítulo**, foram traçadas as relações da história como disciplina escolar entre a revista *Nova Escola* e os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1998. Em 1995, preanunciava-se o ensino de história na revista *Nova Escola* como tributário do Construtivismo como corrente pedagógica e, da História Nova como historiografia, compatibilizada com a forma de pensar da cibercultura (mais reticulada, flexível e associativa). Contudo, entre contradições e não-ditos inerentes às formações enunciativas de um texto estratégico, averiguamos na tradução do currículo, realizada pela revista *Nova Escola*, características que de certa forma parecem reeditar elementos que foram bastante criticados no que diz respeito à disciplina de Estudos Sociais, como o privilégio das metodologias de ensino (*o aprender a fazer*), a revalorização da história pátria com seus heróis e símbolos, ou ainda, a “secundarização” da história como disciplina escolar.

Assim, no segundo e terceiro capítulos, a atenção circunscreveu-se em identificar as representações, prescrições, finalidades e tendências historiográficas que *Nova Escola* cooptava das discussões curriculares em relação à disciplina histórica escolar. Foram focalizados os conteúdos e as metodologias que o periódico propõe, considerando as sugestões de exercícios, as experiências relatadas, as concepções em relação ao conhecimento histórico e ao seu ensino. Para que fosse possível pensar como esse objeto cultural articula-se com a mudança paradigmática do ensino de história, como se coloca enquanto estratégia de modelação da mentalidade dos professores, como recodifica os currículos oficiais e as discussões que envolvem a sua elaboração, além das “formas que toma o escrito” e das “práticas que se apossam de maneira diversa” da revista, nestes dois capítulos ressaltou-se “a análise dos textos, (...) decifrados nas suas estruturas, nos seus objetivos, em suas pretensões” (CHARTIER, 1999, p. 12). Contudo, as falas dos professores-entrevistados continuaram a perpassar estes segundo e terceiro capítulos, já que não há como tratar da mudança paradigmática do ensino de história sem que os próprios agentes envolvidos nesse ensino possam expressar como vivem e pensam essa mudança.

Foi destacado o ensino de história de 5^a a 8^a série do primeiro grau, ou 3^o e 4^o ciclos do Ensino Fundamental segundo nomenclatura posta pela reestruturação

curricular ocorrida em meados da década de 90, embora nessa revista não se discrimine claramente qual a série correspondente à atividade didático-pedagógica proposta³². Consideraram-se as reportagens/artigos/matérias referentes a essas séries, porque aspirou-se tratar especificamente do ensino de história e sendo assim, fez-se necessário entrevistar professores licenciados nesse curso (que podem ministrar aulas de história nas 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio) e não os licenciados no curso de pedagogia (que ministram aulas de história entre outras disciplinas para 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental)³³.

Foram adotadas matérias de menção, ou específicas sobre ensino de história, de exemplares da *Nova Escola*, do número 01 de março de 1986 ao número 158 de dezembro de 2002³⁴, em acordo com nosso recorte temporal. Procurou-se enfatizar as matérias que os professores citavam na entrevista-diálogo, assim como aquelas que foram reeditadas no encarte *PCN Fáceis de Entender - 5ª a 8ª série* (1999)³⁵, por serem consideradas pela revista como relevantes para a concretização dos PCN. Inicialmente, foi realizada uma leitura “flutuante” no sentido de identificar não apenas as regularidades de assuntos, temáticas, representações, intenções que pudessem proporcionar os tópicos para serem posteriormente re-examinados de forma mais detida, mas também a forma como a revista dispunha dispositivos técnicos, visuais e físicos. Desse modo, mediante recorrências, regularidades e singularidades, verificou-se que, de 1986 a ±1995 e de ±1995 a 2002, diferenciavam-se os tópicos de “conteúdo” e “forma” possíveis de serem agrupados a partir da revista. Foram levantados os mesmos tópicos no *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná*, publicados em 1990 e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (3º e 4º ciclos), publicados em 1998, para compreender, através da confrontação-comparação, como este periódico recodificava os currículos oficiais.

³² Por vezes presume-se a série em que foi desenvolvida a atividade apenas pelas imagens (ilustrações e fotos) dos alunos.

³³ Resta esclarecer: *Nova Escola* apenas foi identificada com o “ensino primário” (hoje 1ª a 4ª série ou 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental) em sua fase inicial, mas à medida que procura expandir o número de seus leitores para tornar-se mais lucrativa, bem como corresponder às exigências das políticas educacionais que passam a centralizar sua atenção não apenas às séries iniciais, estende-se a todo Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries ou 1º ao 4º ciclos).

³⁴ 71 revistas analisadas constituem acervo da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina e 87 revistas foram compradas em sebos.

³⁵ Neste trabalho, são tratadas as matérias que dizem respeito de 5ª a 8ª séries, portanto, não se considera o encarte *PCN Fáceis de Entender - 1ª a 4ª série* (1998).

Contudo, entendendo que, como já dito, o currículo não se restringe à legislação, procurou-se abarcar as discussões curriculares dos dois momentos em questão.

Existe uma problemática pertinente em relação a classificar, rotular e/ou dividir a história em “etapas” ou “fases” da qual não se distância neste trabalho: os textos curriculares confeccionados na transição da década 80 para a década de 90, assim como as matérias da *Nova Escola* que buscavam simplificá-los para o professor, já esboçavam temáticas, teorias e metodologias relativas à discussão pautada na historiografia denominada História Nova e na pedagogia do Construtivismo. Porém, ao mesmo tempo e ambigualmente, em especial na revista, observa-se uma persistência no vínculo, ainda que sutil, com uma historiografia e uma pedagogia pré-marxista, que no código linguístico curricular de história consolidou-se como *ensino tradicional*. Como o termo será retomado no decorrer deste trabalho, marca-se que a representação usual sobre o *ensino tradicional de história* encontra-se resumida, por exemplo, em Elza NADAI (1992/1993): memorização e a aula expositiva como métodos de ensino-aprendizagem; o conhecimento histórico como verdade obtida através da neutralidade e objetividade do historiador; tempo histórico associado à cronologia linear-evolutiva; história nacional que buscava identificação com a civilização europeia e o destaque dado aos eventos políticos, à ação de indivíduos extraordinários (em geral, homens, brancos e cristãos) e à contribuição, sem conflitos, de brancos, negros e indígenas na formação e progresso da nação.

Foi possível verificar que os discursos que acompanham tanto as reformulações curriculares oficiais como a revista *Nova Escola* movem-se utilizando vocábulos como inovação, renovação, modernização, atualidade, novidade, ou até mesmo revolução, e ambas comungam a crítica àquele tipo de ensino definido como *tradicional*, na tentativa de movimentar os professores em prol das reformas educacionais. Segundo o argumento aqui apresentado, apesar do discurso auto-edificante e bem elaborado de inovação, além do fato de configurar-se como um suporte adequado às novas formas de perceber o mundo, a revista, sem deixar de acolher as mudanças paradigmáticas, traz permanências ou adaptações das tradições do ensino de história.

Por agora, deixa-se pendente a suposição de que o currículo de história apresentado pela *Nova Escola*, de forma mais acentuada que os currículos oficiais,

conserva pressupostos teórico-metodológicos que remontam o ensino de história da passagem do século XIX para o XX, comumente interpretado como *tradicional*, ou “desreferencia” o passado como fundamento constitutivo do conhecimento histórico acadêmico e escolar. Ainda: a reflexão sobre o que falam os professores leva à conclusão de que a formatação do periódico pode ser realmente inovadora por corresponder, captar e atender as novas subjetividades desenvolvidas na cultura midiática, mas é na realidade da sala de aula que as práticas podem ocorrer como (re)inventivas.

CAPÍTULO I

AS APROPRIAÇÕES DA REVISTA NOVA ESCOLA PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Nova Escola contém determinadas características que a delimitam como revista, objeto que surge com estilo de formatação e de conteúdo que impele um ritmo leve, agradável e ágil de leitura. As primeiras revistas já eram associadas ao “moderno” em termos de materialidade, produção, leitura, temas e agenda política. Se de início *Nova Escola* ainda trazia marcas da cultura impressa, gradualmente vai delineando-se como produto cultural da chamada “segunda idade das mídias” (SANTAELLA, 2003, p. 63)³⁶.

Para poder funcionar como dispositivo de implementação do currículo prescrito, precisa “fisgar” de imediato a atenção do leitor acometido por variedade de mídias e mensagens, fazendo com que este entenda e assimile em curto intervalo de tempo os modelos de saberes e práticas que infere como ideais. Assim, antes mesmo das concepções, conceitos e propostas, é através de sua materialidade que *Nova Escola* procura produzir, impressionar e manter seu leitor.

Almeja-se, neste capítulo, retomar o modo de como a revista “clássica” foi configurando-se até moldar-se em revista de consumo, do tipo da *Nova Escola*, considerando também as relações destas transformações de formatação com os modelos de leitura e/ou de interpretação. Parte-se do que os professores proferiram no diálogo-entrevista entabulado no interior dos Grupos Focais, no sentido de elencar quais elementos podem ser destacados como moventes de apropriações - ou seja, de modelos de leitura/interpretação e de práticas curriculares - que se efetua(ra)m através da revista no período de realinhamento paradigmático do ensino de história. Isso não inclui apoderar-se da ciência da formatação gráfica para compreender o funcionamento da *Nova Escola* na completude de sua materialidade.

³⁶ Parte-se nesse trabalho, dos estudos de Lucia Santaella sobre filosofia da comunicação e história da escrita, quando em consonância com outros autores aqui citados, como Roger Chartier e Pierre Lévy. Não se retoma obras da autora sobre análise semiótica.

1.1. DA REVISTA CLÁSSICA À REVISTA DE CONSUMO

1.1.1. Em (Re)vista

Semelhante a outras revistas pedagógicas³⁷, *Nova Escola* apresenta dicas, modos de fazer, exemplos de “boas” atividades, planos de aula, textos ou imagens para serem trabalhadas em sala de aula, além de explicações das novas tendências didático-pedagógicas. Materiais impressos de outros momentos históricos também apresentavam como propósito mudar o perfil do professorado para que as reformas educacionais acontecessem, para supostamente resolver a crise da sociedade brasileira. Entretanto, esse impresso assenta-se em *base histórico-cultural distinta* (cultura midiática), por isso, mesmo entre *continuidades* (referentes à finalidade que se propõe, de servir de dispositivo de “educação do educador” para os momentos de reformas educacionais), assume *novos compromissos políticos* (também com o objetivo de “modernizar” a nação via educação, mas agora para o que se chama de “globalização”). Se comparada com periódicos educacionais anteriores, *Nova Escola* também abrange possibilidades e rupturas no campo do ensino de história, mostrando uma mudança de paradigma historiográfico e pedagógico. No entanto, (re)combina outras formas de se fazer lida e de produzir o seu leitor, considerando que precisa cooptar para ser cooptada por esse leitor que vivencia a cultura midiática. Em síntese, diferente daqueles periódicos do século XIX e da primeira metade do século XX, *Nova Escola* situa-se como objeto próprio da cultura midiática.

As distinções de formato e conteúdo podem ser percebidas não só entre *Nova Escola* e, por exemplo, as revistas do início do século XX, mas também entre as revistas *Nova Escola* de 1986-1995 e de 1995-2002, devido ao processo de

³⁷ Algumas publicações educacionais: *Revista Moderna* (1892, São Paulo), *A Escola Pública* (1893-1897), regida por professores normalistas, *A Escola Pública* (1895, São Paulo), *Revista de Ensino* (1902-1924, São Paulo), *Revista Educação* (1902, São Paulo), *Revista dos Educadores* (1912), *Revista da Sociedade de Educação* (1923-1924, São Paulo), *Revista Escolar* (1925-1927, São Paulo), *Revista Escola Nova* (1930-1931, nacional), *Revista do Professor* (1934-?, São Paulo), *Revista Educação* (1931-1961, nacional), *Revista da Associação Nacional de Política e Administração da Educação* (ANPAE-1961, nacional), *Amae Educando* (1967, Minas Gerais), *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1970, nacional) (MARTINS, 2001; MARRONE, 2003).

firmação da cultura midiática³⁸ e de recomposição paradigmática do ensino de história.

Para Maria Celeste MIRA (2001), a maioria das revistas, elaboradas no final do século XIX³⁹ para interessar aos homens de “espírito culto”, estava intimamente associada ao entretenimento e ao lazer, contudo, também existiam revistas filomáticas (científico-especializadas). Diverso do caso europeu, no Brasil não havia, naquele momento, uma nítida separação entre as revistas especializadas de circulação restrita a determinado público e aquelas de assuntos variados de ampla divulgação (ORTIZ, 2001, p. 25). A grande inovação para a época estava no fato de que enquanto o livro, em geral, tratava um só tema com um só autor, a revista trazia temas variados com diversos autores.

As primeiras revistas⁴⁰ integravam algumas imagens ao texto através da litogravura, mas não levou muito tempo para as revistas empregarem uma linguagem menos rebuscada e a abundância de ilustrações, então incluindo as técnicas de xilogravura ou zincografia⁴¹. Porém, até a década de 20, ainda que a revista se apresentasse “leve” e explicativa, sua linguagem podia ser considerada ainda “refinada”, por confundir literatura e jornalismo, pois muitos literatos buscavam tanto nas revistas como nos jornais o seu meio de vida e/ou uma melhor forma de divulgar seus escritos (ORTIZ, 2001). Os velhos prelos foram substituídos por máquinas mais sofisticadas, como a linotipo e a rotativa⁴², dando maior velocidade à

³⁸ A mudança de formatação ocorrida neste período, também aconteceu em grande parte das revistas de consumo.

³⁹ Entre elas pode-se citar: *Revista da Sociedade Filomática* (1833), *Museu Universal* (1837), *A Marmota* (1849), *Ilustração Brasileira* (1854), *Brasil Ilustrado* (1855), *Revista Brasileira* (1857), *Semana Ilustrada* (1860), *Revista da Sociedade Ensaios Literários* (1876), *Revista da União Acadêmica* (1899).

⁴⁰ Consideram-se como exemplares pioneiros do gênero revista, *Edinburgh Review* (1802), *Quartely Review* (1809) e *Blackwoods Magazine* (1817), que firmaram a tradição de periódicos publicados na Grã-Bretanha. Os jornais são do século XVII (MARTINS, 2001, p. 38).

⁴¹ *Litografia*: a gravura em pedra é baseada no princípio químico de que água e óleo não se misturam. Utiliza-se como matriz uma pedra calcária, tratada e alisada por um bom tempo. Depois, um desenho é feito sobre ela com um lápis especial, à base de resíduos gordurosos. Em seguida, a pedra é umedecida e aplica-se tinta sobre esta. A tinta só vai se fixar sobre a imagem desenhada. *Xilogravura* é a técnica de gravura na qual se utiliza madeira como matriz e possibilita a reprodução da imagem gravada sobre papel ou outro suporte adequado. É um processo muito parecido com um carimbo. *Zincografia* é o processo de impressão litográfica em que as pedras calcárias são substituídas por chapas de zinco.

⁴² *Linotipo* é um sistema de composição tipográfica em que os textos são digitados linha a linha em um teclado, e os tipos correspondentes são fundidos em uma liga de chumbo, antimônio e estanho, a partir de moldes permanentes da fonte. *Rotativa* é a técnica de impressão que utiliza máquinas rotativas, em que o papel em bobinas é impresso quando passa (em alta velocidade) pelos cilindros em que estão gravadas as mensagens.

edição de revistas. Ao longo do século XIX as revistas multiplicaram-se consideravelmente no ambiente europeu, concomitante ao “avanço técnico das gráficas, aumento da população leitora e alto custo do livro” (MARTINS, 2001, p. 49).

Para Renato ORTIZ (2001, p. 23), o rápido desenvolvimento da imprensa e o crescimento do número de leitores, na passagem do século XIX para o século XX, derivaram do avanço da tecnologia, que barateou a produção, da facilidade de circulação, ocasionada pela expansão das vias de comunicação - particularmente a via férrea -, da melhoria do nível de vida da população e do maior acesso à escola. No Brasil de população analfabeta e recém saída do regime escravocrata, de incipiente urbanização, as revistas demoraram mais para popularizarem-se e, quando isso aconteceu, não foram necessariamente as palavras que foram lidas, mas suas *imagens*.

Antes da emergência do jornal e da revista, a palavra e a imagem só se misturavam com alguma dificuldade. A partir do momento em que a revista passa a ser enriquecida com ilustrações, até mesmo os analfabetos podiam “lê-las”, caso conseguissem ter uma em mãos. Nessa época o acesso às imagens era para poucos, ou seja, eram encontradas nas raras obras de arte que ornavam as paredes das casas pertencentes à elite. Para uma população não analfabeta, o país que tanto almejava a modernidade era carente de livrarias ou bibliotecas públicas e o livro era caro em comparação à revista.

A começar das primeiras revistas do século XIX de que se tem conhecimento, objetivavam mostrar uma variedade de assuntos - e não é sem razão que *As Variedades*⁴³ inaugurou a publicação de revistas no Brasil - por intermédio de uma formatação e conteúdo de caráter lúdico que induzia uma leitura amena e ligeira, não obstante a preocupação com as “belas letras” (MARTINS, 2001, p. 21)⁴⁴. Entretanto, não se discriminava ainda, com precisão, o jornal da revista, pois esta, por vezes, tinha o formato de jornal, trazendo as folhas soltas, *in folio*⁴⁵, enquanto

⁴³ Editada logo após a vinda da família real ao Brasil e a revogação da proibição de imprimir em 1808, teve apenas duas tiragens. Chamava-se *As Variedades ou Ensaios de Literatura*, e exibia extratos de romances, resumos de viagens, trechos de autores clássicos, anedotas, conselhos domésticos, informações sobre navegação, instrução militar, política e ciências (MIRA, 2001, p. 14).

⁴⁴ A primeira manifestação periódica impressa voltada para o Brasil - mas editada em Londres - foi *Correio Brasiliense, Armazém Literário* (1808), que não se ajusta com rigor como jornal ou como revista (MARTINS, 2001, p. 47).

⁴⁵ *In fólio*: uma folha de impressão que, tendo sido dobrada uma vez, forma duas folhas ou quatro páginas.

que as revistas no estilo de *Revue des Deux Mondes*⁴⁶ possuíam a configuração mais sólida, parecida com a do livro, trazendo artigos mais densos e extensos, sem ilustração ou propaganda (Ibid., p. 75 e p. 77). Além disso, quando se queria nobilitar uma publicação, conferia-se a nomenclatura “revista”, considerada “superior” ao “jornal” (Ibid., p. 69). São os próprios homens da época que vão tentar tipificar o gênero revista:

A *Revista*, transição racional do jornal para o livro, ou antes laço que prende esses dois gêneros de publicação, afigura-se-nos por isso a **forma natural de dar ao nosso povo conhecimentos que lhe são necessários para ascender à superior esfera no vasto sistema das luzes humanas**. Na *Revista* dão-se a ler, **sem risco de cansaço, artigos sobre todos os conhecidos assuntos por onde anda o pensamento, a imaginação, a análise, o ensino do homem**. Não se trata ali de uma só matéria, como de ordinário no livro singular, ou de muitas matérias em rápido percurso como no jornal, mas de todas com a conveniente demora [...]⁴⁷ (apud MARTINS, 2001, p. 63) Grifos nosso

Com o tempo, esta matriz definidora estabiliza-se e chega até o momento atual. No Dicionário de Comunicação, de primeira edição em 1978, Carlos Alberto Rabaça e Gustavo Barbosa trazem a definição contemporânea do termo “revista”:

Publicação periódica que trata de assuntos de interesse geral ou relacionados a uma destinada atividade ou ramo do conhecimento (literatura, ciência, comércio, política, etc.). Produzida em forma de brochura, a revista apresenta-se geralmente em formato menor do que o jornal, maior número de páginas e capa colorida, em geral mais encorpada. Veículo impresso de comunicação e propaganda, quase sempre ilustrado, que atinge a um público determinado de acordo com suas características específicas e sua linha editorial (RABAÇA; BARBOSA, 1998, p. 411).

Diferente do jornal, em que o acontecimento, em geral de caráter político, deve ser noticiado no “calor da hora” e, conseqüentemente, descartado depois de sua leitura, a revista traz temas variados, de informação comentada, necessitando de maior tempo para sua elaboração (periodizações semanais, quinzenais, mensais, trimestrais ou semestrais e por vezes anuais) e formatada para durar mais que o jornal. Diferente do livro, de composição material mais “sólida” e durável, o qual exige uma leitura compenetrada e elaborada, a revista compele uma leitura “sem risco de cansaço”, já que é mais aprazível e rápida ao apresentar poucas folhas e muitas imagens. Desta forma, a revista ocupa o espaço literário e/ou cultural e configura sua materialidade na intermediação livro-jornal (MARTINS, 2001, p. 57).

⁴⁶ Periódico francês de grande longevidade (1890 até hoje) que serviu de referência de formatação de outros periódicos, como é o caso da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo* (1895).

⁴⁷ Trecho do editorial escrito por Midosi na *Revista Brasileira* em 1879.

Retomando o trecho do editorial da *Revista Brasileira*, vê-se que o propósito informativo de um periódico, desde aquela época, era de promover o “ensino do homem”, firmando sua função de intervenção político-cultural. O discurso das revistas - filomáticas ou de assuntos gerais - centrava-se então nos ideais de construção nacional, no objetivo de qualificar os leitores brasileiros em povo culto, civilizado, oferecendo-lhes princípios patrióticos. Os editores da revista *Niterói* de 1836, por exemplo, inferem que “o amor ao país, e o desejo de ser útil aos seus concidadãos foram os únicos incentivos que determinaram os autores desta obra”, e o leitor, o “brasileiro amigo da glória nacional”, poderia então superar as “diárias e habituais discussões sobre cousas de pouca utilidade”, inclusive “as questões sobre a vida privada dos cidadãos”, refletindo seriamente “sobre os objetos do bem comum, e de glória da pátria” (apud MARTINS, 2001, p. 49).

A proposta editorial das revistas do século XIX, destacando *Museu Universal* (1837), como que antecipava a atmosfera das Exposições Universais que passariam a acontecer a partir de 1855, celebrando a “civilização”, ou seja, os sinais do que se entendia por boa cultura e os recém alcançados progressos industriais e tecnológicos. Publicavam-se trechos de romances, contos, poesias, notícias sociais, descobertas, conselhos domésticos, e também, charadas e anedotas, dando corpo aos *magazines*⁴⁸, que assim como as Exposições, “são lugares onde pode caber o mundo todo. Fruto da redução das distâncias proporcionado pela utilização do trem e do telégrafo, eles são o espetáculo de uma época em que o mundo começa a se integrar culturalmente” (MIRA, 2001, p. 16).

Em fins do século XIX e início do século XX⁴⁹, absorvendo o clima da *Belle Époque*, intensificou-se o objetivo de estampar as “modernidades”, valorizando o aspecto visual (*art nouveau*⁵⁰) das revistas (Ibid., 2001, p. 20). A própria quantidade de publicação de jornais e revistas era tomada como mais um sinal de

⁴⁸ *Magazines*, do árabe *mahazin*, significa depósito de mercadorias a serem vendidas ou bazar e também refere-se às revistas (MARTINS, 2001, p.43), inferindo a noção de reunião de variedades, coloridos, formatos e estímulos.

⁴⁹ Desta fase pode-se citar: *A Rua do Ouvidor* (1900), *Revista da Semana* (1901), *Dom Quixote* (1901), *O Malho* (1902), *O Minarete* (1903), *Kosmos* (1904), *Renascença* (1904), *A Vida Moderna* (1907), *Fon-Fon* (1907), *Careta* (1908), *Revista Americana* (1909), *O Pirralho* (1911), *A Cigarra* (1913), *Selecta* (1915) (MARTINS, 2001).

⁵⁰ *Art Nouveau*: Pretendendo-se como nova arte, na arquitetura, pintura, decoração, etc., o estilo procura rejeitar as formas meramente funcionais envolvidas nos objetos provenientes da produção em massa e adere às formas sinuosas, curvilíneas, floreado, onde se destacam as formas orgânicas inspiradas em folhagens, flores, cisnes, labaredas e outros elementos.

“modernidade”: em 1897 a *Revista do Instituto Histórico Geográfico de São Paulo*, ao divulgar sua *Memória Histórica*, realizava o primeiro registro comentado de 1.536 jornais e revistas só do estado de São Paulo (Ibid., p. 27).

O gênero “revista” despontava como linguagem da modernidade da época. Este tipo de texto, capaz de promover uma leitura breve e despretensiosa, era compatível com os “novos tempos”: as fábricas apressavam o ritmo da produção; as redes de energia elétrica, recém-inauguradas, fascinavam por sua novidade (no Brasil em 1879); o telefone (1860) e o telégrafo sem fio (1896) representavam meios de comunicação avançados para a época; mais que a locomotiva a vapor (início do século XIX), o automóvel (1891 no Brasil) e o avião, com capacidade de vôo controlado (na passagem do século XIX para o XX), eram meios de transportes que diminuía as distâncias de forma significativa. A noção era de que o tempo acelerava e o espaço desdobrava-se, assim a realidade era qualificada como “fugaz”, “frenética” e “vertiginosa”. O cinema (1895 na Europa) vem arrematar o modo de ver-ler correspondente a essa realidade: “as imagens que o olhar desse leitor captura no interior dos trens, dos bondes e dos carros em movimento é similar aos das câmeras do cinema, que se tornou a arte definidora da modernidade” (SANTAELLA, 2007, p. 196). A revista, por sua vez, no período, seria o objeto comunicacional mais próximo ao cinema, por dar uma noção de movimento através da composição verbal e imagética. Nesse momento, a urbanização pode ser associada à nova forma de ler acometida, primeiro, através do jornal, depois da revista: o cidadão lia “com o mesmo olhar alerta e descontínuo que lhe é exigido para a orientação entre os sinais, luzes e movimentos da grande cidade” (Id.).

Apesar de as revistas servirem de suporte para veiculação do ideário inovador e do Brasil que se queria “novo”, principalmente no que diz respeito ao aspecto econômico e tecnológico, defendiam valores culturais tradicionais, principalmente aqueles mantenedores e/ou edificadores da família, do patriarcado, da moral religiosa e da ideia de nação. Assim que um grupo reduzido de mulheres “bem nascidas” pôde se instruir⁵¹, coube em especial às revistas endereçadas à família não só falar de moda e bordado, mas propagar - através das novelas, por exemplo -

⁵¹ Em geral as revistas destinadas à família compreendiam matérias específicas às mulheres, mas também havia revistas femininas (lidas por mulheres e às vezes escritas por mulheres). Como por exemplo: *Belo Sexo* (1862), *O Sexo Feminino* (1873), *O Domingo* (1874), *Eco das Damas* (1879), *O Leque* (1887) (MARTINS, 2001)

o que seriam os “bons costumes” (MIRA, 2001, p. 18). O gênero revista, portanto, considerando tanto sua materialidade como conteúdo, nasce sob o signo do “novo”, do “inovador” e do “moderno”, da mesma forma que pretende, paradoxalmente, conservar parte da cultura tradicional. Também já desponta “pedagógica”, na medida em que traz uma política cultural, pois intencionava orientar determinados modelos de “como pensar” e de “como fazer”, de “modificar-preservando” a visão de mundo de seus leitores.

O impresso periódico, como propagador de certa agenda política, não foi prerrogativa tão só dessa época, e pode-se citar dois exemplos onde esta questão foi exacerbada: a revista *O Cruzeiro* (1928-1975), criada por Assis Chateaubriand, projetada como veículo nacional da campanha política (a favor da Aliança Liberal), destoando de outras revistas que até então tinham um ciclo de vida muito curto e vendagem inexpressiva⁵²; e, *Cultura Política* (1941-1945), do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), de 1940, que se propunha a debater os problemas nacionais, “necessidade nas épocas de reforma e reconstrução como a que o Estado Nacional iniciou no Brasil” (Ibid., p. 71).

Os editores de *O Cruzeiro* primavam pelo padrão visual, investimento técnico, esquema de distribuição e até mesmo pelo *marketing*. Esta revista também inovou ao usar o sistema venda em bancas de jornal, ao contar com correspondentes estrangeiros e, ainda, ao introduzir as fotografias em suas reportagens, denotando uma maior profissionalização e divisão do trabalho dos agentes produtores de uma revista: repórter, fotógrafo, redatores, desenhistas, revisores, gráficos, etc. (Ibid., p.21). Aproximava-se, assim, do que hoje caracteriza a produção das “revistas de banca” ou “revistas de consumo”.

À medida que se desenvolveu a industrialização-urbanização-consumo, as revistas passaram a deixar mais espaço para publicidade, reduzindo, desta forma, o preço ao consumidor e aumentando a tiragem individual e o número de títulos. A partir da década de 30, período em que a área publicitária implantava-se no Brasil, por conta das multinacionais, do desenvolvimento do comércio lojista, do acesso ao crediário e da comercialização de imóveis - somando-se a isso a importação de

⁵² Tinha inicialmente 50 mil exemplares de tiragem e passou de 700 mil com a notícia sobre o suicídio de Vargas.

papel⁵³ e, em 1947, a implantação de grupos nacionais de produção de papel (Klabin) - ampliava-se o mercado de jornais e revistas. Se a presença do rádio, desde 1922 no Brasil, impulsionou a produção de revistas voltadas às fotonovelas (reprodução das radionovelas e dos filmes americanos), como *Grande Hotel* de 1951 e *Capricho* de 1952, no momento inicial de uma sociedade de consumo, a televisão, que se tornou conhecida por um grande público em meados dos anos 60, e o cinema nacional, que se estruturou como “indústria” nos anos 70, representaram a consolidação de um mercado de bens culturais (ORTIZ, 2001).

Do cinema americano, como principal pólo de irradiação cultural na década de 50, para a televisão, que na década de 70 fazia o Brasil ficar na lista dos dez países que mais fabricavam e vendiam aparelhos de TV; da mulher que se interessava pela vida dos artistas de Hollywood, ou mesmo pelas radionovelas, para aquela que se integrava no mercado de trabalho; da introdução dos eletrodomésticos à proliferação de supermercados e *shopping centers*; a revista (como qualquer outro produto cultural), em um processo de *incidência mútua*, produzirá *outro* leitor, e este leitor produzirá *outra* revista.

Existem características que pontuam o gênero revista, em resumo são elas: a constituição de textos que viabilizem uma leitura leve e ligeira; conteúdo para entretenimento, informação e ensino; e, sob propósito político e/ou pedagógico, orientação para se formar o indivíduo moderno, em condições de modernizar a sociedade. Mantendo essa tipificação, mudanças substanciais vão presidir a editoração e a leitura de uma “revista de banca” como *Nova Escola*.

1.1.2. A revista *Nova Escola*:

Victor Civita (1907-1990), apoiado por seu irmão César Civita fundou a Editora Abril brasileira em 1950, com a publicação do gibi *O Pato Donald*. César havia sido diretor de revista em Milão durante os anos 30, era proprietário da Editora Abril na Argentina desde a década de 40 e representava a *Walt Disney Productions* na América do Sul (MIRA, 2001). Tudo indica que a Editora Abril atingiu sucesso de empreendimento por pensar seus produtos mediante a captura das necessidades,

⁵³ A importação subsidiada de papel se aplicava somente aos jornais e revistas e não aos livros (ORTIZ, 2001, p.46).

anseios e interpretação do público-leitor em determinado parâmetro histórico-cultural⁵⁴. Como esse parâmetro não pode ser entendido como bloco unívoco e estagnado, a Abril passou a atender públicos cada vez mais diversificados através da segmentação do mercado de revistas.

Entre várias revistas Abril, destacou-se em sua fase primeira: a revista de fotonovelas *Capricho*, lançada em 1952 e inspirada nas narrativas fílmicas hollywoodianas; em 1960 foi a vez da revista *Quatro Rodas*, que aproveitava o incentivo à indústria automobilística e à construção de estradas no governo de Juscelino Kubitschek; em 1961, a revista feminina *Cláudia*, que acompanhava a entrada da mulher no mercado de trabalho, bem como a indústria de eletrodomésticos nascente; de 1966 a 1976, a revista *Realidade*, que trazia o conceito de *new journalism* norte-americano, em que o jornalista tinha vivência direta com a realidade que se propunha tratar; por fim, em 1968, a Abril começou a publicar o seu maior fenômeno de comercialização, a revista de atualidades *Veja*, inicialmente direcionada aos universitários, grupo que crescia naquele instante e, em 1970, devido a Copa, foi lançada a revista esportiva *Placar* (MIRA, 2001; SCALZO, 2006). Embora estas e outras revistas inspirem-se em modelos estrangeiros, a editora adaptou seu conteúdo e organização gráfica de acordo com o “gosto brasileiro” - sempre se adequando à cultura midiática -, de modo a configurar a “fórmula Abril” de fotojornalismo, que por sua vez determinará a estruturação de *Nova Escola*.

Lucia SANTAELLA (2003; 2007) defende que há uma diferença entre “cultura de massa” e “cultura midiática”, designadas por alguns como “mídia clássica” e “novas mídias”, respectivamente. A primeira, no que diz respeito à “massa”, não se refere à destinação a um público de pensamento homogêneo, mas sim, a um nivelamento que se faz das mensagens para um receptor médio abstrato, buscando a dissolução da polaridade entre o popular e o erudito. A segunda, por sua vez, tem dois traços fundamentais: os instrumentos de comunicação-informação e as linguagens que utiliza interpenetram-se, sobrepõem-se e complementam-se; e, visto

⁵⁴ *Time-Warner, Disney, Bertelsmann, Viacom/News Corporation, Sony, TCI, Universal, Polygram e NBC* consistem nas grandes empresas midiáticas que produzem, organizam e distribuem artefatos culturais e informativos em escala global. Em território nacional, em colaboração com esses conglomerados, os grupos mais fortes incluem Organizações Globo, Editora Abril, Grupo Sílvio Santos, Grupo Folha, Estado e Igreja Universal (MOREIRA, 2003, p. 1205-1206).

que passou a existir uma cultura em que as identidades são mais fluidas, as mídias passaram a produzir mensagens pensando em um consumo mais personalizado-individualizado. Quanto às revistas, na medida em que se sedimenta a cultura midiática, mais estas fazem uso conjugado de fotografias, ilustrações, gráficos, tiras, etc. e mais se endereçam a nichos de mercado divididos conforme as várias identificações de: estilos, gostos, perspectivas, necessidades, consumos, gerações, gêneros, etnias e, em menor grau, de profissões⁵⁵.

Houve uma tentativa da Editora Abril, no período do regime militar, de publicar um periódico cuja segmentação seria o professor de 1º grau, mas não obtivera sucesso. Em outubro de 1971, três meses após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71, editou-se o primeiro número da revista *Escola para Professores*, conhecida como revista *Escola*⁵⁶, com a manchete de capa “Especial: a nova lei do ensino explicada”, trazendo artigos e reportagens que, como a própria manchete dizia, “explicaria” a reforma educacional, a “nova concepção de escola e de ensino”, ao público-leitor (ESCOLA, n. 0, 1971, p. 03). Segundo o editorial da revista *Escola*:

(...) decidimos lançar a revista ESCOLA, instrumento de diálogo e cooperação com o professor de 1º grau, em benefício do ensino e da educação do Brasil. (...) **A revista ESCOLA chega junto com a reforma do ensino e desde já, entusiasticamente, se coloca a serviço dela.** Como diz um dos nossos colaboradores, neste número, trata-se de algo mais que uma reforma, é uma nova concepção da escola e do ensino. (ESCOLA, 1971, zero, p.03). Grifo nosso

E mais:

No momento em que o Brasil inicia a implantação da **mais audaciosa reforma do ensino** de toda a sua história, em busca de três objetivos fundamentais, **definidos pela própria lei**, que são a auto-realização do aluno, sua profissionalização e o exercício consciente da cidadania, a Editôra Abril oferece ao público, principalmente aos professores, uma revista que tem por

⁵⁵ Costuma-se definir “segmentação” considerando as tiragens inferiores a 100 mil exemplares. Acompanhando uma definição mais ampla, destaca-se a especificidade dos leitores de cada uma delas (MIRA, 2001, p.11). Segundo o IVC (Instituto Verificador de Circulação), órgão que regulamenta a circulação de jornais e revistas comercializados em banca, as segmentações atuais das revistas vendidas em banca são: adolescente, agronegócio, animais, automobilismo, beleza, comportamento, construção, culinária, decoração, ecologia, economia/negócios/gestão, educação, esporte, feminina, games, horóscopo/esoterismo, indústrias/fornecedores/distribuidores/serviços, infante-juvenil, informática, informativa, interesse geral/cultura, jurídica, masculina, medicina, moda, música/cinema/fotografia, pesquisa, psicologia, publicidade/comunicação, puericultura, saúde, supermercado, telecomunicações, televisão; sociedade, transporte, turismo e yôga (<http://200.189.104.86/relatorio/19112007143734218.pdf> (acesso em outubro de 2007)).

⁵⁶ A experiência da Editora Abril no setor educacional neste período também contou com a produção de parte do material didático do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1969.

finalidade principal colaborar com o magistério no sentido de **serem atingidos os objetivos nacionais no setor da educação.** (...) **O leitor observará a insistência da revista nos temas relativos à reforma do ensino** (ESCOLA, 1971, n. 03, p.03) Grifo nosso.

Ainda que não seja nosso propósito analisar a revista *Escola*, é importante ressaltar que esta, assim como sua sucessora *Nova Escola*, foi produzida pensando em um segmento de mercado e propusera-se a cooperar com o professor, colocando-o a par da reforma educacional em vigor. Ao reputar tal reforma de “audaciosa” e mostrar-se aos leitores como auxílio para se alcançar os objetivos educacionais postos em lei, mesmo não sendo subvencionada pelo Estado, a revista explicitava sua aprovação e adesão às políticas públicas para educação colocando-se, como disse o editorial antes citado, “a serviço” destas.

Editar periódicos por intermédio ou não de amparo governamental visando conformar o professor às reformas educacionais não seria algo incomum, mas o próprio Victor Civita distinguiu a revista *Escola* de outras revistas pedagógicas ao selar o que entendia por *inovação* deste periódico: a linguagem jornalística introduzida no espaço pedagógico, que segundo ele, seria *atrasado*:

Acreditamos que pela primeira vez, no Brasil, seja feita uma revista pedagógica com os recursos do jornalismo ou, em outras palavras, com **a forma jornalística a serviço do conteúdo pedagógico.** É um meio de torná-la não só mais atraente, como de aproveitar **os recursos da comunicação num setor que se tem caracterizado pelo mais insistente arcaísmo** (ESCOLA, zero, p. 03).

A ideia seria de prestar um serviço à modernização da educação e da sociedade. Lia ROSENBERG e equipe sinalizaram a revista *Escola*, naquela época, como o único impresso de circulação nacional e de fim comercial que se destinava ao professor atuante em sala de aula, enquanto que o público-leitor de outras publicações “era muito mais o educador, *latu sensu*, que o professor” (1979, p. 59). Segundo essa pesquisa, 47,3% dos artigos desta revista procurava instrumentalizar o professor, ou seja, “sobressai a preocupação da revista com os aspectos técnico-pedagógicos” (Ibid., p. 61), o que representaria a “imagem do papel do professor que se aproxima por demais do simples monitor” (Ibid., p. 62).

Sua tiragem inicial, de 67.600 exemplares, caiu progressivamente até sua extinção, quando estava com menos de 25.000 exemplares, portanto, a suposta *inovação* no modo de tratar temas didático-pedagógicos, através das ferramentas jornalísticas, não fora suficiente para garantir que *Escola* se mantivesse no mercado.

Isso fez com que, no presente trabalho, se refletisse sobre o porquê de a *Nova Escola*, ao contrário de *Escola*, ter 22 anos de publicação. Em abril de 1974 foi publicado o último número da revista *Escola*, perfazendo o total de vinte e seis exemplares, demonstrando a curta duração de seu ciclo de vida, o que se deu provavelmente em razão: da falta de subsídios oficiais e privados; de um mercado consumidor ainda refratário a esse tipo de revista; de um departamento de assinaturas em estruturação inicial; dos serviços de correio serem desorganizados naquele momento; da estruturação gráfica ser onerosa, o que dificultava a concorrência com outras revistas de banca de jornal; da falta de pesquisa quanto ao perfil do público-leitor, para que se definissem a linguagem e o conteúdo a serem adotados; das empresas não confiarem em anunciar seus produtos nas páginas da revista, por conta do baixo poder aquisitivo de grande parte de seus leitores; e, por fim, do julgamento dos editores, os quais acreditavam ser impróprio empregar propaganda em uma revista voltada para a educação (ROSENBERG *et al*, 1979) (Figura 01).



Figura 01: Revista ESCOLA PARA PROFESSORES em 1973

Dezesseis anos depois, em março de 1986, acontece a primeira publicação da revista *Nova Escola*, a partir da parceria com a Fundação Victor Civita, estabelecida em 1985. A revista foi e é mantida com recursos de seu próprio

fundador, Victor Civita - hoje, recursos deixados em seu testamento -, além de uma dotação orçamentária anual feita pela Editora Abril. Vale marcar que *Nova Escola*, diferente de *Escola para Professores*, desde seu início, conta com subsídios do governo federal e instituições públicas, recursos provenientes da publicidade e de empresas privadas. Os recursos gráficos na *Nova Escola* são utilizados em sua fase inicial de publicação com cautela, se compararmos com a revista *Escola*, por suposto, devido ao objetivo de não elevar o custo de produção, bem como de adequar-se à leitura dos professores, que não era ainda “acostumada” com a cultura midiática que se iniciava.

Nova Escola resgatava o antigo projeto da revista *Escola para Professores* e, conforme o seu primeiro editorial:

(...) graças ao apoio financeiro de algumas empresas privadas e do Ministério da Educação, que assinou contrato com a Fundação Victor Civita, (entidade sem fins lucrativos), através do qual cada uma das 220.000 escolas públicas de 1º grau existentes no país receberá, mensalmente, de março a junho e de agosto a dezembro, um exemplar de NOVA ESCOLA (NE, n. 01, 1986).

Como o custo mais alto do projeto de fazer chegar a revista nas escolas, devia-se às taxas de correio, também se firmou convênio com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. A revista começava a circular, seguindo o calendário letivo⁵⁷ já na intenção de tornar-se visível ao seu público-leitor, como imanente ao universo escolar. Trazia em sua capa o dístico do novo, do moderno e da atualização. As edições até junho de 1995 traziam no título a palavra “Nova”, escrita em cor amarela, e a palavra “Escola”, na cor verde, buscando associar a sua “inauguração” com a de uma “nova era”, em razão do fim do regime militar. É provável que o logo “*Nova Escola*” marcasse a retomada da publicação da revista *Escola para Professores*, pois a palavra “Escola” destacava-se em ambas e, claramente, procurava transmitir um duplo sentido quanto à noção de inovação, induzindo o leitor a crer que a revista traria informações recentes do campo da educação, e que a sua leitura possibilitaria a inovação da escola (VIEIRA, 1998, p. 128; SILVEIRA, 2006, p. 36). *Nova Escola*, de sessenta e seis páginas e dimensão

⁵⁷ De 1986 a 1997 (números 01 a 108), a revista circulava de março a junho e de agosto a dezembro, ou seja, não circulava nos meses de férias escolares. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 20 de dezembro de 1996 que mudava o ano letivo, a revista passou a circular de fevereiro a junho e de agosto a dezembro, do número 109 (fevereiro de 1998) em diante.

de 20 por 26 cm passaria, em 1990, para cinquenta e oito páginas e dimensão de 20,5 por 27 cm, parecendo-se cada vez mais com outras revistas de consumo (Figuras 02 e 03)



Figura 02: Exemplar de 1986



Figura 03: Exemplar de 1993

Em sua fase inicial, o título secundário, ou subtítulo, colocado imediatamente após o título principal, era “Para professores do 1º grau”, mas após 1998, é alterado para “A revista do ensino fundamental”, devido às mudanças nas leis educacionais que passaram a empregar a denominação “Ensino Fundamental” ao invés de “1º Grau”. SILVEIRA interpreta essa mudança como uma intenção da revista em ampliar seu público leitor, pois, ao direcionar-se a um nível de ensino, buscava-se atingir não só os professores, mas também outros profissionais, como coordenadores pedagógicos, diretores e demais funcionários, o que a colocava em situação de competitividade com outras revistas vendidas em bancas de jornal. Em 2000, novamente foi alterado o subtítulo para “A revista do professor” (2006, p.42), mas permanecendo a intenção de abarcar um amplo público, o que percebe-se no *site* de publicidade da Editora Abril, onde se realiza descrições das revistas com objetivo de atrair anunciantes. Este *site* divulga que os professores do Ensino Infantil e do

Ensino Fundamental, assim como diretores, orientadores educacionais e jovens estudantes de pedagogia são os principais leitores de *Nova Escola*⁵⁸.

Durante os primeiros cinco anos de sua circulação, o Ministério da Educação arcava com 70% do custo de *Nova Escola*. A partir de 1991, durante o governo de Fernando Collor de Mello, o convênio entre o MEC e a Fundação Victor Civita não foi renovado, o que resultou na redução drástica da tiragem, de 370 mil para 04 mil⁵⁹, demonstrando a importância do subsídio estatal para que a revista pudesse permanecer “viva”. A retomada do convênio aconteceu apenas no final do ano de 1992, com o envio de um exemplar para cada escola urbana (COSTA, 2000, p.74), circunstância em que a revista consegue recuperar e superar sua antiga tiragem, estendendo sua distribuição até ocupar o segundo lugar no *ranking* nacional⁶⁰. Na época em que o governo de Fernando Henrique Cardoso procurava implantar os Parâmetros Curriculares Nacionais, utilizando para isso o apoio midiático, a tiragem de *Nova Escola* sobe expressivamente. Segundo FARIA (2002, p. 18):

Ano	Tiragem	Ano	Tiragem
1986	311.000	1994	356.000
1987	322.000	1995	340.000
1988	378.000	1996	322.000
1989	410.000	1997	478.000
1990	377.000	1998/99/00	520.000
1991	10.000	2001/02	638.000
1992	4.000	2003	620.000
1993	233.000	2004/5	640.000

Tabela 01: Tiragem de *Nova Escola* de 1986 a 2002

Alguns dados atuais são importantes para entender como se realiza a distribuição da revista, considerando os exemplares comercializados e os gratuitos⁶¹:

⁵⁸ <http://publicidade.abril.com.br/homes.php?MARCA=34> (acesso em setembro de 2007)

⁵⁹ Devido a essa baixa tiragem, nas bibliotecas e nos sebos foram encontrados apenas 10 dos 18 exemplares correspondentes a essa época (Anexo).

⁶⁰ O caso de *Veja* é notório, pois é a quarta revista mais vendida no mundo - e a primeira se não computarmos os Estados Unidos - com a tiragem semanal de cerca de 1.200.000 exemplares.

⁶¹ http://publicidade.abril.com.br/geral_circulacao_revista.php (acesso em setembro de 2008). Não encontrou-se dados de distribuição de anos anteriores. Em 2008 a tiragem *Nova Escola* aumenta devido a outra ofensiva de *marketing* e em janeiro de 2009 a imprensa noticia a probabilidade de que

	Assinaturas	Avulsas	Exterior	Distribuição gratuita	TOTAL
Out/2006	339.270	38.220	10	272.510	664.000
Set/2007	356.900	51.650	11	237.630	657.180
Jun/2008	376.780	94.500	10	330.970	801.800

Tabela 02: Distribuição de *Nova Escola* de 2006 a 2008

Esses números são indicativos de que os editores de *Nova Escola* souberam **ler o seu leitor**, inserido em um dado momento histórico-cultural-educacional que incluía muitas inquietações em relação ao trabalho docente. Essas inquietações se davam, primeiro, devido às reformas educacional-curriculares enunciadoras de “inovações”, postas em oposição às políticas educacionais empreendidas pelo regime militar e, depois, em função da reestruturação curricular ocorrida em meados da década de 90, a qual pretendia formar o trabalhador do novo mundo do trabalho, de modo a ajustar o país à globalização. Um “novo” leitor que se deparava com as “novas” tecnologias de comunicação e informatização, as quais davam forma à incipiente “cultura midiática”, da década de 80, e com mudanças paradigmáticas do conhecimento e do conhecer. A partir de como “lia seu leitor”, a revista buscou - conforme o seu posicionamento político - **produzir seu leitor**. Os editores de *Nova Escola* recompuseram a materialidade (forma) e o teor como signo escrito e imagético (conteúdo), quando necessário (o que é chamado pelos teóricos da comunicação de “reposicionamento de mercado”), e utilizaram diversos mecanismos para que o periódico chegasse ao maior número possível de leitores, sempre objetivando conquistar, manter, ajustar-se (ao) e modelar o leitor.

Como exemplo de que deram resultados as habilidades utilizadas pela revista para atrair-agradar-fidelizar o leitor, uma pesquisa recente junto a 196 professores da rede municipal de educação da região de Piracicaba (SP), realizada por Mônica Salles GENTIL concluiu que 10% dos professores leem a *Revista Educação*, 15% leem *Revista do Professor*⁶² e 75% leem *Nova Escola* (2006, p. 09). Dos 46

a revista chegue à tiragem de 1.000.000 de exemplares: <http://pingado.terra.com.br/noticias/noticialprime.asp?idNoticia=19970> (acesso em 05/01/2009).

⁶² Substituindo a *Revista do Ensino do RS* que havia deixado de circular desde 1978, a *Revista do Professor* começou a ser publicada em 1984, isto é, como *Nova Escola*, no período das reformas

professores por entrevistados para este trabalho, apenas um conhecia outra revista de educação além de *Nova Escola*⁶³ e quando questionados sobre a leitura de outras revistas que poderiam auxiliar em seus trabalhos, 15 professores disseram ler revistas sobre história, também comercializadas em bancas, ou seja, destinadas ao grande público⁶⁴. Um professor disse que lê a revista “Superinteressante” (que tem como proposta popularizar as descobertas científicas), uma professora disse ler revistas sobre sociologia e filosofia e outra, “Carta Capital”.

Excetuando *Nova Escola*, não há no Brasil outro impresso referente ao segmento educacional entre as 30 revistas de consumo de maior circulação nacional⁶⁵. Outras revistas de consumo que correspondem a esse segmento são:

curriculares pós-regime militar. O objetivo dessa revista também é o de “servir de material de apoio e atualização do professor com atuação em sala de aula, através de artigos, relatos de experiências, sugestões de atividades, esclarecimento de dúvidas, reportagens e coberturas de eventos educacionais e culturais” (disponível em http://www.revistadoprofessor.com.br/quem_somos.php). Já a *Revista Educação* surgiu em maio de 1997, época de implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dando continuidade à revista do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP), entidade da qual se desligou em 2003. Da mesma forma, coloca-se como veículo da inovação, mas busca marcar sua diferença como revista mais densa teoricamente: “Educadores, gestores e outros profissionais da área podem acompanhar mensalmente as principais questões relacionadas a políticas públicas, inovações no setor, economia, literatura, pedagogia e cultura. Ao longo dos anos, a revista se consagrou por abordar temas polêmicos e profundos” (disponível em http://revistaeducacao.uol.com.br/revista_desc.asp)

⁶³ O professor se referiu à *Veja em Sala de Aula*, não comercializada em banca e disponível apenas para as escolas assinantes (R\$ 2.819,88 assinatura anual). Propõe o trabalho com as matérias da revista *Veja* no Ensino Médio.

⁶⁴ São revistas como *Nossa História* (Vera Cruz), *Revista de História da Biblioteca Nacional*, *Aventuras na História* (Abril), *História Viva* (Dietto), que não são escritas por jornalistas, mas por acadêmicos que divulgam sua pesquisa na área de história ou tema solicitado pelo editor, empregando uma linguagem jornalística.

⁶⁵ Estes dados foram obtidos pelo Instituto Verificador de Circulação (IVC) e constam na página da Associação Nacional dos Editores de Revistas (ANER): <http://www.aner.org.br/>

Revista	Editora	Periodicidade
Revista Abril Vestibular	Abril	Semestral
Educação	Segmento	Mensal
Guia do Estudante	Abril	Anual
Guia Escolas (Brasília)	Educacional Marketing	Anual
Guia Escolas (RJ)	Educacional Marketing	Anual
Guia Escolas (SP)	Educacional Marketing	Anual
Guia Prático para Professores da Educação Infantil	Lua do Brasil	Mensal
Guia Prático para Professores da Educação de Ensino Fundamental	Lua do Brasil	Mensal
Revista <i>New Routes</i>	Disal S.A.	Quadrimestral
<i>Speak-Up</i>	Ed. Peixes	Mensal

Tabela 03: Revistas pedagógicas de consumo no Brasil

Alguns fatores propiciam, mas não explicam totalmente os numerosos leitores de *Nova Escola*. Comparando os dados dessa revista com as revistas pesquisadas por Gentil.

- 1) PREÇO: *Nova Escola* tem preço mais baixo, custando atualmente R\$ 2,90 o exemplar e R\$ 29,00 a assinatura anual, enquanto que a *Revista Educação* custa R\$ 8,90 e a *Revista do Professor* não possui preço na capa, porque só pode ser adquirida por assinatura anual, sob o valor de R\$ 72,00. Os grupos de professores entrevistados consideram o preço por exemplar e a assinatura de *Nova Escola* acessível;
- 2) TIRAGEM: *Nova Escola* tem uma tiragem que gira em torno de 800.000 exemplares, contra 30.000 exemplares da *Revista do Professor* e 30.000 exemplares da *Revista Educação*;
- 3) SUPORTE FINANCEIRO: o que afeta diretamente o preço do exemplar. *Nova Escola* conta com verbas obtidas através de anunciantes e do MEC, enquanto que a *Revista do Professor* não tem anunciantes, nem subsídio governamental e não é vendida em bancas⁶⁶, sustentando-se apenas através

⁶⁶ Por isso, para o Instituto de Verificação de Circulação (IVC), a *Revista do Professor* (assim como a revista *Veja Escola*) por não ser comercializada em bancas de jornal e revistas, não é listada como impresso que pode ser regulamentado por esse órgão.

das assinaturas. A *Revista Educação*, por sua vez, é mantida por grande quantidade de anunciantes;

4) DISTRIBUIÇÃO/CIRCULAÇÃO: somente *Nova Escola* é distribuída no ambiente escolar, no local de trabalho do leitor - o que representa pelo menos um terço de sua tiragem -, em razão do convênio estabelecido entre a Fundação Victor Civita e o MEC. Além disso, o seu *site* é de acesso irrestrito⁶⁷;

5) MERCADO EM CONSTANTE EXPANSÃO: somam 2.497.918 os professores em exercício no Ensino Fundamental das escolas federais, estaduais, municipais e particulares, sem calcular o número de professores em formação e outros profissionais da educação que também leem a revista.

Dos professores aqui entrevistados, todos têm acesso à *Nova Escola* na escola, mas, mesmo assim, viu-se que dos 46 professores: 24, depois de ler ou folhear esta revista na escola, também passam a adquiri-la em banca; 11 professores possuem assinatura, dentre os quais, duas professoras, desde a primeira publicação da revista, e outra há 10 anos; e uma professora disse ter recebido de presente a assinatura - *“A pessoa disse... vou te dar um presente que vai ser útil pra você... que você vai usar muito... e me deu a assinatura da revista de dois anos e eu gostei muito”* (Maria Antônia, GF 04)⁶⁸.

A estratégia de distribuição da revista nas escolas serve para dois objetivos combinados: funcionar como “instrumento auxiliar” das reformas curriculares, mas também corresponder à expectativa de lucro da editora, pois, presume-se que depois de folheada na escola, a maioria dos professores tenha o impulso ou a necessidade de comprá-la. Assim, destaca-se quantitativamente na região Sudeste

⁶⁷ A partir de 1997, todas as reportagens da edição impressa - inclusive de edições anteriores -, além de conteúdos exclusivos como planos de aula, “dicas”, fóruns monitorados e seção de notícias atualizadas semanalmente, podem ser encontradas no *site* irrestrito da revista *Nova Escola* que tem alcançado (ano de 2008) o registro de 1.828.343 *page views* (parâmetro utilizado pelos servidores *web* para medir a visibilidade de um site, grupo de arquivos ou parte de um portal na Internet) e 291.957 *unique visitors* mensais (contagem de visitas de IPs únicos). Também existe a possibilidade de receber semanalmente por e-mail, um boletim da educação (*newsletter*) totalizando 76.329 usuários. <http://publicidade.abril.com.br/homes.php?MARCA=34> (acesso 08/07/2008)

⁶⁸ As citações em itálico são referentes às falas dos professores. Como a entrevista se deu de forma coletiva considerando a metodologia de “grupo focal” explicitada na parte introdutória deste trabalho, algumas vezes não se conseguiu nomear a autoria de frases diante da sobreposição de diversas falas.

(49% da circulação nacional), devido à grande comercialização de *Nova Escola* nas bancas de jornal e, em segundo lugar, na região Nordeste (22%), em razão da maior distribuição gratuita dos exemplares nas escolas, por ser compreendida como região mais pobre, portanto, carente de informação, atualização e subsídios para implantar as reformas educacionais (circulando também 16% no Sul, 7% no Centro-Oeste e 6% no Norte)⁶⁹.

O motivo declarado para a assinatura não é para tais professores, lerem a revista do mês em casa, com mais calma, intimidade, tempo, minúcia e reflexão, mas, por unanimidade, “guardar” a revista para “quando precisar”. Presume-se que as revistas de consumo são descartáveis, mas *Nova Escola* é armazenada para posterior consulta, como as revistas de bordado, costura, pintura, decoração e culinária (também colecionadas por 21 professoras e um professor). Posto de outra forma, *Nova Escola* é “coleccionável” porque: primeiro, é colocada no mesmo grupo das revistas que “ensinam” como fazer, agir, portar-se, ser, as quais apresentam roteiros, receitas ou fórmulas para serem aplicáveis no cotidiano; segundo, como não traz necessariamente “notícias” como outras revistas de consumo, mas pressupostos, noções, saberes didático-pedagógicos ou teórico-metodológicos, que são retomados ano após ano, não se desatualiza facilmente. As bibliotecas escolares costumam desfazer-se das revistas de informação geral após algum tempo, mas armazenam de forma permanente, os periódicos relacionados à educação: *“quando vou fazer alguma atividade com meus alunos que pede recortes de revistas, pego as revistas Veja... antigas... que os alunos trouxeram de casa... nunca a Nova Escola... porque os professores usam, né?”* (Maria Inês, GF 01). Assim, não importa ao leitor que na busca por um tema para ser trabalhado em sala de aula, esse seja encontrado em uma edição de 1986 ou de 1996, ou seja, desaparece a questão da data de publicação da revista. FRADE entende que esse procedimento de considerar as revistas pedagógicas de consumo como portadoras de “novidades”, independente de sua data de publicação, também se deve “porque as representações construídas pelas práticas de jornalistas fazem crer que o que há de mais importante nas matérias veiculadas é a atualidade” (2005, p. 107).

Paradoxalmente, o objeto-revista não é “sacralizado” como o livro que, devido a um código de usos e costumes estabelecidos pela prática do empréstimo na

⁶⁹ http://publicidade.abril.com.br/mapa_circulacao.php?MARCA=34 (acesso 14 de outubro de 2008).

biblioteca, e também devido ao seu preço, é tido como material intocável, o qual precisa manter-se intacto, limpo, não amassado, sem dobras ou manchas. Cinco professoras disseram recortar as reportagens sobre ensino de história para guardá-las em pastas, da mesma forma que fazem com receitas culinárias. Retomam-se os recortes de *Nova Escola* geralmente quando “a escola pede que se faça planejamento... *Aí, na dúvida de como fazer igual o currículo... e fazer uma coisa bem-feita... eu olho os recortes pra ver se algum se encaixa no tema...*” (Maria Inês, GF 01). Segundo os entrevistados, raramente se empresta a *Nova Escola* particular a outros, como às vezes se faz com outras “revistas de banca”, mas quando existe necessidade de planejamento em equipe, busca-se a revista da escola para “*tirar uma base*”. A *Nova Escola*, que geralmente está na mesa da sala de professores, “*passa de mão em mão*”, é “*lida por todos os professores, pela direção, pela supervisora...*”, portanto, “*quando ela chega na biblioteca já está detonada... se você quer ler de novo tem que ir no sebo pra ver se tem pra comprar...*” (Maria, GF 04). Presume-se que um exemplar da revista seja lido por aproximadamente quatro a seis professores, média equivalente a de outras revistas de banca de jornal⁷⁰. Os representantes comerciais de *Nova Escola* sugerem que a revista seja deixada em lugar estratégico, desta forma, “*tá lá em cima, não tem como não folhear a revista [Nova Escola]... Em sala de espera, automaticamente a gente folheia revista..., na sala dos professores também...*” (Josy, GF 04).

Desde sua primeira edição - excetuando o período da suspensão de subsídios no governo Collor - *Nova Escola* contava com alta tiragem (em torno de 300 mil em 1986 se for incluído os exemplares avulsos e os exemplares distribuídos nas escolas), enquanto que *Veja* “operou no vermelho” nos cinco primeiros anos de publicação, decrescendo sua tiragem inicial de 600.000 mil exemplares mensais para 26.000 mil no decorrer de vinte edições, demorando oito anos para se firmar no mercado (MIRA, 2001, p. 80-81).

Mesmo considerando apenas as revistas vendidas em bancas e não aquelas distribuídas nas escolas, *Nova Escola* é computada como tendo a maior circulação

⁷⁰ Disponível em <http://www.emrevista.com>

das *revistas mensais*⁷¹ no país (em torno de 470.830 exemplares em 2008), seguida de

Revista	Segmento	Editora	Tiragem
Cláudia	feminina	Abril	402.842
Seleções	interesse geral	<i>Readers Digest</i>	397.098
Superinteressante	interesse geral	Abril	343.389
Nova	feminina	Abril	224.734
Playboy	masculina	Abril	221.598
Manequim	moda	Abril	201.521
Boa forma	beleza	Abril	196.666
Monet	televisão/sociedade	Editora Globo	186.976
Você S.A.	economia/negócios/gestão	Abril	181.277

Tabela 04: Revistas de consumo de maior tiragem no Brasil

O grande número de leitores de *Nova Escola* certamente é favorecido pela distribuição gratuita nas escolas, mas também se deve ao fato de que seu projeto editorial, por sustentar características próprias de um artefato da cultura midiática, consegue habilmente enredar o leitor. Deve-se considerar que seu alinhamento de formatação e de conteúdo semântico atende as exigências de um mercado fundido na cultura midiática, e que este mercado possui um traço distintivo, ou seja, o propósito fundamental de atrair o público para a *banca*⁷².

A nomenclatura “revistas de banca” não só diz respeito à banca como ponto de venda, mas também carrega uma *identidade* ligada à definição de cultura midiática. Tanto é que essas “revistas de banca” podem ser vendidas também em pontos de venda alternativos, enfim, em locais em que existe possibilidade de despertar o que se chama de “impulso de leitura”, transformando transeunte em consumidor de revista. Segundo os dados de 2003 apresentados pela ANAER, 80%

⁷¹ As revistas semanais de maior circulação atualmente são: *Veja* da Editora Abril (1.960.000), *Época* da Editora Globo (423.000), *Isto É* da Editora Três (346.000), *Caras* da Editora Caras (298.000) e *Viva Mais* da Editora Abril (176.000) (<http://www.aner.org.br/Conteudo/1/artigo42424-1.asp> acesso em outubro de 2007.)

⁷² Embora existam desde a década de 60, as bancas cresceram em número na década de 80, e atualmente - segundo o IVC, a ANAER e a Distribuição Nacional de Publicações (Dinap) - somam 32 mil, distribuídas em 3.600 municípios dos 5.560 existentes, faturando 1,5 bilhão de reais com a venda de 290 milhões de exemplares avulsos de 350 editores.

das revistas são vendidas em bancas de jornal e revista e 20% nos pontos alternativos como livrarias, supermercados, cafés, lojas de conveniência e por vezes, em padarias e farmácias⁷³.

Nova Escola pode não trazer originalidade quanto à sua destinação e finalidade, porém distingue-se porque é projetada como produto a ser vendido em banca, para um público de leitura, ou melhor, percepções e abordagens fundadas em outras possibilidades do conhecimento próprias da cultura midiática, baseadas, principalmente, na aceleração de ritmos e na profusão de imagens.

1.2. NOVA ESCOLA E O SEU LEITOR: PRODUÇÃO MÚTUA

1.2.1. As narrativas midiáticas e as novas leituras do real

Os autores que consideram a história do texto midiático, comumente, situam na década de 60 um marco por conta do uso generalizado da *televisão*, como Martín-Barbero, mesmo que o rádio e o cinema tenham sido fundamentais⁷⁴. Outros autores, como Roger Chartier e Pierre Lévy, tomam a década de 80 como importante, devido à emergência do *mundo digital*, ou ainda, entendem que a cultura das mídias situa-se no entremeio-convergência da (tele)comunicação e da informática-internet, como Castells e Santaella.

Elabora-se a categoria de análise “cultura midiática”⁷⁵ partindo da asserção de que na contemporaneidade: 1) com o incremento de instituições e tecnologias orientadas para a produção e difusão de mensagens pelos meios de comunicação ampliou-se a disponibilidade das formas simbólicas para grande número de indivíduos, em cada vez mais espaços e em velocidade sempre maior; e 2)

⁷³ <http://www.aner.org.br/index.asp> (acesso em outubro de 2007).

⁷⁴ Para MARTÍN-BARBERO: “O rádio, em todos, e o cinema, em alguns países - México, Brasil, Argentina -, irão fazer a mediação das culturas rurais tradicionais com a nova cultura urbana da sociedade de massas, introduzindo nesta, elementos de oralidade e da expressividade daquelas, e possibilitando que dêem o passo da racionalidade expressivo-simbólica à racionalidade informativo-instrumental organizada pela modernidade” (2001, p. 42).

⁷⁵ Alguns autores, como CASTELLS (1999), por observarem que os acontecimentos só atingem o estatuto de realidade quando divulgados pela mídia, preferem, ao invés de cultura midiática, o termo “sociedade midiaticizada”. Tanto o conceito de “cultura midiática” como de “sociedade midiaticizada” inserem a mensagem provinda de um veículo comunicativo e o sujeito-alvo em um movimento tensionado de influências recíprocas, diferente do conceito de “indústria cultural”, que como dito na parte introdutória deste trabalho, tende a pautar-se em uma visão unidirecional, na qual a mensagem incide - ou impõe-se - sobre o sujeito, não havendo contrapartida.

coexistem várias linguagens midiáticas em um só instrumento de armazenamento-transmissão de informações. A utilização dessa categoria também é presidida pela noção de que a mídia é *significado* já na sua materialidade e como meio e mensagem condiciona e possibilita - *mas de modo algum determina ou fixa* - as explicações, as representações e as interpretações referentes à realidade⁷⁶. Desta forma, quando Pierre Lévy em 1993 intitulou seu livro como *Les Technologies de L'intelligence* ou quando Roger CHARTIER falou de “categorias intelectuais” (1999, p.77), defendiam que a técnica, o suporte de significação não engendra apenas uma aplicabilidade instrumental, pois são “entidades que participam plenamente da instituição de mundos percebidos” (LÉVY, 2006, p. 16)⁷⁷. Mesmo entendendo ser provável que uma mensagem veiculada pela mídia tenha seu sentido alterado, (re)elaborado ou transgredido na hora da recepção ou mesmo reconhecendo que parte da população ainda estaria excluída da cultura midiática, para alguns autores⁷⁸, o *suporte midiático* da informação e da comunicação desenhou um modo de experimentar, perceber, sentir e conhecer o mundo que impregnou a cultura, “modificando tanto o estatuto cognitivo quanto institucional das condições do saber e as figuras da razão” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 54). Resumindo: “quaisquer mídias são inseparáveis das formas de socialização e cultura que são capazes de criar” (SANTAELLA, 2003, p. 117).

⁷⁶ A concepção de que as transformações das modalidades de entendimento do real são construídas em acordo com o incremento dos suportes tecno-comunicacionais, associa-se às considerações de Pierre Lévy, Roger Chartier, Martín-Barbero e Lucia Santaella. Mesmo às vezes empregando termos como percepção, *sensorium*, raciocínio, inteligência, codificação e memória, esses autores não se reportam ao campo da Psicologia, mas sim às formas de pensamento, leitura e interpretação. Também neste trabalho, não buscou-se considerar o *processamento cognitivo* ou neuro-físico (no sentido de apreensão imediata dos dados e informações do ambiente ou de um objeto pelo indivíduo), embora reconhece-se que o processo cognitivo também tenha fundamentação histórico-cultural.

⁷⁷ A perspectiva de que as formas sociais do saber e da percepção que nos parecem ser naturais são historicamente datadas, era presente em Walter Benjamim em 1936: “No decorrer dos grandes períodos históricos, com relação ao meio de vida das comunidades humanas, via-se, igualmente, modificar-se o seu modo de sentir e de perceber. A forma orgânica que é adotada pela sensibilidade humana - o meio na qual ela se realiza - não depende apenas da natureza, mas também da história”. Ver: BENJAMIM, W. HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. Trad. José Lino Grunnewald et al. 2 ed., São Paulo: Abril Cultural, 1983, p.08. E em 1962, Thomas KUHN levantou a questão: “o que um homem vê depende tanto daquilo que ele olha como daquilo que sua experiência visual-conceitual prévia o ensinou a ver” (2007, p. 150), e “as alterações perceptivas acompanham as mudanças de paradigma” (Ibid., p. 151). Lembrando que esse autor entende paradigma, não apenas como mudança das regras e teorias de um dado campo científico, mas também, dos valores, das visões de mundo.

⁷⁸ Entre outros - além de Roger Chartier e Pierre Lévy -, aqueles ligados aos Estudos Culturais: Stuart HALL, 1997, 2003; Jesus MARTÍN-BARBERO, 2001, 2002, 2006; MATTERLAT; NEVEU, 2004 e à semiótica, Lucia SANTAELLA, 2003, 2007.

Segundo a perspectiva acima, a história dos modelos elucidativos estaria relacionada também às condições de possibilidade da própria materialidade da informação-comunicação, e esta relação seria, senão o pilar, um eixo essencial nas formações culturais. Para entender o funcionamento destas formações, Pierre Lévy e Roger Chartier pautam-se em “fases” como a *oralidade*, a *escrita linear* ou *clássica* (em especial a escrita impressa), e nas escritas *mediática* e a *hipermediática*, esta última, presente no meio eletrônico computadorizado. Já Lucia Santaella, também a partir do critério da gradativa introdução dos novos meios de produção, armazenamento, transmissão e recepção de signos, fala em seis “divisões” culturais: cultura oral, da escrita, impressa, de massa, midiática e cibercultura.

Independente de tais classificações, esses autores concluem que, quando se demarca períodos culturais, não significa que os modos de aquisição e de usos dos aparatos comunicacionais estão sendo vistos como blocos únicos, como comuns a todas as regiões e grupos. Antes: no processo condutor de uma “fase” à outra, deve ser considerada a mudança das ênfases e das misturas entre os meios e entre as mensagens que por eles transitam: “a sucessão da oralidade, da escrita e da informática como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamento de centros de gravidade” (LÉVY, 2006, p. 10). Assim, se a cultura escrita envolve, desde o rolo antigo, o *códex*⁷⁹ medieval, o livro impresso, até o texto eletrônico, um objeto cultural como *Nova Escola*, mesmo possuindo particularidades que a dimensionam como revista de consumo da cultura midiática, pode abarcar características aproximadas de suportes - e conseqüentemente, de leituras - tão diferentes como o livro e a

⁷⁹ Os *códex* ou *códices* são livros manuscritos, geralmente em pergaminho, que vieram substituir os rolos (papiros enrolados em um cilindro de madeira) comumente utilizados na antiguidade.

escrita dígito-virtual⁸⁰.

As diferenças entre as formações culturais devem ser, portanto, relativizadas e vistas sob a perspectiva das tendências e potencialidades, mesmo que suas configurações-base tenham-se estabilizado por um momento e alcançando grandes populações. Porém, para efeito de análise, pode-se dizer que na sociedade oral primária⁸¹, as mensagens eram compartilhadas em uma situação idêntica, em tempo e lugar simultâneos (no aqui e agora) e em universo semelhante de significação, enquanto que o advento da escrita “descontextualizou” os agentes da comunicação, deixando-os sem a interação direta. Sobretudo, o saber transmitido oralmente - a “palavra viva” -, diz respeito à gestão, formação, organização da memória social (LÉVY, 2006, p. 76-78). Como estratégia de fixação, armazenamento e reutilização desta memória, o passado é recontado e encenado-dramatizado somaticamente - é “escrito”, comunicado - através dos cantos, músicas, danças e gestos, para que os ritos e mitos sejam “atualizados”, assim, “a transmissão, a passagem do tempo supõem, portanto um incessante movimento de recomeço, pela roda das gerações” (Ibid., p.83).

Da oralidade para a escrita separou-se o emissor do receptor, bem como a palavra do contexto existencial, transcendendo-se espaço e duração e impossibilitando a interação na comunicação que passa a ser despersonalizada/abstrata. Com a escrita, porque o discurso é posto em materiais “estáveis”, “visíveis” e “transportáveis”, como a argila, o pergaminho e o papel, ou em razão da materialidade espacial da impressão, na qual as sentenças são dispostas de forma unidirecional, existindo a estabilidade das letras e do papel, além

⁸⁰ Essa mescla ou fusão de marcas de identificação das formas comunicativas não é prerrogativa de nosso tempo. Ao lidarmos com o momento em que a cultura escrita se apresenta de forma mais acentuada, há que considerar que esta se produziu em paralelo com a cultural oral. Se o Ocidente medieval produz a competência da leitura silenciosa, isso não descarta o fato de que esta já se realizava na antiguidade grego-romana e de que a escrita fortemente associada à oralidade seja uma constante até o século XVIII: “A leitura em voz alta mantém-se a base fundamental de diversas formas de socialização, familiares, cultas, mundanas ou públicas, e o leitor visado por inúmeros gêneros literários é um leitor que lê para os outros ou um “leitor” que escuta” (CHARTIER, 2003, p. 35). A literatura metrificada e recitada como transmissão do conhecimento, comum na Grécia do século V a.C., não substituída por completo com a prosa na sociedade europeia no medievo, também expressa a vinculação com a oralidade. A retórica evidencia que “durante muito tempo, a escrita esteve intimamente associada à oralidade, como suporte desta” (MUNAKATA, 2003, p. 92), pois servia de transcrição, extensão ou auxiliar da fala e “não passava então de anotações para o orador lembrar-se do que iria falar” (Ibid., p. 59).

⁸¹ A oralidade coexiste com outras formas de comunicação e a oralidade secundária refere-se à atual cultura (telefone, rádio, televisão).

do espaçamento ordenado e sistemático, tende o discurso a ser lido e entendido de forma linear. Análogo ao tempo instalado no escrito impresso, o tempo vivido é cogitado por sequências de causa e efeito⁸². A tendência é de separar a memória pessoal da coletiva e o saber deixa de “ser apenas aquilo que me é útil no dia-a-dia” transformando-se em “objeto suscetível de análise e exame” (Ibid., p. 95). Toma forma a noção de “consciência particular”, autonomia e subjetividade, concomitante ao desenvolvimento do hábito da leitura silenciosa e/ou reflexiva do século X ao XIII, e o indivíduo - aquele que lê e aquele pensado pelos teóricos - é interpretado em sua identidade estável, centrada, racional e fixa.

A cultura escrita, em geral, e a imprensa, em particular, produzem um texto “sólido”, demarcado, um objeto tangível invariante, possibilitando comparação, crítica, análise e pesquisa. Certos aparatos da escrita, como datação, arquivos, listas, tabelas de números, quadros, códigos legislativos, etc., “permitem apreender as relações e as combinações que ligam fatos, objetos, números e fórmulas”, facultando a atribuição de sentido à História (com maiúsculas) em uma ordem subsequente de passado, presente e futuro (CHARTIER, 2003, p.26). Além do mais, o registro escrito em forma de livro é reprodutível, tornando-se um corpo de conhecimento que pode ser “carregado” para diversos lugares.

Para ORSON (1997), nas sociedades orais primárias, a mente é utilizada predominantemente para conservar, lembrar e assimilar, privilegiando-se os métodos mnemotécnicos de retenção do conhecimento, sendo que a escrita, ao estabelecer um conhecimento “fora” da mente porque alojado no objeto, acaba por “liberá-la” para outras experimentações intelectuais, como especulação, classificação, definição, descrição e categorização, o que significa não só a reorganização do *sensorium*, mas das categorias de pensamento. Argumenta que o “texto” oral pode sim ser interpretado, mas não da mesma forma do registro escrito que aprofunda a distinção e a separação entre o significado “dado” pelo texto e o “interpretado” pelo leitor, o que reorganizaria o conhecimento, portanto, as lógicas culturais. Entretanto, para este autor, as mudanças com a escrita são profundas e

⁸² Porque as sociedades orais primárias têm outra forma de comunicação, de reter e produzir o conhecimento que não pela escrita, se cristalizou a concepção de que estas seriam pré-lógicas, sem capacidade de abstração ou de pensamento crítico, “sem história” ou “pré-históricas”, desconsiderando-se que tais sociedades apenas possuem outras racionalidades e, portanto, outra forma de perceber e narrar a história.

chegam a explicar e a ordenar a história. No campo da teologia, esse autor entendeu que quando o texto (bíblico) - a palavra de Deus registrada - poderia ser lido/interpretado e não mais dado pela Igreja sob mediação dos sacerdotes, estabeleceu-se as bases da Reforma. No campo da epistemologia científica, a natureza não mais seria vista como obra dada por Deus a ser contemplada, mas poderia ser observada, inferida e teorizada, o que, para Orson, fez firmar as bases da ciência moderna. No campo da administração da justiça, a validade dos testemunhos orais frente aos tribunais seria questionada, preferindo-se como base probatória os documentos e registros escritos. No presente trabalho, entende-se que ao cotejarem-se as transformações dos suportes comunicacionais às mudanças nas categorias intelectuais e/ou das organizações epistemológicas, não se imputa que a prensa de Gutemberg fundou o Renascimento, a Reforma ou a ciência moderna, que o sistema midiático contemporâneo tenha originado o paradigma pós-moderno ou pós-estruturalista: “Não há uma ‘causa’ identificável para um estado de fato social ou cultural, mas sim um conjunto infinitamente complexo e parcialmente indeterminado de processos em interação que se auto-sustentam ou se inibem” (LÉVY, 2000, p. 25).

A escritura alfabética, segundo CHARTIER, oportunizou a independência na produção do saber, despindo de seus mistérios as figuras, os signos e as palavras, acabando com o monopólio da interpretação dos sacerdotes (2003, p. 21-22). O autor acredita que a imprensa - mesmo que o manuscrito permaneça até o século XVIII ou até o século XIX - ao modificar a fixação, a circulação e a conservação da escrita, alterara as relações entre os homens, os modos de exercício do poder e as técnicas intelectuais, energizando a competência de julgar, abstrair, hierarquizar, racionalizar (Ibid., p. 29). Em resumo, a uniformidade e o contíguo da escrita clássica, a possibilidade de “estocar” materialmente o saber, gerando uma consulta exploratória, comparativa e reflexiva, favoreceram o assentamento de um “pensamento tipográfico” - linear, conceitual, dedutivo e sequencial -, que convertido em princípio epistemológico significa um “ponto de vista” que, por ser estável, se pretende ou se define *universal, objetivo e verdadeiro*⁸³.

⁸³ No entender de Jean-François Lyotard as *metanarrativas* - o iluminismo, o idealismo e o marxismo seriam grandes exemplos - são esquemas argumentativos pautados na idéia de leis históricas, por isso se concebe que os fenômenos históricos se encadeariam conforme um fim previamente determinado (LYOTARD, 2008).

Porém, a padronização da escrita, que começa a alastrar-se desde os manuscritos medievais e intensifica-se no impresso do século XVI, não está constrangida à formação de um pensamento estático, principalmente, quando passa a abranger disposições textuais - que passam a ser chamados de “nós de leitura/escrita” na contemporaneidade -, como divisão por capítulos, títulos, subtítulos, notas, erratas, palavras-chave, cabeçalhos, sumários, páginas numeradas, parágrafos, margens, índice alfabético. Esses são itens de informação que articulam o texto para além de sua linearidade, facilitando a *associação*:

Todos esses dispositivos lógicos, classificatórios e espaciais sustentam-se uns aos outros no interior de uma estrutura admiravelmente sistemática: não há sumário sem que haja capítulos nitidamente destacados e apresentados; não há sumários, índice, remissão a outras partes do texto, e nem referências precisas a outros livros sem que haja páginas uniformemente numeradas (LÉVY, 2006, p. 34).

Com esses elementos textuais, o leitor obteve condições de avaliar o conteúdo da obra de forma mais rápida do que era no tempo dos manuscritos, assim como de ler as partes que mais lhe interessavam de modo seletivo e não-linear. Lucia SANTAELLA entende que os livros sofreram modificações sob a influência dos primeiros jornais, os quais traziam novas estratégias de diagramação e, então, aumentaram os espaços em branco para divisões de tópicos, capítulos, subtítulos, margens, como que “absorvendo algo da estrutura em mosaico do jornal” (2007, p. 288). Com isso, a autora quis ressaltar que quando surge um novo meio comunicacional, os outros meios se refuncionalizam, daí que a revista nasce combinando palavras e imagens, estas então abundantes depois do advento da fotografia e do cinema (Ibid., p. 289), e atualmente, apodera-se de elementos da cibercultura.

Seja na cultura oral, na cultura da escrita, impressa ou na cultura midiática, o suporte que comunica normalmente ativa no sujeito que ouve, vê ou lê um grande circuito de conceitos, experiências, imagens, modelos, percepções, lembranças, etc., no entanto, a partir da ampliação do emprego de mecanismos lógicos de escrita, dilata-se esse movimento associativo do leitor. Nas revistas vendidas em bancas, próprias da cultura midiática, verifica-se o aumento dos “nós de escrita/leitura”. Estes nós são marcas que possibilitam tanto ligar como “saltar” de um ponto a outro na leitura. Segundo CHARTIER, são “formas de ajuda à leitura”

(2003, p. 33) que possibilitam uma leitura em rede e não se restringem ao texto da página⁸⁴. Neste sentido, uma biblioteca pode ser vista como um conjunto de nós, ou então: as referências bibliográficas, já que este nó ou índice remissivo tem a capacidade de levar o leitor a outro(s) textos(s); a capa de uma revista que “puxa” o leitor para seu conteúdo interno; o editorial que dimensiona a linha de pensamento do jornal ou revista; o índice que transporta o leitor para uma seção, capítulo e/ou página; uma nota de rodapé ou citação que “quebram” o ritmo contíguo da leitura, ao mesmo tempo em que servem para reportar o leitor a outros autores, obras, explicações, etc. Nos limites da página, estes nós podem ser: uma palavra, uma frase, uma imagem, numeração de página, títulos, legendas, sub-títulos, tabelas, etc.

Em *Nova Escola*, especialmente depois de 1995, - o que é aspectivo da *hipertextualidade* -, são utilizados mais pontos ou sinais de interconexão, os quais fazem o leitor deslocar-se no texto em um duplo movimento de “irrigação” (arroja-se imensa rede semântica) e de “compactação” da leitura (que provoca uma espécie de economia no processo da apreensão do significado). Termo ligado ao sistema informático eletrônico com Theodor Nelson nos anos sessenta do século XX, a ideia de “hipertexto” como texto de estrutura reticulada surgiu com Vannevar Busch em 1945 (LÉVY, 2006, p. 28-29)⁸⁵. É este segundo significado que adotam os autores com os quais se trabalha na presente pesquisa, e que convém retomar dos dicionários, pois é a noção de hipertextualidade que caracteriza a *formatação* e a *leitura* das revistas do tipo de *Nova Escola*.

Forma de apresentação ou organização de informações escritas, em que blocos de texto estão articulados por remissões, de modo que, em lugar de seguir um encadeamento linear e único, o leitor pode formar diversas seqüências associativas, conforme seu interesse (AURÉLIO, 2007).

Apresentação de informações escritas, organizada de tal maneira que o leitor tem liberdade de escolher vários caminhos, a partir de seqüências associativas possíveis entre blocos vinculados por remissões, sem estar preso a um encadeamento linear único (HOUAISS, 2008)⁸⁶.

⁸⁴ No sistema computacional o “nó” consiste na hiperligação com outro hipertexto, outro link, outro site, em um fluxo plástico, sem fim ou espaço definido, enquanto que o nó no impresso, apesar de provocar uma remissão dinâmica, se restringe ao perímetro do objeto.

⁸⁵ Dicionários e enciclopédias, mapas, gráficos, imagens, tabelas, diagramas, quadros, etc., e mesmo a biblioteca, ao romperem, cada um a seu modo, com a leitura linear promovendo várias “trilhas” ou “nós” de leituras/significações, também são considerados aparatos hipertextuais (LÉVY, 2000, p. 62).

⁸⁶ <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm> (acesso em 12.01.2008)

Em *Nova Escola*, os nós tradicionais de leitura, como índice, títulos, paginação, editorial, coexistem com os nós próprios da linguagem jornalística, como *box*, fotos, encarte, lides⁸⁷, legendas, olhos⁸⁸ (antetítulos), entretítulos, seções, enquanto que citações, referências bibliográficas e notas de rodapé são nós mais apropriados às revistas acadêmicas. Os nós jornalísticos, cada vez mais diversificados e utilizados neste periódico, são julgados “modernos”, porque imprimem uma leitura acelerada compatível com a experiência do tempo e dos espaços movediços e polimorfos do leitor.

Acompanhando o que diz Lucia Santaella sobre o modo de interpretar as formações culturais em relação à materialidade comunicativa, *Nova Escola* caracterizar-se-ia por ser artefato da cultura midiática, todavia algumas diferenças precisam ser marcadas: de 1986 a 1995 (aproximadamente), esta revista possuía elementos da cultura impressa (a escrita distribuída em colunas, a disposição linear das sentenças, o espaçamento ordenado, as letras negras sobre o fundo branco) e da cultura das mídias clássicas (em especial, televisão e cinema, com a introdução de imagens e mais dispositivos jornalísticos como *boxes* e gráficos), enquanto que, de 1995 em diante, percebe-se a cultura impressa na revista como “residual”, a cultura das mídias clássicas como “dominante” e a cibercultura como “emergente” (com a superposição de vários nexos remissivos) (SANTAELLA, 2007, p. 122 e p. 288)⁸⁹. (Figuras 04 e 05)

⁸⁷ Lide: Período inicial de uma matéria jornalística no qual se apresenta um resumo das informações contidas no relato que se segue.

⁸⁸ Olho: pequeno título que antecede um título maior.

⁸⁹ No segundo capítulo, essa mudança de formatação torna-se importante para entender os currículos histórico-críticos como ainda pautados na cultura impressa. Sendo assim, são currículos sustentados por uma epistemologia “linear” como a marxista (e mesmo no taylorismo como forma de trabalho). No terceiro capítulo, o advento da cibercultura ajuda a explicar a Nova História e o Construtivismo nos PCN (relacionados também ao taylorismo).

Fala-se muito, nos últimos anos, que uma das funções da escola é contribuir para a formação de cidadãos críticos e atuantes. Trata-se de uma tarefa complexa, exige da escola um envolvimento que perpassa o espírito com que cada disciplina é abordada e só toma corpo à medida que os jovens vão sendo cada vez mais envolvidos não apenas em discussões, mas também em ações concretas. Além disso, envolve a derrubada de alguns mitos.

Um deles é o de que escola não é lugar de discutir política; outro, o de que apenas adultos formados devem participar de movimentos de reivindicação.

Nesta reportagem você vai ver como algumas escolas estão tratando esses mitos e tentando plantar em seus alunos a consciência de verdadeiros cidadãos

José Luiz Frare*

COMO AJUDAR A FORMAR O JOVEM PARTICIPATIVO

NOVA ESCOLA - MARÇO 1993



Os alunos do Instituto de Educação, em São Horizonte, participaram das manifestações contra Collor e a corrupção

Os episódios que no ano passado culminaram com a deposição do presidente Fernando Collor de Mello, se por um lado expuseram de maneira concentrada a prática sórdida da corrupção, da esportividade política e do uso do poder para tirar vantagens pessoais ou de grupo — chagas antigas que envolveram o país —, mostraram também a outra face da nação, que estava muito escondida: a dos cidadãos honestos, capazes de se indignar e agir contra a maldade e a impostura.

O formidável movimento popular que tomou as ruas e praças de norte a sul do Brasil — exigindo ética na política e punição dos responsáveis pelo escândalo Collor-PC Farias —, além de possibilitar uma inédita demonstração de vigor das instituições democráticas,

lançou por terra alguns mitos consagrados pelo cinismo e pelo conformismo na cultura política brasileira. O maior deles, não adianta participar e protestar, porque nada vai mudar mesmo, não é?

Errado. Viu-se que quando as pessoas se unem para exigir um direito ou lutar contra algo que consideram injusto podem conseguir muita coisa — até mesmo derrubar um presidente da República.

Outro dado novo trazido pelo processo de *impachment* foi o ressurgimento do movimento estudantil, adormecido havia mais de uma década (veja Nova Escola n.º 61). Mais um mito que caiu: os jovens de hoje são alienados e não se interessam por participação política. Foram eles, os caras-pintadas, os primeiros a saírem às ruas para manifestar sua indignação.

Essa experiência monumental de exercício da cidadania — a sensação clara de ser sujeito da história — resgatou até a dignidade dos símbolos nacionais, como a bandeira, o verde-amarelo e o Hino Nacional. Dentro e fora da escola. Foi o que aconteceu, por exemplo, no Colégio Elvira Brandão, uma escola particular de São Paulo (SP), onde a maioria dos estudantes participou das manifestações pela ética na política. No dia seguinte ao afastamento de Collor, os alunos se reuniram no pátio, discutiram com a diretora Carmila Cauby Nardy Rocha e com os professores o significado dos acontecimentos que estavam protagonizando, bastaram a bandeira e cantaram o Hino Nacional. "O verde-amarelo foi reconquistado pelo povo", constatou a diretora do Elvira Brandão.

Derrubando mitos — Antes da votação do *impachment*, o assunto havia sido exaustivamente trabalhado em sala de aula, com debates e pesquisas em jornais e revistas. Assim como o Elvira Brandão, inúmeras escolas Brasil a fora, públicas e particulares, aproveitaram aquele período de ebulição política para levar a discussão à sala de aula.

Em Belo Horizonte (MG), a Escola Municipal Cônego Raimundo Trindade, por exemplo, conseguiu desenvolver atividades sobre o assunto até mesmo com os pequeninos da 1.ª série, e do pré. No final do processo, eles ficaram conhecendo os símbolos nacionais e entenderam por que a bandeira e o Hino Nacional representam o país nos Jogos Olímpicos, nas corridas de Fórmula 1, no futebol e nos acontecimen-

tos políticos.

A parte essa recuperação do prestígio dos símbolos nacionais, o furacão político do ano passado mostrou que os jovens estão interessados e querem influir na vida de seu país. "Eles se preocupam cada vez mais com questões sociais e políticas e precisamos estar preparados para indicar caminhos", anuncia Lardes Agostini, professora de História OSPB de uma turma do curso de Magistério do Instituto Estadual de Educação, a maior escola pública de Florianópolis (SC).

Em outras palavras, a política começa a transpor os muros da escola e está chegando à sala de aula, em muitas partes do país, derrubando mais um mito: o de que a escola não é espaço para discutir política (conheça, a partir da página 13, três experiências bem-sucedidas de como a escola pode ser um local privilegiado de discus-

Família assentada: de terra conquistada, surgem bons resultados agrícolas

MOVIMENTO DOS SEM-TERRA ATUA EM 22 ESTADOS

Incluem ainda uma política agrícola voltada para o pequeno produtor e a expropriação de grandes áreas de multinacionais.

Em alguns locais onde foi feita a reforma agrária, trabalhadores se organizam em cooperativas. O movimento calcula que existem no território brasileiro 4,8 milhões de famílias de sem-terra. Nos últimos anos, o MST vem mudando sua forma de ação, solidarizando-se com reivindicações de outras categorias profissionais e promovendo manifestações de caráter político.

Em volta de casas: eram plantados milho, feijão, mandioca, batata-doce e cereais. A posse da terra era comum e a produção, dividida entre todos os moradores

O casal foi cego e Conselheiro teve que construir uma nova igreja, bem frente à antiga

As terras eram de fazendas abandonadas, na margem do rio Vaza-Barris. Lá havia uma igreja em ruínas e algumas pedras no chão de pedra

Uma única rua, tinha as casas alinhadas e os casabais se espalhavam de maneira irregular

Da criação de cabritos e carneiros, a comunidade tirava o leite, a carne e o couro. As peles eram comercializadas

As terras eram de fazendas abandonadas, na margem do rio Vaza-Barris. Lá havia uma igreja em ruínas e algumas pedras no chão de pedra

As multidões vieram-se fazer um comércio, além de as bolsas e estórias da

Como foças, enxada e facões. Com cerca de 25 mil habitantes, a cidade tornou-se a segunda maior da Bahia, depois de Salvador.

Em 1937, os 5 200 casabais foram destruídos pelo Exército. Desde 1961, o agreste de Cocorobó, pelas águas

VIDA E MORTE NO ARRIAI DE CANUDOS

Fundado por Antônio Conselheiro como Belo Monte, em 1835, o arraial ficou conhecido como Canudos pela presença abundante de uma planta chamada eremônio-de-pélio, usado para fazer cacimbas.

Conselheiro não era o único responsável pelo arraial. Ele tinha vários ajudantes, que cuidavam do comércio, da saúde e da defesa dos habitantes. Produziam instrumentos de trabalho

Reportagem de Cape

CONSELHEIRO NÃO ERA MONARQUISTA

Vida dura no sertão favorecia sucesso da pregação dos beatos

No século passado, homens barbudos trocavam a palmeira de Deus pelo sertão em figuras comurte. A mídia, a seca e o futuro incerto geravam dúvida atenta e qualquer mensagem de esperança. No entanto, ficaram pregador reunido, uma multidão de fiéis como Antônio Vicente Mendes Maciel, o Antônio Conselheiro. Nascido em 1823, em Quixeramobim, no Ceará, ele não tinha propostas políticas, mas era contra novidades republicanas, como o casamento civil. O governo o acusava de monarquista. Conselheiro não foi assassinado pelo Exército. Morreu de disenteria, em 22 de setembro de 1897. Seu corpo foi desenterrado e sua cabeça, cortada para ser estudada em Salvador.

Corpo de Conselheiro: morte natural

O BRASIL, DO IMPÉRIO À GUERRA NO SERTÃO

Contra alguns fatos que influenciaram a fundação e a derrocada do arraial

1750
A cultura de cana-de-açúcar, nosso principal produto de exportação, era a base econômica do Brasil. A mineração está no seu auge

1840
Tem início o Segundo Reinado, com a emancipação de Portugal. A política econômica privilegia a exportação de açúcar

1850
É extinto o tráfico de escravos, o que enfraquece o poder dos senhores de engenho

1870
O Brasil vence a Guerra do Paraguai. Fortalecidos pela vitória, os militares são atraídos para a causa republicana

1878/1880
Uma longa seca assolou o Nordeste. Lavouras e animais morrem, afetando os pequenos produtores. Os sertanejos migram para áreas com melhores condições. São os primeiros retirantes.

1888
A Lei Áurea é assinada pelo príncipe Isabel, encerrando o Brasil Monarquia. Muitos se sentem desiludidos com o que contribuiu para o desprestígio da Monarquia

PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX

O Brasil enfrenta uma crise econômica. A mineração em Minas Gerais, que fazia do Nordeste um grande polo econômico, não recupera sua importância no mercado internacional

1880
NOVA ESCOLA-SETEMBRO 1987

Figura 05: Hipertexto (1997, n. 105, p. 12-13)

As mudanças na escrita e na leitura com o advento da cultura midiática relacionam-se à re colocação das fronteiras temporais e espaciais, pois o distanciamento espacial não mais implica o distanciamento temporal, e os conteúdos simbólicos podem ser transmitidos para distâncias maiores em um tempo menor. Tornou-se possível ter acesso a eventos simultâneos, apesar de acontecerem em lugares distintos, fazendo com que o sentido do “agora” não mais dependa de um determinado lugar (Ibid., p. 37). As pessoas às vezes conhecem, através da TV, por exemplo, um evento em tempo real de acontecimento e têm acesso, em seu cotidiano, a várias informações provindas de muitas mídias ao mesmo tempo. Essa “aceleração de ritmos” distingue-se da experiência do tempo da época da consolidação da escrita clássica, ou seja, um tempo cronológico, linear, causal, diacrônico, quantitativo, que abarcava todos (*cronos*), e remete a outra experiência do tempo, isto é, sincrônico, plural, qualitativo, plenificado do momento vivido e da circularidade, fora da causalidade (*kairós*). Assim, a realidade passa a ser interpretada como relativa, transitória, volátil, fluida e não existiriam verdades ou qualquer referente fixo, mas apenas “ajustes circunstanciais” do conhecimento em relação à realidade do momento. Essas mudanças no modo de apreensão do real, que dizem respeito também ao suporte textual, denotaria a expressão de uma nova *episteme*, e o hipertexto eletrônico poderia ser admitido como “metáfora válida” da forma de conhecer a realidade do momento histórico atual (LÉVY, 2006, p. 25). Para MARTÍN-BARBERO, são as narrativas televisivas, as quais tanto realizariam *um* como seriam realizadas *por um* novo paradigma, que desacredita as metanarrativas: “o fluxo televisivo constitui a metáfora mais real do fim dos grandes relatos”, principalmente porque transforma “o efêmero em chave de produção e em proposta de gozo estético” (2001, p. 36). A concepção é de que ou a televisão, ou o mundo digital, ou ambos, interferem e influenciam o teor da mensagem, os modelos de leitura, conhecimento e linguagem, além de que “contaminam” outros materiais comunicacional-midiáticos. Contudo, é SANTAELLA quem sistematiza o que tais autores consideraram: esses processos da cultura midiática (o cinema atual, a TV, a revista de consumo, etc.) começam a treinar o público para “a busca da informação e do entretenimento que deseja encontrar” (2007, p. 125), o preparam para o pensamento disperso e contraditoriamente tautócrono que os meios digitais proporcionam. É como se a cultura midiática fosse um período de passagem para a

cibercultura, impossível ainda de precisar, analisar e vivenciar (Ibid., p. 131), revelando “uma dinâmica de aceleração de tráfego, das trocas e das misturas entre as múltiplas formas, estratos, tempo e espaços da cultura”, e por conta disso mesmo, “a cultura midiática é muitas vezes tomada como figura exemplar da cultura pós-moderna” (SANTAELLA, 2003, p. 59).

A escrita hipermidiática, para CHARTIER constitui uma alteração importante na história dos textos e/ou das mídias, isto é, das estruturas e formas do suporte, da modalidade técnica da produção do escrito, das percepções e dos hábitos de leitura (2002, p. 24 e p. 113). Ainda que a tela do computador apresente um texto reproduzido de um impresso, este não será o mesmo, porque foi alterada a materialidade de sua escrita, por subsecutivo, sua leitura. O texto eletrônico por ser maleável, móvel, aberto, desterritorializado, labiríntico e incomensurável, fazendo com que os leitores enfrentem “o desaparecimento dos critérios imediatos, visíveis e materiais que lhes permitam distinguir, classificar e hierarquizar os discursos” (Ibid., p. 23). Com a *internet*, leitor e autor confundem-se, bem como se confundem formas, processos e funções da oralidade, da leitura e da escrita, e mais do que isso, antes os sons, imagens e palavras eram propensos a coexistir, agora “passam a se co-engendrar em estruturas fluidas, cartografias líquidas para a navegação”, em que “os usuários aprendem a interagir, com ações participativas, como num jogo” (SANTAELLA, 2007, p. 294).

A memorização de trajetos para não se perder na significação do texto-primeiro, a escrita parecida com o falado, o uso de logogramas e abreviações, a constante execução de ações de selecionar, religar, sintetizar, comentar, fazer triagem, associar, exigem e produzem novas habilidades de escrita e leitura, novas categorias intelectuais, em que se sobressaem os princípios da indeterminação e da transitoriedade.

A revista, evidentemente, não tem como “copiar” o modo comunicacional e/ou escriturístico utilizado pela televisão ou pelo computador, mesmo que imprima uma “animação” no texto que transmita a impressão de movimento. Ainda assim, deve-se considerar que a revista construirá, na medida dos limites da ordem da(s) página(s), uma narrativa apropriada ao entendimento, primeiro do telespectador e depois do internauta, introduzindo uma profusão de imagens (fotos e ilustrações) e textos rápidos (curtos, concisos e diretos), ou melhor, buscando e adequando-se à leitura,

à forma interpretativa do público-leitor da cultura midiática, que vai gradualmente se pautando na hiperassociatividade e hipervelocidade.

1.2.2. O lugar do leitor e do autor de *Nova Escola*

Diante das narrativas televisivas, a tendência é de certa passividade corporal do público, e a mensagem só percorre um sentido, na direção do receptor, enquanto que o texto eletrônico permite uma interatividade de escrita em que o leitor passa de receptor para usuário, realizando mais ações: de cortar, colar, digitar, comentar, combinar, copiar, transferir, arquivar, “lincar”, etc⁹⁰.

No impresso, é na margem da página que o leitor pode encontrar uma das vias para materializar ou expressar sua apropriação. As margens do livro (do manuscrito até o impresso), além da função estética, de proporcionarem conforto, maior legibilidade, serviam ao autor ou ao editor como zona de manobra, lugar reservado para anotações e comentários. O leitor, por sua vez, pode utilizar as margens e outros espaços “virgens” e não-autorizados de um livro para inscrever observações, exclamações, comentários, esquemas, anotações, resumos, questões, associações pertinentes, sinais gráficos, marcação de correção e desenhos. Assim, o leitor grava nos “lugares do livro deixados de lado pela escrita”, “quase clandestinamente” sua presença no objeto, mesmo que este objeto, por “sua forma, sua estrutura, seu espaço” suponha a não participação do leitor (CHARTIER, 2003, p. 42).

No caso do tipo de revista como *Nova Escola*, - lembrando que alguns professores recortam as reportagens sobre ensino de história -, as marcas do leitor apresentam-se de outra maneira devido à função da leitura empreendida, diferenciada em relação ao livro, a uma revista especializada, ao texto eletrônico e ainda, ao texto curricular oficial. Nas primeiras edições, as margens eram de 1,30 cm, no entanto, seu *design* gráfico passou por uma mudança a partir de 1995,

⁹⁰ A questão da corporalidade frente aos meios de comunicação e/ou às formas de trabalho em relação com os modelos interpretativos é estudada por Lucia Santaella em “*Navegar no ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo*” (SANTAELLA, 2004), inspirada nas idéias de Humberto Maturana e Francisco Varela. Esses autores cunharam o conceito de “acoplagem” para refletir sobre as relações do corpo humano, não só com as tecnologias: entende-se que as formações culturais podem se inscrever no âmbito biológico, ou seja, a cultura pode ser “incorporada”.

reduzindo margens, espaçamento entre olho e título, entre título e subtítulo⁹¹, colunas, linhas, boxes e corpo do texto, etc., além de diminuir o tamanho das letras, não por razões econômicas, pois tais espaços são (bem) aproveitados para dispor outras sinalizações passíveis de leitura como fotos, ilustrações, lides e legendas. Por vezes, inexistem espaços em branco devido à cor utilizada para o fundo da página, o que de certo impossibilita qualquer tipo de anotação (Figuras 06 e 07).



Figura 06: Áreas de respiro (1991, n. 51, p. 18)



Figura 07: Sem áreas de respiro (1999, n. 120, p.11)

Assim, os editores desta revista adotam a ideia de que quanto menos espaços em branco (Figura 08) - considerados "áreas de respiro" ou de descanso -, mais se abrevia e se agiliza o ritmo de leitura, embora se possa divulgar o máximo de informações, mensagens e conteúdos possíveis:

A revista, que agora entra numa nova fase de apresentação visual e de **maximização do uso do seu espaço, oferecendo mais informações aos seus leitores**, reafirma os propósitos de seu inspirador de continuar proporcionando a salutar troca de experiências e de conhecimentos entre todos os professores (...) de forma a mantê-los em dia com as novidades e as tendências do nosso ensino (NE, carta ao leitor, n. 90, 1995). Grifo Nosso.

⁹¹ Para ter uma noção: entre o início da página e o começo da matéria, o espaço em que se inscrevia o título e o subtítulo era de 7 a 9 cm passando então de 3 a 4 cm.

Olimpíadas

Ideais esportivos ou disputa política?

Aproveite os Jogos de Sydney para fazer uma retrospectiva dos fatos mais marcantes do século XX



...cada do século passado, em busca de experiências quando vislumbrou o globo como um grande palco de colégios, com as "classes-países" se reunindo regularmente para medir forças e habilidades. A ideia surgiu depois que ele conheceu o trabalho do educador inglês Thomas Arnold, que defendia a prática sistemática de esportes como forma de melhorar o rendimento escolar e estimular o espírito de equipe entre crianças e adolescentes. Concretizou seu sonho em 1896. Neste ano de 2000, as Olimpíadas chegam à sua 27ª edição, consolidadas como o maior evento esportivo do mundo.

Bilhões de pessoas estarão com suas atenções voltadas para Sydney, a maior cidade da Austrália, entre os dias 15 de setembro e 1º de outubro. Em seus 104 anos de história, os Jogos foram interrompidos apenas três vezes, por causa das duas guerras mundiais. Parece muito tempo, mas quase nada se compararmos com o que ocorre em Olímpia, na época grega, quando as competições foram realizadas ininterruptamente por dez séculos. Isso mesmo: mais que o dobro da idade do nosso país!

Uma linha do tempo pode dar a seus alunos uma noção mais correta da importância que os gregos davam aos esportes. Você pode traçá-la no

quatro-negro entre 776 a.C., data da primeira disputa, e 393 d.C., quando o imperador romano Teodósio, convertendo ao cristianismo, proíbe a "manifestação paga".

Ajude seus alunos das últimas séries do Ensino Fundamental a entender a história deste século conturbado. Acompanhe nas próximas páginas uma breve história olímpica e as sugestões de aulas (de várias disciplinas) propostas pelo professor de História Flávio Trovão, do Colégio Positivo, de Curitiba.

Ricardo Prado

Para equilibrar corpo e espírito

"Ginástica e música, uma intercalada com o outro" - esta era a fórmula defendida pelo filósofo Platão para equilibrar corpo e espírito. Ele próprio foi um lutador, e o nome pelo que ficou conhecido era um apelido originado no palavra *platys*, que significa "largo". Tudo por causa de seus

ombros fortes [seu verdadeiro nome era Aristóteles]. Ser bom de músculo para ser bom de cabeça poderia ser o máximo de todo grego daquela época, filósofo ou não. E o Barão de Couberlin achou a ideia perfeita para o que andava procurando. Da Grécia Antiga, tema de estudo do 7º série, viviam a tradição da disputa a cada quatro anos e algumas categorias, como corridas, lançamento de disco e o pugilato - que gerou o boxe. Também vem dessa época o prêmio pela vitória - coroa de folhas de oliveira antes, medalhas hoje. Alguns anos ficaram sem sentido, como o ano de 1912 que surgiu com o nome de corredor que largasse antes do sinal. Também houve um

Costumes de Antiquidade: competição em uma perna só e atletas nus em campo

Os anos de formação (1896 a 1912)

Atenas, 1896
Inauguração: pista de atletismo em "18" propiciando a performance dos atletas

Nenhum lugar melhor que Atenas para retomar os Jogos da Era Moderna. Com 311 competidores de treze países, muitos deles turistas em férias, a Olimpíada de 1896 foi marcada pelo impulso. O grego Spyridon Louis, um agricultor acostumado a levar litros de água em um trajeto de 28 quilômetros, venceu a maratona.

A prova havia sido criada especialmente para aquela edição em homenagem ao ferido do soldado Feidípides. Em 490 a.C., ele percorreu os 42 quilômetros que separam a planície de Maratona de Atenas para anunciar a vitória dos gregos sobre os invasores persas. Chegou tão extenuado que faleceu logo após anunciar a boa nova. Como a história era conhecida por todo o país, o estádio lotado foi a delírio com a visão de um camponês, que se tornou o primeiro herói olímpico dos tempos modernos.

A segunda e a terceira edições, realizadas em 1900, em Paris (França), e em 1904, em Saint Louis (Estados Unidos), equivocaram com a Feira Mundial, uma vitrine tecnológica das novidades que chegaram junto com o século XX. Nelas puderam ser vistos os motores que revolucionariam os transportes. Pouca gente prestou atenção às modalidades, que incluíam entre as novidades uma brincadeira de crianças, o cabo-de-guerra.

As duas competições também contaram com a presença de mulheres, contrariando a opinião do Barão de Couberlin, que declarou em 1906, um ano antes de falecer: "Pessoalmente, não aprovo a participação das mulheres. Isso não significa que elas se abstendam de praticar esportes, mas não devem dar espetáculo. Seu papel deveria ser, como nos antigos tempos, o de coroar os vencedores".

Em 1908, nos Jogos de Londres (Inglaterra), surgiu o primeiro sinal de que o convívio entre nações não

St. Louis, 1904
Índios norte-americanos em apuro: cabo-de-guerra como modalidade olímpica

mudança (fundamental), aliás nos vestimentas. Os antigos atletas, todos homens, pois as mulheres nem eram consideradas cidadãs, competiam inteiramente nus. Flávio Trovão lembra que os guerreiros aproveitavam para se habilitar ainda mais em técnica de combate. "Daí o surgimento do giro, pois um mensageiro passivo entre as diversas Cidades-Estado com um tocho, sinalizando a paralisação dos conflitos".

Embora não alimentassem o mesmo obsessão pela forma física, os romanos permitiram a continuidade das competições quando dominaram a Grécia. Chegaram os romanos no tempo do imperador Nero, que participou de uma corrida de bigas (um tipo de charrete) com um único competidor: ele próprio. Mesmo não conseguindo terminar o trajeto, foi declarado vencedor. Quem iria contestar?

Londres, 1908
Final da maratona: o italiano Dorando Pietri desmaia após a chegada

Seria nada fácil. Atletas finlandeses reclamaram o direito de desfilar com a bandeira de seu país, que havia sido invadido pela Rússia czarista. O pedido foi negado, mas instalou-se um mal-estar que se tornaria ainda mais evidente quatro anos mais tarde, em Estocolmo (Suécia). A esperada na II Olimpíada, já se delineava no alinhamento político de alianças que colocaria o continente europeu em conflito após o assassinato do Arquiduque Francisco Ferdinando na cidade de Sarajevo, em 1914.

DICA DE ATIVIDADE: peça aos alunos que pesquisem e debatam sobre a

NOVA ESCOLA - JANEIRO/FEVEREIRO, 2000

Figura 08: Aproveitamento da página (2000, n. 129, p. 14-15)

Dos 158 exemplares de *Nova Escola* pesquisados, 81 foram obtidos em sebos⁹² onde foi possível observar que os leitores não costumam fazer anotações na revista⁹³. O diálogo entre os professores revela que não se lê a revista, mesmo a particular, com a intenção de grafá-la de alguma forma. Essa peculiaridade mostra que a arquitetura de *Nova Escola* não incita uma leitura com vagar, as mensagens e a materialidade que lhe dão corpo não são elaboradas para fomentar algum tipo de manipulação dos espaços periféricos, da mesma forma que não conduzem um “estudo” ou reflexão sobre o texto. Dito de outra forma, ao invés do “leitor intensivo”, que “é confrontado com um corpus limitado e fechado de textos, lidos e relidos, memorizados e recitados, entendidos e conhecidos de cor, transmitidos de geração

⁹² Os exemplares foram comprados em sebos (Sebo Capricho I, Sebo Capricho II e Sebo Capricho III). Os gerentes responsáveis por estes sebos informaram que *Nova Escola* constitui uma das revistas de mais “entrada” já que muitos vendem a revista para os sebos (por R\$ 0,50) e também de mais “saída”, pois existe um grande interesse por parte dos consumidores em comprá-la (por R\$ 0,80 a R\$ 1,00). Nos dois movimentos, de compra por parte dos sebos e de compra por parte dos consumidores, a data de publicação da revista é considerada irrelevante. São valorizadas as revistas menos manuseadas e/ou mais conservadas.

⁹³ Apenas duas revistas, de 1991, estão marcadas: uma atrás escrito um comentário (“Ótimo artigo!”) e em outra, dois livros de história (acadêmicos) recomendados foram circulados e seus preços grafados em vermelho.

em geração” (CHARTIER, 2003, p. 36), do “*leitor extensivo*”, aquele que “consome numerosos e diversos impressos, lê com rapidez e avidez, exerce uma atividade crítica que não se subtrai a qualquer domínio ou dúvida metódica” (Ibid., p. 36-37) ou do “*leitor expandido*” da *internet*, que tem acesso a textos manipuláveis que se desdobram-multiplicam (CHARTIER, 2002, p. 108), na revista de consumo - como *Nova Escola* -, amplia-se uma disposição intermediária, que sincroniza o “leitor extensivo” e o “leitor expandido”⁹⁴.

Um currículo oficial, como o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná de 1990 (a ser analisado no segundo capítulo) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (terceiro capítulo), embora diferenciados em sua formatação, possuem espaços para anotações e um texto que preza a explanação teórica da história, subtendendo que se esperara que os professores leiam-nos “intensivamente”. Os currículos escolares oficiais têm a finalidade principal de redefinir ou orientar as práticas educativas e, a implementação das políticas educacionais dependeria, em grande parte, da leitura destes textos. Para Isabel Cristina da Silva FRADE e Ceris Salete Ribas da SILVA, a natureza do texto curricular oficial implica leitura coletiva, assentada na discussão-reflexão, e devido à expectativa dos órgãos oficiais em contextos de reforma de que o currículo seja lido (para ser praticado), “não é o leitor quem busca espontaneamente o texto, mas é o texto quem vai oficialmente ‘em busca’ de seus leitores” (1998, p. 97). O texto curricular e *Nova Escola* nutrem a mesma finalidade, mas enquanto o primeiro presume quase uma obrigatoriedade de leitura (Id.), a revista - que também “busca” seus leitores, haja vista sua distribuição nas escolas, formatação e discurso de inovação -, não se impõe como compromisso de leitura e muito menos como leitura intensiva. Assim, cabe ao seu arranjo verbal, imagético e diagramático, cativar e cultivar o leitor, tornando-o propenso a incorporar, seguir e praticar o currículo oficial do qual se diz porta-voz.

A leitura da revista é realizada, segundo os professores, no horário de “permanência”, de forma individual, particularizada e tampouco conduz à discussão

⁹⁴ Santaella utiliza outra denominação, mas com o mesmo sentido: o leitor da era do impresso e da imagem fixa, como “leitor contemplativo”; o leitor de um mundo urbano em movimento, da época da “explosão do jornal”, como “leitor movente” e o da cibercultura como “leitor imersivo” (SANTAELLA, 2004, p.19). Sendo assim, segundo a nomenclatura proposta por esta autora, o leitor de *Nova Escola* seria movente e imersivo.

em grupo. Por isso mesmo “está presente uma maior possibilidade de subversão, diálogo, negação, abandono” (Ibid., p.114). Os professores entrevistados confirmam a preferência por ler a revista a ler o currículo oficial, pois este *“precisa de mais tempo pra ler”* e *“... fica na [apenas] biblioteca, e a revista a gente tem mais acesso”*. Ler a revista significa aproximar-se do currículo oficial, sendo que esse demanda muito mais tempo de leitura, concentração e discussão. A revista, para os professores, *“se inspira no currículo”*, visa *“esclarecer o currículo”*, *“segue o construtivismo dos Parâmetros [Curriculares Nacionais], é bem dentro disso...”*. Conta Maria (GF 04) que *Nova Escola* é utilizada para entender o currículo oficial - *“Eu lembro que uma vez eles pediram [Núcleo de Regional de Ensino] que os professores lessem os PCN e fizessem um resumo, aí os professores pegaram os encartes da revista...”* -, mas lamenta que tal procedimento não tenha sido bem aceito pela direção da escola: *“...aí a vice-diretora acabou com a gente, ‘onde já se viu professor pegar a Nova Escola ... tudo mastigado... e usar! E pá, pá, pá...’”*. Entretanto, outras falas demonstraram que a direção de algumas escolas sugere a leitura de *Nova Escola*:

“Eu não tenho o hábito de ler... mas eu já vi que os outros professores têm o hábito, mas acho interessante que a direção, a supervisão, incentiva... ‘olha gente chegou a revista!’. Chega mais que uma revista... vi gente que pegou a revista, fez a semana cultural em cima da revista, projetos... foi uma ideia da revista, a revista de alguma forma contribuindo com a prática do professor” (Marilena, GF 03).

Além de fazer notar o discurso da revista de que facilitaria os currículos - que devem ser seguidos - em tempos de reformas educacionais, as falas dos professores confirmam a tese de FRADE e SILVA: existe acentuada rejeição à leitura dos currículos oficiais, o que não diz respeito apenas à questão das concepções didático-pedagógicas que contém, mas à correlação que se faz entre texto e autor. Por ser elaborado pelo Estado, os professores justificam o desprestígio da leitura do currículo oficial, o que faz presumir a representação desse “autor” como impositivo, autoritário e conservador, pois *“a interpretação possível do texto parece sempre determinada pelo autor, entendido no conjunto de relações patrão/empregado, concepção/execução, tradição/mudança”* (Ibid., p. 101). Já quanto à revista *Nova Escola*, apenas dois dos professores colocaram sua autoria sob suspeita e a relacionaram com objetivos políticos e/ou empresariais:

“Eu vejo que ela está claramente relacionada à pedagogia liberal, muito clara, o valor que ela dá às propostas metodológicas, a pedagogia das competências está muito presente, outro elemento também muito presente é a valorização do mais competente, o melhor professor. O melhor professor é premiado, quer dizer, valoriza a competição, a competitividade que é próprio do sistema liberal” (Marcos, GF 01).

Marcos referia-se ao prêmio “Professor Nota 10”⁹⁵, e sua crítica foi aprovada por Maria José que chama a atenção para o fato de que, antes de tudo, *Nova Escola* é uma *“Mídia que manipula... como qualquer outra”*, e acrescenta: *“Mesmo que seja distribuída nas escolas... Tem lucro... algum tipo de lucro... tem ideologia, ninguém dá um de bonzinho...”*. O restante dos professores não concordou no que diz respeito à premiação: *“Não é competição, não é quem é melhor, não existe... claro, vai mostrar..., com quem estou sendo comparado, mas vai mostrar aquela experiência”* (Maria Elena, GF 01). De forma mais veemente:

“Se levarmos em conta que o país não investe em educação, na TV em canal aberto não tem programas sobre educação, e a revista, só por isso, merece todo o mérito... dentro do pensamento dela... a revista é um diferencial muito importante. Se tivesse outras iniciativas como essa, o país seria outro, a transformação não se dá pela guerra, nem pela política, o único meio é a educação. A revista é muito barata, tem na escola” (Rosana, GF 01).

Entre as poucas críticas e muitos elogios que emergiram desta discussão em relação à *Nova Escola*, os professores afirmaram que a predileção pela leitura da revista e não pelos currículos oficiais pauta-se em motivos considerados óbvios, vinculados à formatação: *“A revista é mais lúdica* (Marisa, GF 02); *“É mais gostoso ler a revista”*, *“Ler a revista não demanda tanto tempo”* (Maria Elena, GF 01); *“Pra mim, a revista é mais distração, mas alguma coisa eu aproveito dela”* (Maria Inês, GF 01). Sobretudo, se inexistisse um consenso sobre a inovação desse periódico, no que diz respeito ao conteúdo, houve unanimidade em concebê-la moderna, atual e inovadora como suporte de informação e comunicação. Seria um *“material mais prático”*, condizente com o ritmo de vida dos professores, *“mais fácil de folhear”*,

⁹⁵ Em 1988 a Fundação Victor Civita instituiu por intermédio do periódico o concurso “Prêmio 15 de Outubro”, hoje denominado “Prêmio Victor Civita Educador Nota 10”, chamado pelos professores de “Professor Nota 10”: “O Prêmio Victor Civita Educador Nota 10 é uma iniciativa da Fundação Victor Civita que visa identificar, valorizar e divulgar experiências educativas de qualidade, planejadas e executadas por professores em escolas de ensino regular” (disponível <http://revistaescola.abril.com.br/premiovc/regulamento.shtml>). Hoje o evento é divulgado pela Rede Globo de Televisão e segue o modelo de entrega de Oscar. Atualmente é apresentado pelo ator Lázaro Ramos. A premiação tem valor total de R\$ 100.000,00 e de R\$ 10.000,00 para cada premiado, além de diploma e troféu. Aproximadamente 4.000 projetos são inscritos.

“*também de carregar*”, de guardar, mais agradável de ler, “*reportagens curtas você pode estar trabalhando em equipe... a Nova Escola tem coisas espetaculares*”. Sua leitura é preferível também ao computador, este, pouco usado para acessar o *site* de Nova Escola: “*Eu acostumei ler a revista e não o site... nos finais de semana prefiro ver outros sites, ler e-mails, e acho que Nova Escola combina mais com revista do que com site*” (Maria Elena, GF 01). Essa preferência da professora pela revista, ao invés do *site*, mostra que é a *forma de leitura* referente à cibercultura que se dissemina e impregna a leitura de outros objetos culturais, o que não quer dizer que o uso do computador, da *Internet*, seja necessariamente familiar à maioria. Os professores disseram que, devido à vida atribulada que possuem, uma revista seria mais condizente, pois é mais fácil de ser transportada e pode ser “*acessada*” em qualquer lugar, no momento propício e lida em intervalos de tempo curtos.

Os entrevistados aludem à revista de maneira pessoal: “*a matéria que Nova Escola escreveu...*”, “*a Nova Escola disse...*”, “*a revista explicou bem como trabalhar com filmes*”, “*... ela [a revista] serviu de base para o projeto...*”⁹⁶. Isso se deve pela abreviação que facilita o diálogo - ao invés de se referir aos “*editores da revista Nova Escola*”, apenas “*Nova Escola*” - e também ao fato de a revista ser facilmente encontrada no espaço escolar, fazendo com que seja encarada como objeto inseparável deste ambiente, deste cotidiano, bem como a linguagem jornalística usada. A revista não somente emprega um *design* gráfico condizente com as aptidões de leitura próprias da cultura midiática, na qual o professor está arraigado, mas também uma linguagem simuladora de efeitos de proximidade, intimidade e exclusividade. A revista dirige-se diretamente ao leitor, com o uso de, por exemplo, “*você*”, “*seu trabalho*”, “*no seu fazer*”. Exemplo: “*Herói ou vilão? Você certamente já se perguntou algumas vezes em qual dessas duas categorias colocar o livro didático*” (NE, editorial, 2001, n. 140, p. 04). Os editoriais, geralmente, terminam com expressões como “*Um grande abraço*” (Id.), à semelhança de uma carta pessoal, e é comum o uso do pronome “*nós*”, com a função de nivelar o autor-revista com o leitor.

Essa relação de proximidade pode ser explicada também pela abstração que se elabora quanto à autoria da revista. O surgimento da figura do autor, sua

⁹⁶ Optou-se neste trabalho pela mesma forma de tratamento que os professores entrevistados endereçavam à revista. Assim, ao invés de “*os editores da revista Nova Escola...*”, simplificou-se para “*Nova Escola...*”, para facilitar a escrita e a leitura.

hegemonia, ocorre da modernidade até meados do século passado, e seu “declínio”, “desconstrução”, fragmentação ou apagamento, coincide com o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação. MIRA entende que a “fórmula Abril” no que diz respeito à autoria, vai moldando-se - o que, pode ser visto com nitidez na história da revista *Veja* -, primeiro prestigiando o talento do repórter, tanto em cavar o “furo” de reportagem como de saber escrevê-la, e depois para o jornalismo despersonalizado (2001, p. 110-111). A ideia de *copyright*, como direito de propriedade de um autor sobre sua obra original tem validade quanto às revistas especializadas, mas não diz respeito às revistas de consumo. Gradualmente se substitui o “repórter exclusivo” de determinada área para o “tratamento” da matéria por vários profissionais, colocando fim à “era do repórter” e enfatizando-se o trabalho dos editores e redatores assistentes, dos *copydesks*, que reestruturam e reescrevem um texto conformando-o à “linguagem da casa”. Seguindo essa inclinação, torna-se constante em *Nova Escola*, a partir do número 88 publicado em abril de 1995, a prática de omitir o nome do autor-jornalista responsável pela elaboração da matéria ou de colocar apenas suas iniciais obliterando sua identificação. Apenas por exceção assina-se a matéria, como por exemplo, quando em 1997, Guiomar Namó de Mello expõe-se como autora, devido à sua importância no cenário da reestruturação curricular daquele momento.

Desta forma, a propriedade intelectual das matérias, o lugar da unidade e origem das significações, decisões e procedimentos localiza-se na *equipe* que produz a revista. O jornalista, mesmo quando assina sua matéria, não seria propriamente o sujeito informador, mas sim a revista, ou seja, a instância de produção do objeto midiático. Deste modo, o jornalista, seja generalista, especialista, correspondente, enviado especial, etc., certamente constitui uma figura importante, mas não é autor absoluto da reportagem, confirmando a propensão, acentuada no sistema computacional, de desapossamento do texto pelo autor⁹⁷. Além disso, é o próprio leitor que passa a desinteressar-se pela autoria das matérias, pois, quando indagados sobre a lembrança de algum repórter em especial da revista, a maioria dos professores disse não prestar a atenção para isso e três citaram, não de

⁹⁷ Por assim entender, não nomeia-se neste trabalho quem assina a reportagem nem quem fornece os depoimentos, e considera-se a revista *Nova Escola* como a autora de suas matérias.

imediatamente, Ana Lagoa⁹⁸, jornalista que mais escreveu sobre ensino de história, de setembro de 1988 a abril de 1993, fase em que o jornalista assinava as matérias firmando-se como seu autor.

Como a revista, desde a sua primeira publicação, se disse facilitadora dos currículos, e sendo estes produzidos no âmbito de cada Estado antes de 1995, os *repórteres correspondentes* encarregavam-se de repassar as informações sobre as práticas, experiências e propostas didáticas concebidas nos estados e considerados mais significativos em termos de reforma curricular, ou seja, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná⁹⁹. Percebe-se que a revista entende que tais currículos possuíam uma matriz conceitual, e de fato, embora cada estado organizasse seu currículo, estes eram pensados, discutidos e escritos, pelo menos quanto ao ensino de história, segundo parâmetros análogos - mas não idênticos - em termos teórico-metodológicos¹⁰⁰. A revista reunia as informações colhidas pelos jornalistas correspondentes, envolvidos com a elaboração de uma matéria, sendo ela assinada por todos¹⁰¹, ou colocava no corpo da matéria, assinada por um só jornalista, as exemplificações de como as práticas escolares estariam cumprindo os preceitos curriculares nos diferentes Estados¹⁰².

Mesmo que a revista configure-se como coenunciação de um compósito de autores, compassados com os propósitos editoriais e regras jornalísticas, esta manipula a linguagem para que as informações ou as opiniões sejam apresentadas

⁹⁸ Ana Maria Lagoa também era repórter de outros canais midiáticos. Posteriormente, analisaria a revista *Nova Escola* de forma crítica: LAGOA, A. M. **A representação da professora na revista Nova Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998. Em 1996, doou material jornalístico sobre o período militar brasileiro, formando o Arquivo Ana Lagoa (AAL), do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos, que conta hoje com cerca de 1.600 livros, 20 mil recortes de jornal, cerca de 2 mil fascículos de periódicos, além de centenas de documentos, incluindo extensas coleções de periódicos como *A Defesa Nacional*, *Revista Marítima Brasileira* e *Tecnologia & Defesa*. De 2003 em diante assume a diretoria da Escola de Jornalismo da UniverCidade (RJ). (disponível em <http://www.arqanalagoa.ufscar.br/>)

⁹⁹ Destaca-se como repórter correspondente das atividades didático-pedagógicas referentes ao currículo paranaense, a jornalista Martha Feldens.

¹⁰⁰ Lembrando que a revista manteve a sua leitura peculiar quanto à pedagogia histórico-crítica e à historiografia marxista para além das versões curriculares de 1991 e 1992 do estado de São Paulo nas quais se anunciava outra perspectiva.

¹⁰¹ Como é o caso da matéria "Um assunto que a História oficial esqueceu" (NE, 1986, n. 08), assinadas por Amélia Nascimento, Davi Oliveira, Maria Helena Pereira Guimarães e Vera Dias ou "Uma experiência que abre novos horizontes" (NE, 1989, n. 32), por Ana Lagoa, Martha Feldens e Rosângela Guerra.

¹⁰² Como por exemplo, em "Um jeito gostoso de passear e aprender" (RN, 1987, n. 18), em que o jornalista João Roberto Laque diz privilegiar experiências curriculares de São Paulo e do Rio de Janeiro, mas também cita uma atividade pautada no currículo do Paraná, realizada em Maringá (PR).

como objetivas e neutras. Assim, a revista-autora, de forma aparentemente contraditória, emprega técnicas textuais para criar o efeito de proximidade, mas apresenta-se distante do que postula, utilizando uma forma enunciativa imparcial. Os valores, as noções, os conceitos, os projetos político-pedagógicos, os preceitos curriculares, a ideia do que seria o ensino de história ideal, surgem no texto como se fossem de outros, ou seja, sempre um modo de pensar que aparece entre aspas. São os depoimentos dos agentes escolares (alunos, pais, professores e diretores, que formam o conjunto das pessoas que supostamente dariam “testemunho-verdade” por vivenciarem o universo escolar) e, principalmente, dos especialistas (pedagogos, políticos, professores universitários de história, que passam credibilidade ao leitor, pois, presume-se, possuem o saber competente sobre o assunto) que corporificam a matéria, fornecendo-lhe sentido e legitimidade. Na verdade, *quem* será escolhido ou não para dar seu depoimento, e *o que* será selecionado ou não do depoimento para ser publicado em *Nova Escola*, seria o indicativo sobre o sentido que se quer dar à matéria. Quanto a uma entrevista, vale o mesmo método: só se entrevista quem pode dizer algo que os editores de *Nova Escola* depreendem como pertinente. Para Martha Lourenço Vieira, que também pesquisa *Nova Escola*:

Em relação às falas dos entrevistados, por exemplo, o autor adota os seguintes procedimentos: ou publica a entrevista em sua íntegra, ou seleciona certos fragmentos em função do que pretende enfatizar. Em ambos os casos, fica evidente a tentativa da revista de isentar-se da responsabilidade e autoria, atribuindo a outrem o sentido que anuncia. (VIEIRA, 1998, p. 126)

O espaço de criação dos jornalistas seria o de tecer, organizar, enquadrar, rejeitar, silenciar e até mesmo descontextualizar as citações dos depoimentos, entrevistas e opiniões, de modo a cumprir ou assegurar o significado preferencial que o editor almeja que esteja no texto depois de ter conjeturado determinado destinatário.

Embora fosse um espaço ligado aos poderes governamentais, os quais a subsidiavam financeiramente (o que ainda acontece), *Nova Escola* não pode ser concebida apenas como instrumento de criação e de manipulação de significados, capturando totalmente o seu “alvo”, o seu público-leitor, segundo suas intenções. Entretanto, a revista pensada como estratégia “postula um lugar capaz de ser

circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade...” (DE CERTEAU, 1994, p.46), um lugar de objetivos calculados, racionalizados e centralizados, que permite uma “prática panóptica”, pois pode observar, medir, classificar e controlar o Outro, o receptor-consumidor (Ibid., p. 100). Enquanto instância de produção de enunciados que visa um público, *Nova Escola* deve, para “ativar suas condições de inteligibilidade”, conjecturar um receptor, conceber “um leitor abstrato” (dentro do professorado) apto de registrar e decodificar as informações emitidas, de se reconhecer em suas matérias (CHARTIER, 2001, p. 30-31).

Como a identidade não é una, mas heterogênea, na procura de um professor-leitor “médio”, a *Nova Escola* vai construindo sua inteligibilidade. A seleção sobre o *que* e *como* deve ser informado, sobre o tema que servirá para elaboração da matéria, dependerá de algumas hipóteses sobre o leitor. Estas hipóteses, que são tomadas de empréstimo de CHARAUDEAU, são aqui relacionadas com a revista: 1) *não se informa a alguém sobre o que ele já sabe*, por isso, o público médio seria aquele profissional da educação considerado ou que se autoconsidera *atrasado*, com *déficit* de conhecimento, formação e atualização, com dificuldades de acesso ao significado (esperado) do currículo escolar, de seus métodos e seus conteúdos; 2) *não se informa a alguém aquilo que não quer ser informado*, assim, o profissional da educação “desperta”¹⁰³ para o periódico quando encontra dificuldades, ou está inseguro quanto à sua prática e quer renová-la, ou acredita que o currículo prescrito deve ser praticado; e, finalmente, 3) *se informa de acordo com a competência atribuída ao interlocutor*, isto é, supõe-se que o leitor, apesar de seu *déficit* de conhecimento ou formação, já tenha determinados códigos de entendimento propiciadores de ancoragem para sua interpretação sobre o *que* (conteúdo) e *como* (forma) está sendo veiculado (2006 p. 37).

No entanto, este autor limita o “despertar” do leitor para a revista levando em conta apenas o “querer saber” sem atinar-se que os objetos culturais midiáticos “despertam” seu público, não pela necessidade de compreensão, mas pelas primeiras impressões que causam.

¹⁰³ DE CERTEAU (1994) denomina esse “despertar” como ocasião (*kairós*) em que o sujeito resolve ser o momento propício para agir. Ou seja, a iniciativa de ler, de procurar informações em *Nova Escola* já pode ser considerada uma das táticas frente à implementação das reformas educacionais.

1.2.3. Práticas de leituras e curriculares da *Nova Escola*

Em comparação ao jornal, a revista oferece uma linguagem que não é tão concisa ou direta e uma materialidade que confere maior duração, melhor preservação e manuseio. Em relação ao livro, a revista não é tão densa e elaborada e, devido a um legado de práticas, é acreditada como material dessacralizado, que pode ser dobrada - ou mesmo recortada, como *Nova Escola* - deixada em qualquer lugar para depois ser retomada. Por esses atributos, por ter formato mais “delicado” que o livro forjando uma leitura mais “intimista” do que o jornal, há quem compreenda a revista como *mídia feminina* tal como MIRA (2001, p. 43). Marisa Vorraber COSTA considera que *Nova Escola* procura instituir o “ser mulher” representando as professoras como se estas fossem da “ordem do coração”, contribuindo para reforçar representações pré-existentes na sociedade, que associam a afetividade e o *déficit* de raciocínio ao feminino, enquanto que as reportagens envolvendo professores fazem uso de mecanismos discursivos que naturalizariam o homem como sendo mais objetivo e pré-destinado aos assuntos públicos (2000, p. 80-82). Ainda para a autora, como a revista é lida mais por professoras, prevalece uma linguagem muito simplificada que, considerada familiar a tais leitoras, faria jus à ideia de que estas carecem de racionalidade (Ibid., 82-83).

Ao focar o ensino de história, percebe-se que a composição imagética e verbal da revista diferencia professores e professoras. Dentre a regularidade das representações, foram selecionadas duas mostras: a revista apontava a necessidade de modificar o perfil do professor, de *erudito e expositor* para *dinâmico e flexível*, e apresentava em agosto de 1993 a foto do professor palestrando em pé e em frente aos alunos, cuja legenda dizia: “Durante mais de uma hora e meia, o professor Ricardo Dreguer sua a camisa, anda pra lá e pra cá, gesticula, agacha, levanta e atende, um por um, os 31 alunos de sua classe”. Em setembro do mesmo ano, a revista colocou a professora Conceição Cabrini, também muito ativa. Entretanto, das quatro fotos da reportagem, duas mostravam-na sentada junto aos seus alunos, em atitude explicativa e íntima. Enquanto no primeiro exemplo, segundo *Nova Escola*, o professor auxilia seus alunos “a percorrer o difícil caminho de reconstrução dos conhecimentos científicos” (NE, 1993, n. 68, p. 36), no segundo

exemplo, a professora “circula sem parar socorrendo os grupos” (NE, 1993, n. 69, p. 22). Isso corroboraria a tese de Costa de que o periódico apresenta a imagem dos professores do sexo masculino ligada à “ordem da razão”, “à idéia de ordem e diretividade, a posturas grandiloquentes e a espaços teóricos e decisórios de reconhecida relevância social” (COSTA, 2000, p. 81). Em contrapartida, evidencia-se a conexão entre as professoras e a afetividade, o amparo (“socorro”, no exemplo citado) e o aconchego (a proximidade corporal da professora dos alunos, então retratada na revista). (Figuras 09 e 10)



Figura 09: Professor (1993, n. 68, p.37)

HISTÓRIA

Vikings e saxões invadem São Paulo e ajudam alunos a pesquisar com gosto

A diversidade cultural destes povos vira história em quadrinhos nas classes de uma professora que trabalha com a História Temática

Estamos no século IV, mais ou menos por volta do ano 370 depois de Cristo. Os romanos, atacados em todas as frentes, decidem concentrar o grosso de suas legiões na proteção de Roma, o coração do Império. Na Grã-Bretanha, deixam aos nativos a missão de se defenderem sozinhos dos novos invasores, como os saxões, um povo vindo do norte, onde hoje fica a Alemanha.

Para os alunos das 7.^{as} séries do Colégio Nossa Senhora das Graças — escola particular de São Paulo (SP) —, o pano de fundo não poderia ser mais atraente. Afinal, a maioria tem entre 12 e 14 anos, idade em que quase todo mundo é fissurado em uma aventura rocambolesca. E a proposta da professora é que eles transponham para a forma de quadrinhos os elementos dessa história, que não fica a dever nada aos roteiros do Asterix, aquele gaulês invocado dos gibis que vivia se engalfinhando com os romanos para preservar seu território e sua identidade cultural.

A garotada não se faz de rogada, vai fundo na sua intimidade com a linguagem das revistas em quadrinhos, desenha cenários, cria personagens e elabora diálogos que misturam, em maior ou menor grau, doses de humor, guerras e romances.

Embora contribua para acabar com a decoreba dos livros didáticos e dos questionários de fácil digestão, a atividade tem outra inspiração. É uma das estratégias usadas pela professora Conceição Cabrini para desenvolver sua programação, que segue a linha da História Temática, adotada em todo o 1.^o e 2.^o Graus do colégio (veja quadro).

Em função de tal linha, alunos e pro-

Longe da decoreba, as meninas criam uma história que discute as relações de poder e de trabalho dos dois povos investigados

fessora começaram o ano estudando a desagregação do Império Romano e a fragmentação política e ruralização da Europa Ocidental, que prepararam o cenário para o feudalismo. Mas, em vez de ficarem presos aos fatos e feitos, datas e personagens, centraram suas pesquisas e discussões nos quatro temas, ou conceitos, que compõem a espinha dorsal do programa de 7.^a série na escola: o trabalho, o poder, a propriedade da terra e a cultura.

O objetivo de Conceição era que as

turmas chegassem no final do semestre preparadas para identificar e relacionar tais temas na época examinada, e prontas a incluir aspectos deles em suas produções. Além disso, os alunos deveriam ser capazes de mostrar, através dos quadrinhos, a diversidade cultural dos saxões e também dos povos vikings, responsáveis pela formação dos muitos reinos que constituíram a "ordem mundial" e a cultura europeia após a desintegração do Império Romano.

A desenvoltura com que a garotada trabalhava no final de maio passado não deixava dúvidas de que a professora tinha conseguido seu intento. Com pinta de craques no assunto, e sempre trabalhando em grupos, as turmas usaram três aulas para definir e redigir os textos de suas histórias. Olhando de longe, a tarefa parecia fácil. Mais de perto, porém, algumas complicações se revelavam. Em quase todos os grupos havia divergências sobre quais temas privilegiar.

Quando os grupos misturavam meninos e meninas, as polêmicas se acendiam ainda mais, pois estas últimas queriam tratar da organização da sociedade ou da família, escrevendo roteiros nos quais não faltassem romance e mistério. Os garotos, por seu lado, batiam o pé e não abriam mão das tramas em que predominassem as disputas pelas terras e pelo poder, com muitas lutas e movimento.

Como a professora deixou a solução das controvérsias a critério de cada grupo, o jeito encontrado, por vários destes, foi incluir dois ou mais temas em suas histórias. Mas havia um segundo problema: como transpor para a linguagem econômica dos quadrinhos os textos que

Figura 10: Professora (1993, n. 69, p. 20)

Ao mesmo tempo em que a revista organiza o discurso para formar certo perfil da professora, como diz Maria Vorraber Costa, também busca encaixar-se às condições e ao repertório sócio-cultural existente. Tanto no exterior (a partir de 1945) como no Brasil (1955 em diante), pesquisas revelam que as mulheres passaram a ler mais revistas que os homens. As donas-de-casa, que não dispunham de tempo para concentrar-se na leitura de um livro, com a revista, podem entrar e sair do texto nos intervalos de seus afazeres domésticos. Acreceu expressivamente a leitura feminina em relação às revistas na década de 60, período em que emergiu o perfil da consumidora e da trabalhadora, que se importava com o consumo de eletrodomésticos, objetos de decoração e objetos provindos da incipiente indústria da moda (calçados, roupas, acessórios, etc.), que simulavam o estilo de vida expostos no cinema e na fotonovela. A revista não perde seu caráter

intimista, ou seja, os editores têm ciência que a mulher continua lendo revistas em momento de relaxamento, intervalo, aguardo, seja em casa ou em sala de esperas - o que não corresponde a uma leitura intensiva, aprofundada, reflexiva - e, por isso mesmo, introduziu-se com sucesso nas revistas femininas, por exemplo, a seção de cartas, em que as leitoras (geralmente, anônimas) pediam conselhos sobre problemas de fórum íntimo (MIRA, 2001).

Posto isso, retoma-se *Nova Escola*. Elaborada para o professorado que, segundo dados do INEP, é composto por 85% de mulheres e 15% de homens, obviamente, a revista tem um público-leitor feminino bem maior, na verdade, os leitores são 74% de mulheres e 22% de homens¹⁰⁴ (e mesmo no grupo entrevistado, dos 46 professores apenas sete são homens). Da mesma forma que as revistas femininas são escritas para ajudar a mulher em seus amores, relacionamento com o marido, educação dos filhos, controle de natalidade, doenças, vícios, etc., ou discutir certos temas polêmicos para a época em que é produzida, como aborto, pílula, infidelidade, feminismo, envelhecimento, menopausa, etc. (Ibid., p. 48), a escrita de *Nova Escola* é pensada com o intuito de causar a sensação de familiaridade na leitora, que então confiaria nas respostas dadas pelo periódico para os desafios, anseios e dúvidas diários, as quais iriam do campo teórico-metodológico ao estresse. Visto que *Nova Escola* configura-se um dispositivo de implementação das reformas curriculares, busca cumprir seu objetivo sem destituição das propriedades que a definem como revista destinada a leitoras. Sendo assim, explica-se o uso de palavras e imagens tidas como *pertencentes ao* e *formadoras do* universo feminino, combinado com palavras e imagens tidas como *pertencentes ao* e *formadoras do* universo profissional destas.

Um dos fatores diferenciais da revista de consumo é o empenho técnico em apreender o que o leitor pensa, lê, deseja e pratica, a fim de criar o feitiço da linguagem verbal e visual da revista. Desta maneira, *Nova Escola* precisa saber (para ter poder, controle e direção) sobre a(s) identidade(s) de seus leitores: seus saberes, sua posição social, seu estado psicológico, suas aptidões, seus interesses, etc. Por isso procurou esquadriñar o perfil, os hábitos, os consumos dos leitores por pesquisas face a face (o que fazem todas as editoras das revistas de consumo), e por meio de questionários enviados aos leitores, como os encartes de agosto de

¹⁰⁴ http://publicidade.abril.com.br/geral_perfil_leitor.php

1986, de maio de 1995 e de abril de 1999. Em abril de 1999 um encarte da revista *infere*¹⁰⁵:

(...) quem, exatamente, nos lê, o que nosso novo leitor acha da revista que estamos editando? Como o trabalho da Redação de NOVA ESCOLA é facilitar o trabalho dos professores em sala de aula e o estudo dos alunos de Magistério, precisamos conhecer a sua opinião sobre nossa revista. (NE, 1999, n. 121, s/p)

Entre 24 perguntas, em 1999, a revista investigou o perfil sócio-econômico do leitor e centrou sua preocupação nos hábitos de leitura e na confirmação de que estaria traduzindo bem os PCN: quantos exemplares de *Nova Escola* o leitor lê por ano; como conheceu a revista; como a revista chegava ao leitor e quais seções o leitor lia mais; quais reportagens o leitor mais havia gostado (indicando pelo menos seis); qual a contribuição de *Nova Escola* (com 12 itens para escolha, dentre os quais estava “oferece exemplos de como trabalhar os PCNs?”), com as alternativas de resposta: muito, médio e pouco); se os artigos são difíceis ou fáceis de entender; se as atividades sugeridas são fáceis, difíceis, bem explicadas, mal explicadas, etc.; o que faltaria na revista (seis itens); o que poderia ser melhorado na revista; quais outras revistas de educação são lidas; o que se faz com a revista (colecciona, envia à biblioteca, guarda para consulta posterior, recorta e arquiva); se assina a revista e, caso seja assinante, se renovaria a assinatura.

Na busca de indicativos sobre as práticas de leitura, seguiu-se na entrevista com os Grupos Focais, *a mesma linha de perguntas* desta primeira parte da pesquisa de opinião, logicamente, com desígnios diferentes¹⁰⁶. Enquanto que a presente pesquisa buscou entender como determinada “comunidade de leitores”

¹⁰⁵ Segundo verificou Martha Lourenço VIEIRA (1998, p. 135), o primeiro encarte (de 1986) se situava “em um momento de busca maior ‘adequação’ às expectativas e interesse do leitor, a fim de que seja possível seduzi-lo com maior eficiência”, assim quis saber o nível sócio-econômico, a escolaridade, a profissão, as condições de trabalho da escola, a cultura e o lazer. O segundo encarte refletiu um momento de transição (em 1995) e buscou respostas detalhadas sobre as características do leitor e sobre sua opinião sobre a mudança dos dispositivos gráficos, tentando manter uma relação já estabelecida com o leitor (que presenciou tais mudanças) e angariar outros leitores.

¹⁰⁶ Como este tipo de entrevista por meio de Grupos Focais se caracteriza por uma espécie de diálogo, algumas questões foram introduzidas no momento, conforme o andamento das considerações dos professores. As questões-chave, aquelas que servem como motes para o encadeamento da “conversa” foram: Vocês leem *Nova Escola*? Em que lugar? Em que momento do dia? O que chama mais atenção? O que buscam? O que gostam? O que não gostam? O que mais leem? Praticam as propostas didático-pedagógicas? Compram, guardam, descartam a revista? Sua leitura é importante para o trabalho em sala de aula? A revista é inovadora? No quê a revista deveria mudar? Qual o fundamento teórico da revista quanto ao ensino de história? Concorda com este fundamento teórico? Usa esse fundamento teórico?

processava a apreensão/apropriação de *Nova Escola*, a investigação realizada pela Editora Abril por intermédio da “Publiabril”, setor que pesquisa o perfil do leitor, procura(va) conhecê-lo para conquistá-lo, tornando-o consumidor, e ao mesmo tempo, recolhendo subsídios para modelar sua cultura, bem como angariar anunciantes. Assim, *Nova Escola* divulga ao anunciante que 19% dos seus leitores integram a Classe A, 41% a Classe B e 28% a Classe C, o que não pode ser associado basicamente ao potencial de consumo, porém, conforme essas pesquisas, este tipo de leitor *forma consumidores*:

A Fundação Victor Civita mantém um dos melhores e mais arrojados projetos educacionais do Brasil: *Nova Escola* é o maior canal de comunicação com o professor brasileiro de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Voltada para professores, diretores, orientadores educacionais e jovens estudantes de pedagogia, **atinge um público que é formador de hábitos de consumo dos mais diversos produtos e influencia hábitos de cultura e lazer dos alunos**¹⁰⁷. Grifo nosso

Os hábitos de leitura também são intensivamente pesquisados: não só *como*, *o quê*, *onde*, *quando se lê*, mas também *o tema*, além da *formatação gráfica* que incitaria a leitura e de qual local da página que primeiramente “chama” o olhar do leitor. No caso dos professores aqui entrevistados, o título da matéria é o primeiro ponto lido para ver se esta se refere à seção que mais importa, ou seja, relativas ao ensino de história: “*o resto da revista é mais pra pedagogo, não pra professor de história*”. Esse método de escolha varia caso o momento exija a procura de outros temas: “*Quando lançou o currículo, eu queria saber o que era construtivismo, então li algumas reportagens... e tem uma reportagem que explica direitinho o que é, em poucas palavras, mas agora [novembro de 2007] o construtivismo tá ultrapassado...*” (Sarita, GF 02); “*Eu vou mais pelo que está chamando na capa, aí dou uma folheada e procuro o tema de história, apesar que eu gosto muito também de filosofia e sociologia... tem muita coisa lá que a gente utiliza bastante*” (Edna, GF 03). A seguir, o olhar vai imediatamente para as imagens e das imagens para a legenda. É esse trajeto de leitura de título-imagem-legenda que define a atração ou não pela matéria, portanto, a continuidade da leitura. O aparato icônico da revista, além de elemento atrativo, é elemento constitutivo de sentido, isto é, não serve apenas como recurso ou complemento que “ilustram” um texto, retratando objetos e realidades, mas, em

¹⁰⁷ <http://publicidade.abril.com.br/homes.php?MARCA=34> (acesso 22 de setembro de 2008). Outros dados estão disponíveis de mesmo endereço.

confluência com as palavras, forma ou orienta a leitura-interpretação (COSTA, 2003, p. 47-48). Como exemplo, é possível citar as fotos das duas reportagens anteriormente mencionadas, as quais diferenciam o “ser” professor do “ser” professora.

A imagem é muito importante já na capa de uma revista de banca, por ser o elemento a despertar de imediato o desejo de consumo de pessoas que, presumivelmente, estão apressadas e dispersas, pois realizam suas atividades em tempo cada vez mais veloz e sofrem no cotidiano uma sobrecarga de mensagens midiáticas. Visto que o leitor está acostumado com a constante exposição de imagens, principalmente televisivas, é a imagem estampada na capa (como representação conceitual e gráfica) que se afigura como chamariz e como editorial evidente da revista. Embora a terça parte de sua tiragem seja distribuída nas escolas, *Nova Escola* é comercializada em bancas, por isso precisa primar pela sua capa como “estratégia de arrebatamento”¹⁰⁸. Conjugando texto visual e verbal, chamadas e manchetes, explora-se todo o retângulo da capa, condensando para o leitor o que ele poderá encontrar no interior da publicação. Até junho de 1993, a revista, para dar conta da manchete, empregava em sua capa uma fotografia ou ilustração seguida de apenas uma chamada. Adiante, várias chamadas de capa seriam perfiladas nas laterais ou embaixo da foto-ilustração, bem como tirinhas ou lembretes apareceriam transversalmente nos cantos superiores ou em filetes acima e abaixo das capas, formando um conjunto pulsátil de modo a atrair, em tempo curto, o olhar do passante. A linguagem visual e verbal tornar-se-ia mais “gritante”, “inflacionada” e “persuasiva”, pelo uso de cores mais fortes, fotos ou ilustrações mais impactantes. A diferença da capa no início da publicação da revista (1986), para outra que já demonstra essas mudanças de composição no sentido de manipular mais intensamente a atenção do leitor, corresponde tanto à adequação aos modos de ler-ver do leitor como ao desenvolvimento das tecnologias de impressão (Figuras 11, 12 e 13).

¹⁰⁸ Visa estimular ou motivar ou reforçar um engajamento perceptivo do sujeito, pois ele deve ficar *atento*. Seria despertar o leitor por um desejo de querer-ver.



Figura11: Capa (1987, n. 17)



Figura 12: Capa (1997, n. 108)

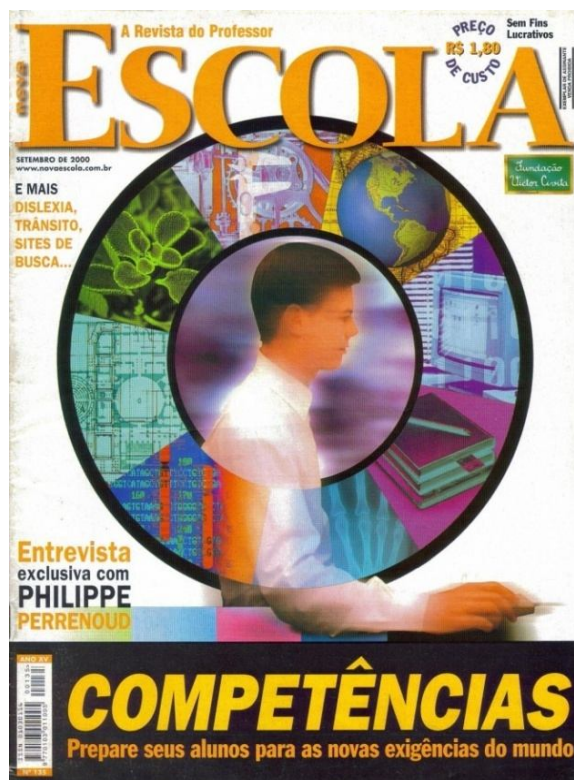


Figura 13: Capa (2000, n. 135)

É importante considerar essa modificação das capas de *Nova Escola*, pois essa linguagem coordenada do verbal e do visual - denominada *justaposição* -, de certa forma, será transposta para o interior da revista em todas as páginas. Imagem, legenda, escrita, cor e mesmo o gesto seriam então associados em “um instante”, na capa e nas demais partes da revista, fomentando uma leitura cuja temporalidade firma-se no “ao mesmo tempo” (SILVA, 2007, p. 12). *Nova Escola* passa a expor elementos espaciais, imagéticos e geométricos, ou melhor, trilhas que possibilitam (re)criar caminhos, fazendo dilatar a memória associativa, em um misto de atualização, recuperação e produção de significados, os quais correspondem às exigências de um leitor que foi acostumado à aceleração de ritmos e à superexposição de imagens. Somente depois da “estratégia de arrebatamento” e da “estratégia de sustentação”¹⁰⁹, as quais envolvem mais as sensações e os desejos, para deixar o leitor curioso, utiliza-se a “estratégia de fidelização”, que é de ordem racional (HERNANDES, 2006, p. 51-52), ou seja, o sujeito sente necessidade ou

¹⁰⁹ Objetiva transformar o sujeito atento em sujeito *tenso*, ele é tentado a continuar lendo a revista, é um desejo de querer-saber.

dever de querer-saber. Mas, esta estratégia torna-se possibilidade desde que as duas primeiras tenham obtido sucesso.

Dos anos 80 aos anos 90 passados, a composição visual de *Nova Escola* transmuta gradualmente. Primeiro mostrava uma composição mais estável e sequencial, porque a escrita dividia-se em colunas e explorava-se a página de forma regradada-medida, conduzindo uma ordem de leitura compatível essa sua própria ordem (Figura 14). Depois apresentou uma montagem mais flexível, e não se prendeu a um determinado padrão visual, valendo-se do uso concomitante de polaridades: assimetria-simetria; formas retangulares-formas circulares; tons frios-tons quentes e diferentes tamanhos de letras (Figuras 15 e 16).

Ana Cristina Teodoro da SILVA diz que esse tipo de texto, justaposto, é encontrado nas páginas da *Internet*, nos *outdoors*, nos jogos eletrônicos, na atual linguagem cinematográfica, nas revistas de consumo, etc., os quais despertam o “olhar excitado”, avesso da contemplação. Ninguém pára para ler com deferência um anúncio publicitário exposto em um *outdoor*, “mas se parasse, romperia uma relação pré-concebida e produziria uma leitura inesperada” (2007, p. 12). A formatação de um anúncio sintetiza a mensagem em um “spot”¹¹⁰ e a hipertextualidade de uma revista como *Nova Escola*, igualmente, compõe-se de certos elementos entrecruzáveis que caracterizam a leitura hiperveloz, o que pode ser constatado através dos depoimentos dos professores.

¹¹⁰ *Spot* (pedaço, ponto) reporta às várias vozes e/ou aos vários recursos (em um fonograma de rádio, por exemplo) utilizados em um informe publicitário que encerra muito conteúdo a ser transmitido em uma só mensagem e em curto espaço de tempo.

PROMESSAS

Os novos secretários contam seus planos

Aqui, quinze deles dizem quais os problemas que consideram mais importantes em seus Estados e o que pretendem fazer para enfrentá-los.

Paraná

"As constantes migrações que têm assolado o Paraná nas últimas décadas acabaram por criar disparidades, inchando as cidades e esvaziando o campo. Como consequência, em algumas regiões, as escolas ficaram ociosas, quando outras estão abarrotadas", afirma o secretário **Belmir Valverde Jobim Castor**, 44 anos. Ele calcula que serão necessárias mais 1.500 novas salas ainda este ano para regularizar a demanda.

"Queremos reforçar o papel dos Centros de Treinamento que já existem no Estado. Vamos ainda melhorar a articulação das escolas com a Universidade e faculdades isoladas, hoje completamente divorciadas do ensino de 1.ª e 2.ª Gaus", diz ele.

Em termos administrativos, Belmir pretende reduzir em um terço a burocracia administrativa, apelando, inclusive, para o uso do computador. "Hoje existem escolas com quarenta pessoas trabalhando na secretaria", afirma. "Com a

dinamização dos serviços, boa parte delas voltará para as salas de aula, trabalhar diretamente com o aluno."

Declarando que pretende trabalhar junto às comunidades, às APMs e aos colegiados escolares, Belmir promete investir na valorização da carreira do Magistério e na melhor distribuição do material escolar.

Belmir Valverde Jobim Castor é PhD em Administração Pública pela Universidade do Sul da Califórnia (EUA), mestre em Administração Pública e bacharel em Direito. Foi secretário do Planejamento do Estado de 1974 a 78.

Brasília

"Em primeiro lugar a alabe-tização", prega o secretário **Fábio Bruno**, 56 anos. Ele está no cargo desde abril de 86 e já im-plantou o Círculo Básico — unifi-cação de 1.ª e 2.ª séries do 1.º Grau — como forma de comba-ter o índice elevado de evasão e repetência no Distrito Federal.

Fábio diz que a escola pre-cisa ser resgatada em sua

qualidade e isto só poderá acontecer na medida em que ela se torna uma escola do povo. Para tanto, prevê dire-ções colegiadas para as esco-las e conselhos diretores deli-berativos.

Fábio Bruno é formado em Filosofia e História, foi prófe-sor de 2.ª Grau e presidente da Fundação Educacional do Dis-trito Federal. Foi cassado em 1964, quando era presidente do Sindicato dos Professores de Brasília.

Rio Grande do Norte

Para o secretário **Oto Eu-frásio de Santana**, 46 anos, a comunidade de seu Estado tem participado pouco da Es-cola. Por isso, sua preocupa-ção inicial será elaborar uma política educacional a partir do levantamento das neces-sidades da sociedade civil. Já estão sendo promovidos de-bates com a participação de toda a comunidade escolar, para levantar quais seriam es-tas necessidades.

"Por outro lado, a falta de qualificação do professor e os baixos salários que ele recebe são problemas que serão ataca-dos de imediato", garante o secretário. "A melhoria do ensino no Rio Grande do Nor-te tem que passar pela melho-ria dos salários e ampliação dos cursos de capacitação de pessoal."

Oto Eufrásio de Santana é formado em Filosofia e profes-sor da Universidade Federal de Sergipe.

São Paulo

"As escolas paulistas têm apresentado índices de repro-vação superiores a 40%, nas primeiras séries do 1.º Grau", afirma o secretário **Chopin Ta-vares de Lima**, 60 anos.

Para ele, o fenômeno tem inúmeras causas, como a bu-rocracia administrativa, o contra-ismo e o autoritarismo do sis-tema político e o currículo ina-dequado às características do aluno.

Para Chopin, faltam também salas de aula, equipamentos e remuneração adequada para o professor. Na tentativa de re-solver todos estes problemas, o secretário espera contar com a ajuda da comunidade. "Vamos construir mais salas de aula e atualizar os salários dos pro-fessores. Precisamos ocupar to-dos os espaços que não são da escola e estejam disponíveis. Se a nave da igreja está sem uso, vamos montar atividades artísticas para os alunos lá. Se o campo de futebol do clube do bairro está ocioso, vamos levar os alunos para fazer Edu-cação Física. A melhoria da es-cola é tarefa coletiva."

Chopin Tavares de Lima é



Fábio Bruno (DF)



Oto Eufrásio de Santana (RN)



Paulo E. de Menezes Neto (CE)

advogado e foi secretário da Educação de São Paulo em 1961, e secretário do Interior do governo Franco Montoro.

Sergipe

"Como em todo o Nordeste, em Sergipe as condições sócio-econômicas do país repercu-tam negativamente na escola", afirma o secretário **Marcos Prado Dias**, 42 anos, que assu-miu o cargo sem os prazos se-ber quantos funcionários tem sua Secretaria. Para ele, o



Belmir Valverde Jobim Castor (PP)



Chopin Tavares de Lima (SP)



Marcos Prado Dias (SE)

maior entrave na Educação es-tá na 1.ª série, onde se concen-tram os problemas de evasão e repetência.

"Uma das causas do proble-ma é o currículo escolar, que está defasado. Pretendemos re-formá-lo, adaptando o calendá-rio das aulas ao calendário agrícola do Estado.", Marcos promete também construir mil novas salas de aula.

"Temos de melhorar o salá-rio e as condições de trabalho dos professores, se quisermos uma Educação de melhor qua-lidade", diz o secretário. Va-

NOVA ESCOLA 41

Figura 14: Formatação (1987, n. 13, p. 40)

Reportagem de capa

A SAGA DOS VELHOS BRASILEIROS

Descobertas recentes da ciência mostram que a história dos índios brasileiros é mais rica e movimentada do que se imaginava. Seus alunos vão adorar conhecê-la

POR ROBERTA BENCINI E MARCELO ALENCAR

Abra um livro didático qualquer de História ou Geografia e vá até o capítulo dedicado aos índios brasileiros. A chance é grande de que você encontre precisidades como essas: os índios eram seres primitivos por andar nus pela mata, usando frangas e mantendo macacos. Não progrediram pelo fato de serem preguiçosos, o que obrigou os portugueses a trazer escravos africanos para a lida da lavoura. Ah, eram todos também. Adoravam miangas e espelhos, pelos quais trocavam suas riquezas. De norte a sul – voçóberia – as tribos tinham a cura, língua e costumes bem parecidos. Tais conceitos começam a mudar. Pesquisas recentes indicam que os índios possuíam uma organização social multiplexa do que se imaginava. Eles formavam, e ainda formam, centenas de nações com culturas bem diversas entre si, o que indica serem seus antepassados, que chegaram pelo Estreito de Bering, originários de regiões distantes da Ásia. Essa saga, calcula-se agora, começou há 27.500 anos, 15.500 anos antes do que era aceito. Ainda há muito a descobrir, mas não já não há dúvidas de que os índios têm um passado e uma cultura tão grandiosos como os de qualquer outra etnia. Conhecer e ensinar sua história é a única maneira de garantir a sobrevivência desses brasileiros que têm hoje sua última chance sobre a Terra.



Os astecas viviam onde hoje é o México, com uma escrita e com arquitetura, construtores e temidos guerreiros, mas foram derrotados pelos conquistadores espanhóis



No final de 1996, urnas funerárias feitas com uma técnica desconhecida até então, achadas no Alagoá. A descoberta reforça a tese de que a Armação foi ocupada por civilizações antepassadas nos últimos 10.000 anos



Depois de fazer escavações no sertão baiano, a arqueóloga Maria de Conceição Ventura (50) encontrou uma surpreendente afirmação: o homem teria vivido na região entre 200 e 300 milênios atrás



Espalhados pelo Brasil, os sambaquis – depósitos de conchas, cerâmica e ossos humanos – são os arqueólogos mais pesquisados do país. Nêles, há pistas sobre dietas alimentares e costumes dos índios. O mais antigo, no litoral do Rio de Janeiro em São Paulo, tem 11.200 anos

Em 1995, a Arca Rosselvit anuncia ter encontrado restos de cerâmica datados de 7.500 mil anos, os mais antigos artefatos do mundo

A primeira prova dessa migração foram pontas de lanças descobertas em 1932 em Clóvis, nos EUA. Calculou-se a época que o homem chegou à América há 12.000 anos

O Império Inca dominou, dos sécs. XI a XVI, o sul da América do Sul. Os Incas viviam em cidades como Machu Picchu (foto) e produziam artesanato em ouro

Em 1998, a Sociedade Americana de Arqueologia reconheceu Monte Verde, no Chile, como o mais antigo povoamento humano na América. Os ancestrais desses mastodontes, dizem ter cruzado Bering há cerca de 27.500 anos

Não se sabe a data exata, mas os povos da Ásia devem ter chegado ao continente americano há 27.500 anos. Alguns acreditam que de uma mulher asiática que viveu nesse tempo

A Arqueologia é uma ciência de rasas certezas, mas não gosta de especulações. Obrigados a trabalhar com pistas precárias, como lascas de pedras ou restos de foguetes, os cientistas têm um truque para diminuir o fator "chute" de suas conclusões: estudam a maneira com que os povos recentes agem em situações determinadas e a tomam como padrão para explicar o comportamento dos homens pré-históricos. Por exemplo, a observação de algumas tribos mostra que elas expandiam seus domínios em média 1 km por ano. Se o povo de Monte Verde viveu ali há 12.500 anos e estava a 15.000 km de Bering, seus antepassados teriam gasto cerca de 15.000 anos para percorrer a distância que separa o que é hoje o Alasca do sul do Chile.

Figura 16: Formação (1999, n. 121, p. 10-11)

Cumpra-se, de forma ambivalente, uma *leitura descontínua e simultânea* que LÉVY entende como atitude de “atenção flutuante”, ou seja, diante do jornal ou da revista, não se procura uma informação em particular, mas se recolhe “coisas aqui e ali, sem ter uma idéia preconcebida”: “As manchetes chamam a atenção, dando uma primeira ideia, pinçam-se aqui e ali algumas frases, uma foto, e depois, de repente, é isso, um artigo fisga nossa atenção, encontramos algo que nos atrai” (2006, p. 36). Este rápido olhar serve para o leitor escolher o que quer ler, o que não assegura uma leitura posterior menos descontínua. Nessa primeira leitura, apreende-se o todo da revista ou da matéria em uma “varredura” que os professores disseram durar aproximadamente 1 minuto. Na sala de professores, seja no horário de permanência, seja no intervalo entre-aulas, o professor folheia a revista “*para ter uma ideia de seu conteúdo*”: “*dependendo do momento eu dou uma olhada rápida... se interessar muito eu leio depois com mais calma e às vezes compro a revista na banca...*” (Sarita, GF 02). Utilizando uma linguagem do meio computacional: “*Primeiro dou uma escaneada na revista...*” (Lúcio, GF 01). No entanto, diferente da leitura do texto eletrônico que é flexível e infundável, o leitor de *Nova Escola* tem noção da identidade da revista, de sua totalidade ou coerência textual, ainda que sua primeira leitura seja “instantânea”.

Conforme os professores, levaria de 3 a 6 minutos uma segunda leitura. Provavelmente, esse tempo de leitura indicado - de 1 minuto para uma primeira leitura e de 3 a 6 minutos para uma segunda leitura - seja inverossímil, porém deve-se considerar que existe, devido ao próprio formato hipertextual deste tipo de revista como artefato midiático e à leitura hiper-associativa que produz, uma propensão para o *encurtamento da percepção temporal*. A noção de que o tempo acelera(va) e, portanto encurta(va), já constatado pelos habitantes da cidade do século XIX e expressa na formatação dos jornais e revistas daquela época, refere-se à “sensação” de mais velocidade nas mudanças e durações, seja em relação aos fenômenos coletivos/públicos (da história), aos acontecimentos particulares cuja memória só o sujeito pode reativar (história de vida) e àqueles experimentados, intuídos ou qualificados de imediato (cotidiano) (SIMAN, 2003). No momento em que se inicia a publicação de *Nova Escola* em 1986, esse encurtamento da noção - ou talvez da realidade - sobre temporalidade já ocorria na fase inicial da cultura

mediática: CASTELLS apontou que em 1992 o tempo dedicado à leitura de uma revista de consumo era de seis a trinta minutos (1999, p. 358).

Nesta segunda leitura, os professores entrevistados disseram jamais empreender a leitura da primeira à última página, e por vezes, a leitura de uma página não é completada. Retorna-se às páginas ou trechos quando considerados interessantes, descartando imediatamente o que não chamou a atenção, em um encadeamento de leitura não-linear que a própria formatação da revista propicia. Os professores não leem o editorial: “*Nunca parei pra ler editorial. Vou logo folheando. Às vezes dou uma olhada no índice. O editorial é só blá, blá, blá...*” (Ana Lúcia, GF 04). O editorial como “aparelho crítico” (CARVALHO; TOLEDO, 2007, p. 93) que serve para o editor expor, justificar e legitimar a “missão” da revista ou, ler o índice para o reporte às seções, são procedimentos que perdem a relevância nesse tipo de hiperleitura¹¹¹.

Segundo disseram os professores, visto que não há como deixar de interagir com outros textos, pessoas e tarefas que estão no contexto da escola ou de casa, a leitura de *Nova Escola* é interrompida constantemente. Uma leitura que pode ser considerada instável, levando-se em conta o momento e o fato de que a revista provavelmente será relida (lida em tempos distintos) - porque é comum que esteja disponibilizada em coleção ou na biblioteca escolar -, gerando nova apropriação e, conseqüentemente, novas práticas (de leituras e curriculares).

A biblioteca que desde a leitura despreendeu-se da oralidade para tornar-se privada, passando a ser vista como lugar de recolhimento, um retiro voluntário onde o leitor estabelecia uma relação íntima com o impresso, aos professores entrevistados aparece atualmente como mais um espaço onde se desenvolvem múltiplas tarefas, as quais não essencialmente exigem silêncio para concentração. No caso, quando consultam *Nova Escola* na biblioteca da escola, - diferente de como acontece no espaço da sala de professores onde as revistas mais recentes são disponibilizadas -, a intenção é de procurar determinado tema ou metodologia em antigas publicações, e demora-se um pouco além no exame da matéria, “*não mais que cinco minutos a mais...*” (Janete, GF 01), embora a leitura permaneça

¹¹¹ Como nesse trabalho se parte do que foi mencionado/apropriado pelos professores entrevistados, para pensar elementos da configuração material da revista, não se destaca o estudo dos editoriais e seções. Tais professores foram questionados sobre esses itens, mas disseram que isso não era importante para a leitura. O foco é toda matéria, carta ou seção que trata do ensino de história.

sendo entrecortada pela interação com o ambiente e com as pessoas. Não se anota algo, não se esquematiza ou se faz lembretes em outro papel. As primeiras revistas *Nova Escola* publicadas, “aquelas em que as capas eram mais brancas...”¹¹², quando relidas, “exigem mais tempo de leitura, são mais enroladas...” (Inês, GF 01), portanto preteridas em relação às mais recentes, vistas como “mais práticas...” (Maria José, GF 01), ou seja, *Nova Escola*, por vezes recompõe sua linguagem, formatação e dispositivos textuais para um melhor ajustamento à forma que o leitor (re)ordena o sentido de um texto.

A revista clássica já incitava a intermitência e rapidez da leitura, o que seria intensificado em relação às “revistas de banca”. Para SANTAELLA, “em meados dos anos 90” começa-se a “adiantar” modelos de compreensão e interpretação trazidos pela cibercultura, (2003, p. 59), o que torna obsoleta em um prazo curto de tempo a textualização/formatação de *Nova Escola* da década de 80, ou seja, da fase inicial da cultura midiática. Os exemplares daquela fase, ainda que, como foi visto, fossem consultados pelos leitores e até mesmo considerados atuais, diferem dos exemplares de formatação ligada à cultura *ciber*, provocando nos dias de hoje uma experiência de leitura destoante, incômoda e maçante¹¹³.

Grande parte dos professores disse praticar algumas atividades propostas por *Nova Escola*: “Todos já utilizaram as propostas: sobre os judeus, quadro de Proust... sobre o engenho... que a revista explicava cada parte” (Vânia GF 01). A professora continua dizendo ter “modificado para melhor” o trabalho com o quadro de Proust proposto pela revista em 1995¹¹⁴: “Fiz transparência, em vez de dar o texto, trabalhei somente a imagem e houve um entendimento daquele período muito melhor”. A partir desse relato, neste grupo outras professoras passaram a contar espontaneamente suas experiências fomentadas pela revista. Os professores

¹¹² Refere-se às capas de *Nova Escola*, do exemplar n. 01 (março, 1986) ao n. 58 (junho, 1992), que eram elaboradas com a superposição de menos gêneros textuais que as ulteriores, pelo fato de corresponder à fase inicial da cultura midiática.

¹¹³ Outros produtos culturais se renderam ao modo de escrita e leitura provindos da mídia contemporânea. PIGLIA argumenta que o “lector salteado”, aquele que entra e sai do texto a todo instante, fez com que os escritores substituíssem os romances tradicionais pelos contos (em entrevista à *Folha de S. Paulo* à Sylvia Colombo em 10/05/2008). CHARTIER lembra que em algumas bibliotecas universitárias se reduzem as aquisições de livros ou de obras especializadas e que alguns editores limitam-se à publicação de poucos títulos. Para o autor, a preferência recai sobre periódicos, manuais, dicionários e enciclopédias, o que não expressa o desaparecimento da leitura, mas outra leitura, conformada às linguagens criadas nas novas circunstâncias históricas (2002, p. 103-105).

¹¹⁴ Matéria: “Uma aula feita com arte” (NE, 1995, p. 20-23)

acreditam que *Nova Escola* realmente traz o currículo facilitado e, desta forma auxilia o professor em praticar o currículo (que deveria servir de fundamento):

*“Não dá tempo de correr atrás [do currículo oficial], e a revista ajuda... **Uma caminhada que teria que fazer, a revista já traz.** Não adianta culpar o professor, o professor não tem contato com outros professores, universidade. O próprio governo não possibilita o contato do professor. O professor fica inseguro, não tem parâmetro, falta orientação, treinamento... **pra fazer o currículo dar certo...** Também não é interessante pro governo investir... A revista ajuda”* (Ivonete, GF 01)

A revista pode servir de parâmetro metodológico e teórico, porém nem sempre é adotada tal como prescrito, mas *adaptada* pelo professor: “só serve de *inspiração*”, “*ela dá um insight...*”.

*“O projeto partiu de uma reportagem de... né... algumas partes [da reportagem]. Trabalho com a comunidade, depoimento dos alunos, história da escola, História Local... Foi modificado, mas o projeto partiu daquela reportagem, nos modificamos porque a secretaria municipal, queria que a gente contasse a história da escola, e na revista, era da comunidade... **partiu do roteiro da revista...** O trem da história, o trenzinho, nós fizemos como os alunos, a história do município, lá [na revista] o trem é mais amplo, pega muito mais coisa, nós pegamos a ideia, e tudo que tinha de história em nosso município, então seria o trem da história, mas do nosso município, desde os fundadores, a fauna, a flora, foi feito assim. (...) Lendas, causos, aquilo que se conta, que não sabe se é lenda ou causo. Tudo isso a gente resgatou, resgatou a história da igreja, história do santo, da onde a gente veio. **Nós pegamos a estrutura do projeto e adaptamos ao que a gente queria**”¹¹⁵ (Maria José, GF 01).*

Quando se busca cumprir o roteiro de atividades curriculares colocados pela revista, alguns professores notam que a prática não tem condições de refletir fielmente o proposto, pois “[a prática] é cheia de contratempos... Em cada classe acontece de um jeito... Às vezes a revista tá fora da realidade...” (Jomar, GF 02) e “Acho que a revista é feita pensando nos alunos de São Paulo... que é outra realidade” (Marisa, GF 02). Maria Inês, que coleciona recortes de reportagens da revista sobre ensino de história desde sua primeira publicação, conta sobre uma atividade que realizou a partir da revista e, segunda ela mesma, “foi um fiasco”. Deixa claro que utiliza e aprecia a revista: “Admiro a revista apesar de muita gente

¹¹⁵ Diz respeito à reportagem “Um trem ‘bão’ chamado interdisciplinaridade” (NE, 1999, n. 122)

falar mal...¹¹⁶ e que “foi a única [atividade proposta pela revista] que não deu certo, e responsabiliza a si mesma por não ter executado exatamente o disposto pela revista em termos metodológicos, além da revista pelo “fracasso” da atividade, pois “faltou [na matéria] o principal do ensino de história... desenvolver nos alunos a noção de temporalidade”

“Eu vi uma reportagem sobre um jogo de investigação como se fosse detetive e querendo mostrar que na história a gente investiga até chegar na compreensão, então apliquei. Mas depois vi que só serviu como brincadeira, porque as crianças... de 5ª série... não conseguiram ligar o jogo com história. Elas só estavam interessadas em achar o assassino. Acho que porque a investigação não tinha nada de temporalidade foi um fiasco... em termos de aprender história...”¹¹⁷ (Maria Inês, GF 01).

Mas, a ideia central é de que o professor pode, de sua maneira, aprimorar o que encontra na revista, reparando, complementando, reconstruindo a atividade apresentada pela matéria. Outros professores passaram a sugerir como Maria Inês poderia ter transformado-aperfeiçoado a matéria: “Você poderia ter feito um paralelo com a investigação do detetive e do historiador, mostrando que a diferença entre um e outro é justamente que a história... a gente trabalha com o passado” (Lucélia, GF 01); “5ª série leva tudo ao pé-da-letra..., eles não conseguem abstrair muito... então tem que explicar tim-tim por tim-tim... pra não dar rolo! Você deveria ter dito: “Olha, gente, essa foto... faz de conta que é o assassino... mas não é!” (Marilce, GF 01). Lúcio (GF 01) conclui: “dá pra pegar a revista como referencial... mas não seguir à risca... tem que se esquivar dos problemas”.

Ivonete diz ter fundido correntes historiográficas distintas - e “que estavam equivocadas...” - referentes a reportagens que propunham “Tiradentes” como tema.

“Tinha uma reportagem sobre Tiradentes em uma Nova Escola antiga que o Tiradentes era um marginal... mostrava o lado ruim dele... E tinha outra de pouco tempo atrás que ele era herói... Nenhuma dava conta. Aí misturei o que tinha de bom nas duas e fiz do meu jeito, usei as figuras... sem deixar de seguir o currículo... e foi muito produtivo. Mostrei que Tiradentes não era herói e nem interesseiro, mas um homem de seu tempo histórico”¹¹⁸. (Ivonete, GF

¹¹⁶ Maria Inês também acredita que “as pesquisas universitárias sempre colocaram a revista pra baixo... sempre criticam... na pedagogia... nos cursos de pedagogia [de pós-graduação]... nos artigos... sempre se condena a revista... não se vê a contribuição dela...”.

¹¹⁷ Refere-se à matéria “Brincando de detetive eles aprendem melhor” (NE, 1986, n. 03).

¹¹⁸ Refere-se a “Tiradentes incomodava as pessoas a ponto de fugirem dele” (NE, 1991, n. 47) e “O herói passado a limpo” (NE, 1995, n. 83).

01)

É importante que se pontue que Ivonete toma informações das duas reportagens - uma que busca desmistificar o herói (1991) e outra, 36 edições depois, que retoma o herói (1995) - e as (re)elabora, entendendo que superou os limites teóricos de cada uma, *“se for ver... é... fiz uma outra reportagem... quer dizer... uma atividade diferente... e de acordo com a Nova História... vocês não acham?”*. Em outro grupo focal, Virgínia (GF 03) diz também ter aproveitado uma matéria, mas com seu próprio referencial teórico: *“Usei uma... sobre as grandes navegações. Mas era muito solta, então primeiro expliquei o certo, depois coloquei a reportagem como complemento...”*¹¹⁹.

A forma de leitura evidenciada pelos depoimentos dos professores, como hiperveloz e intervalada, o que pode ser entendida como “pós-moderna”, parece “leviana” e fragmentada. Porém, para “misturar” as concepções de duas matérias (publicadas em datas diferentes) e para “reteorizar” o conteúdo de uma matéria, necessário é recorrer, como diz LÉVY, à uma grande “performance mnemônica”, à um pensamento reticulado hiperassociativo (2006, p. 80). Portanto, nem sempre uma leitura “pós-moderna” pode ser considerada uma leitura “empobrecida”. Dependerá dos saberes prévios dos professores, o que será feito a partir da leitura desta revista. Saberes plurais e postos em articulação, entre os quais: os obtidos nos cursos de formação acadêmica ou de formação continuada (considerando a ciência de referência e as ciências da educação); os erigidos e/ou mobilizados na ação cotidiana, considerados experienciais (TARDIF, 2002); os relativos à memória escolar pessoal pré-profissional, bem como às memórias coletivas, que impregnam subjetiva e socialmente as representações sobre a identidade do professor (MIRANDA, 2007); e os relacionados às representações, entendimentos e posturas produzidas conforme a história de vida em dado contexto histórico-cultural.

Três professores demonstraram ter noção de que a revista traz concepções teóricas diferentes de história conforme a época em que foram produzidas e imputaram a diferença de tratamento do assunto “Tiradentes” em duas revistas. Devido aos pressupostos teóricos *“refletirem currículos diferentes”, “o de agora, os Parâmetros são construtivistas e... Nova História... o outro era histórico-crítico... e o currículo do Paraná voltou a ser histórico-crítico... então a revista não segue mais o*

¹¹⁹ Matéria: “Vida de marujo” (NE, 1995, n. 87).

nosso currículo, o paranaense... porque ela é construtivista”¹²⁰ (Marilce, GF 01). Independente das diferenças teóricas, uma professora diz que “*Tudo na revista pode ser aproveitável... de um limão se faz uma limonada*” (Maria Elena, GF 01).

Cyntia percebe uma mudança fundamental no enfoque de *Nova Escola*, da ênfase no conteúdo histórico para a ênfase na metodologia, e coloca tal mudança em correspondência com a reestruturação curricular. Esclarece ainda que, em última instância, são os professores quem escolhem o *quê* e *como* configurar-se-á o ensino de história.

“Antes tinha mais conteúdo de história... agora tem mais dica de como fazer... Como se fosse uma receita de bolo... antes tinha mais ingrediente e agora tem mais “modo de fazer”... assim fica difícil o bolo dar certo!... se for pela revista. Mas se a gente pesquisa nas revistas, mistura... vê duas... dois jeitos... um completa o outro... Mas a forma que Nova Escola trabalha hoje, abre uma brecha para a gente mesmo escolher que conteúdo trabalhar porque só traz metodologia... O currículo também deixa solto pra gente ensinar o que quer” (Cynthia, GF 02).

Quando instigados a falar sobre quais materiais de referência oportunizariam o fazer pedagógico - além de *Nova Escola* e das já mencionadas revistas de consumo da área de história -, nenhum outro referencial foi lembrado a não ser o livro didático. No entanto, apontaram como fundamental a formação acadêmica “*apesar de ter ocorrido faz 20 anos...*” (Isabel, GF 02) e a experiência profissional, sendo que os cursos de atualização promovidos pelo Estado “*auxiliam muito pouco...*”¹²¹ (Id.).

“O Fernando Henrique lançou os Parâmetros, fez um monte de propaganda na TV... de que 'agora a educação é para a vida'... tinha uma propaganda de uma porcentagem querendo se suicidar... e de uma enzima que abria a geladeira à noite... lembram? Teve na época alguns cursos de atualização... Faxinal do Céu¹²², por exemplo... que eu fui... Mas não serviram muito... O colégio recebeu os currículos e a supervisora não passou pra gente... Então tinha que se virar pra dar conta...” (Simone, GF 02).

¹²⁰ A professora se refere às “Diretrizes Curriculares para o Ensino de História na Educação Básica em Revisão” elaboradas em 2007 no Paraná.

¹²¹ Lembrando que esses professores estão no momento da entrevista, integrando o PDE, curso vinculado ao governo do Paraná.

¹²² O Centro de Capacitação de Faxinal do Céu (ou Universidade do Professor) é órgão da Secretaria de Estado da Educação, inaugurado em 1995, vinculado ao Centro de Excelência em Tecnologia Educacional do Paraná (CETEPAR), onde se realizam eventos para a capacitação dos profissionais da educação do Estado do Paraná. E ainda: Giane (GF 03) diz que *Nova Escola* era material de apoio nos cursos para professores em Faxinal do Céu - “*Na época do Lerner [governador do Paraná de 1995 a 2002] o pessoal pegava a revista [Nova Escola] né... realmente... Faxinal do Céu usava a revista...*” -.

Não se questiona a possibilidade da não admissão do currículo oficial na prática, mas a falta de elementos auxiliares para implementá-lo, lacuna que *Nova Escola* preencheria. A *experiência*, como fundamento da reinvenção do currículo em sala de aula, pelo menos em relação ao que foi coletado de informações em conversa com os professores, diz respeito às informações obtidas “na prática de anos de magistério...”, em menor grau no diálogo com outros professores de história e em maior grau em outras esferas midiáticas, como a TV e a *Internet*. Sobretudo, a noção é de que, como o governo seria incompetente em dar condições para se aplicar o currículo de forma conveniente, seria o próprio professor responsável pela busca, em espaços alternativos, de subsídios para sua prática curricular.

As adjetivações autoatribuídas por *Nova Escola* - moderna, competente, atualizada - e sua formatação, que pode ser certificada como inovadora, porque é compatível com a cultura midiática, atingem e agregam o outro da relação, ou seja, tais características estendem-se aos seus leitores como se estas também lhes pertencessem e prestigiassem-nos, como se a capacidade de renovação fosse incorporada pelos professores-leitores no próprio ato da leitura. Gisele (GF 01 e 02) comenta que quando o representante de *Nova Escola* vai à escola - o que acontece pelo menos uma vez por ano -, para entregar gratuitamente um exemplar para cada professor, repete a frase: “*Quem não lê Nova Escola, não é bom professor*”, isto é, a leitura desta revista seria condição para se inovar, e a partir de suas orientações curriculares qualificar-legitimar a prática: “*Tem professor que critica muito o que a gente faz, então... eu falo... olha eu não utilizo isso só da minha cabeça, tá aqui na revista...*” (Maria Elena, GF 01).

Maria Inês (a mesma que anteriormente disse não ter dado certo a tentativa de reproduzir uma proposta da revista em sala de aula), modificou de tal forma a atividade sugerida quanto ao uso do cinema - tema e metodologia - para que seus próprios objetivos de ensino pudessem se concretizar que referente à matéria só recordou o título. Ao conservar a ideia sempre propalada de *Nova Escola* que se auto-edifica como eficiente, inelegível e auxiliadora, a professora termina por tornar secundária a criatividade que se manifestou na sua prática.

“Eu peguei a reportagem “Escurinho no cinema” e também adaptei. Lá ensina como faz o resumo do filme... agora não lembro exatamente como era... mas falam do filme “Policarpo Quaresma”, e era muito bem explicado, ajuda a gente a passar o filme para o aluno e fazer a análise do filme, só que não dava certo igualzinho, mas foi um embasamento”¹²³. (Maria Inês, GF 01)

Dada a real inovação da revista como suporte de informação e comunicação, o seu conteúdo, ou melhor, os saberes históricos que entende como dignos de serem ensinados tendem a serem assimilados como também inovadores. Neste sentido, os professores afirmam que *Nova Escola* é inovadora, que lê-la denota empenho em atualizar-se, que seu formato é prático e moderno, enfim, seria *“imprescindível ler a revista para fazer melhor...”* (Maria Elena, GF 01). Quando se depararam com um sinal de a revista não se configurar tão inovadora como diz ser, - *“O que essas pessoas que apresentam projeto fazem [relatos de experiências trazidos pela revista], outros professores também fazem”* (Siumara, GF 02) -, alguns concluíram que os professores são tradicionais, e por isso a revista não tem como colocar em suas páginas relatos de experiências didático-pedagógicas inovadoras: *“A revista trabalha com o material que encontra... daí que... vai encontrar muito professor desatualizado...”* (Gisele, GF 01 e 02).

A partir dessa afirmação, os apertes vieram no sentido de discordar que o professor seria “desatualizado”. Marisa (GF 02) postula que não são os professores, mas *Nova Escola* que se mostra conservadora, porque as experiências didático-pedagógicas com essa característica são tendenciosamente selecionadas pelos editores da revista, *“a Sandra mandou pra revista o projeto de ensino dela... que era excelente... e recebeu da revista a resposta que teria que pagar... mas é porque queriam descartar o projeto dela... não queriam publicar...”*. Silvana (GF 02) julga que nem a revista e nem os professores são conservadores e/ou tradicionais, pois a revista seleciona as atividades presentes no cotidiano escolar que estejam em acordo com sua proposta teórico-metodológica, ou seja, as melhores: *“a professora lá da escola fez um projeto de leitura, mandou o projeto pra Nova Escola e foi ‘premiada’... e não pagou... porque foi dentro da linha da revista... a revista veio na cidade [Jacarezinho], tirou foto, entrevistou ela...”*. Se existe algum momento em que a revista mostrou-se conservadora, foi para esta professora *“um deslize, porque não dá pra acertar sempre”*.

¹²³ Matéria: “No escurinho do cinema” (NE, 1998, n. 114).

Prevalece a ideia de que a revista é moderna e sendo assim, os professores deveriam servir-se deste canal de divulgação de suas práticas, pois a revista “*abre possibilidade para fazer isso...*” (Isabel, GF 02), no entanto, por insegurança, “*por falta de auto-estima*” (Maria Elena, GF 01), “*falta coragem de chegar na revista pra mostrar seu trabalho...*” (Isabel, GF 02), resultando no fato de que “*a revista às vezes publica experiências não tão inovadoras porque não tem em mãos... e então publica o que tem... o que alguns [professores] mandaram... não o que existe de fato na escola*” (Id.).

“*O interessante da Nova Escola é que quando a gente vê lá assim o Professor Nota 10, o projeto dele, você vê que você faz às vezes coisas muuuito melhores e você... não tem coragem de escrever [para a revista] porque você acha que é deste tamainho. Eu acho que a gente não tá dando a importância devida ao nosso trabalho, porque de repente, um professor nota 10... primeiro lugar... **se for olhar, a gente faz melhor que aquilo...***” (Maria Elena, GF 01).

O depoimento de Maria Elena parece contraditório, já que até o momento essa professora apenas assinalou os pontos positivos da revista, no entanto esse tipo de contradição ocorreu em muitas vezes e em todos os grupos focais, demonstrando que: 1) *Nova Escola* consegue criar as representações de que é moderna e inovadora; 2) e quando estimulado pela entrevista, o professor ajuizou sua prática em relação à revista e terminou por situar-se como mais “inovador” e “moderno”. Em tempo: outra professora também se refere ao prêmio *Professor Nota 10*, ressaltando que existe uma seleção interessada em destacar determinado perfil de professor, e não pautada necessariamente em atividades didático-pedagógicas inovadoras: “*não ganha nunca professor da região sul... **se for ver eles não fazem nada demais do que agente faz aqui, ganha lá do nordeste, professor que vai de ônibus... pobrezinho do nordeste..***”. (Elizabeth, GF 03).

Nova Escola serviria como “*um ponto de partida*” (Siumara, GF 02), cujo propósito, *segundo os professores*, seria de atualização-modernização das práticas ao promover o entendimento do currículo prescrito, o que faz ver a positividade em relação a este periódico em meio a poucas contraposições. Porém, no decorrer desta entrevista coletiva, foram os próprios professores que terminaram por fazer ver que este material pode ser apropriado “à revelia” dos objetivos iniciais ali postos. Para Maria Antônia (GF 04), “*eu folheio a revista pra ter ideias, pra mim,*

particularmente, pra mim dá ideia de plágio¹²⁴, eu fico com um pouco de vergonha se seguir". Andréa (GF 04) interfere - "eu não tenho vergonha não..." -, e Maria Antônia complementa:

"Você pode pegar, utilizar, encaixar naquilo que você quer. Você vê e pensa 'acho que não vai dar pra trabalhar deste jeito com meus alunos...' vai lembrando... vai fazendo do seu jeito... você pesa... mas eu nunca pensei em fazer do jeitinho que está ali... porque pra mim é plágio e o professor tem que ser autônomo".

Deste grupo focal 04, Zilda comenta:

"Até teve uma discussão na minha escola... vou fugir do assunto, mas vou falar... disseram que a mídia manipula. Eu falei que não, que a mídia até nos ajuda... como é o caso da Nova Escola. É você em relação à mídia que tem que se posicionar... neste sentido eu vejo a revista também assim... a gente lê, e dá o nosso jeito..."

Esta professora resume uma perspectiva da presente pesquisa: provavelmente, os editores de *Nova Escola* possuem consciência da "margem de risco" de não inculcar inteiramente o sentido preferencial pretendido, pois a realização do currículo como prática dependerá da filtragem e da gerência do professor. Por isso, ocorre um grande empenho na utilização de várias estratégias de convencimento, as quais talvez sejam mais visíveis na diagramação, na forma de distribuição e no *marketing* do que no discurso verbal.

...

Ainda que não se possa precisar que a emergência da cultura midiática tenha correlação direta com as mudanças epistemológicas, em um curto espaço de tempo (de 1986 a 2002), a mudança na materialidade de *Nova Escola* (do texto ordenado para a lógica reticulada) parece proporcional às transformações nos embasamentos teóricos dos currículos escolares de história. No entanto, outros substratos devem ser investigados por integrarem esse movimento tensional de configuração do campo do ensino de história em que a revista *Nova Escola* foi fundamental como dispositivo de implementação das reformas educacionais. As lutas em torno dos

¹²⁴ Refere-se ao "plágio" por entender que está reproduzindo a experiência didático-pedagógica relatada na revista por outro professor.

conhecimentos históricos que devem ser ensináveis corresponderam também às lutas políticas pelo poder simbólico que ocorreram do período pós-regime militar no Brasil ao período de demandas da chamada globalização.

As conversas dos professores demonstraram que *Nova Escola* serviu de referência para a *reinvenção* da forma de ensinar e compreender a história, pois a decisão de atualizar a prática para se adequar ao currículo requerido pela revista resulta em uma combinação ou hibridização¹²⁵ de preceitos históricos e pedagógicos dissonantes. No que diz respeito aos sujeitos desta investigação, o *sentido preferencial* que este periódico quer dar parece suficientemente assimilado, ou seja, de que inovar é sinônimo de nortear-se pelo currículo oficial (lido na revista). Pelas falas dos professores, conclui-se que a mídia (*Nova Escola*) tem poderes, habilidades argumentativas e técnicas de fazer assimilar o sentido preferencial que quer imprimir e, por vezes, pareceu que os professores realmente se submetiam a esse poder, pois estes visualizavam, com poucas dúvidas, esta revista como moderna e como veiculação do moderno. Entretanto, pelas descrições ou menções à prática que os professores disseram ser decorrente da leitura da revista, ou pelas comparações realizadas no processo das entrevistas, entre a prática pessoal e aquela colocada na revista como digna de ser premiada, divisa-se não ser possível ver o professor como “manipulável”. Como diz Chervel (1990), as ciências de referência ou os materiais onde se pensam, discutem e prescrevem os objetivos, métodos e saberes para a escola (a noosfera de Chevallard), não são capazes de se impor por completo como normalmente se infere. Há que se considerar a possibilidade de que ocorram no universo escolar - senão criações “originais” no sentido de novas/inovadoras - práticas diferentes, alternativas, imprevistas, modificadas, derivativas, justapostas.

Existe um corte da lógica linear da significação, pela formatação da revista e por essa experiência de leitura descontínua e multilinear, própria da cultura midiática, o que não quer dizer um entendimento da mensagem de forma

¹²⁵ Usa-se o conceito de hibridismo sob influência dos escritos de Néstor García Canclini. Este parte do choque entre colonizadores e colonizados na época da conquista, quando se desencadeou a justaposição conflitiva das diferentes culturas, para pensar a América Latina em momentos do século XX e do século XXI, considerando a interpenetração, as mesclagem, as transações e a coexistência de culturas estrangeiras e/ou dissimiles, bem como da modernidade e tradição. Peter Burke adota o termo cunhado por Canclini, reportando-se aos objetos, aos termos, às teorias e aos comportamentos em: BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. Trad. Leila de Souza Mendes. São Leopoldo: Usininis. 2003.

fragmentada, distraída e superficial. Se assim fosse, seria incoerente todo o esforço empreendido pela revista em montar seu discurso para fazer com que o professorado apreenda e pratique suas proposições curriculares. A tendência é que o leitor aproveite porções das mensagens, no entanto, mediante a capacidade hiperassociativa, reticular e fractal¹²⁶ dos textos e das leituras, os professores demonstram, não apenas compreender, mas articular as mensagens e os conteúdos das orientações curriculares de *Nova Escola* com seus próprios saberes.

De igual forma, com a mesma capacidade de descontinuidade e simultaneidade antes consideradas, quando pratica as propostas didático-pedagógicas da revista, o professor não as toma em seu todo, não as segue exatamente, terminando por produzir uma prática curricular híbrida que não àquela apresentada inicialmente pela revista, mas compatível com suas próprias interpretações, saberes e posturas.

¹²⁶ O *fragmento* diz respeito a uma parte do todo, enquanto o *fractal*, uma parte que é cópia reduzida do todo (AURÉLIO, 2004).

CAPÍTULO II

O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA REVISTA *NOVA ESCOLA* NO PERÍODO PÓS-REGIME MILITAR

Mais do que canal de divulgação das orientações curriculares elaboradas pelo Estado, ao dizer traduzi-los, ou ainda, ao transpô-los para um suporte que tende a cooptar melhor o professor-leitor, *Nova Escola* compõe seu próprio currículo escolar e currículo de formação, revelando quais os saberes que acredita serem fundamentais ao ensino e à aprendizagem. Porque se *elabora* como currículo partindo dos textos curriculares provindos das instituições públicas reguladoras da educação, é certo que subentende tais textos como adequados, pertinentes e corretos, portanto, ainda que haja diferenças entre um e outro, esta revista e a legislação curricular não significam apenas materiais produzidos em um mesmo momento histórico, mas são tanto parceiros de capital simbólico, como indissociáveis e complementares na estratégia de política de intervenção cultural. Os currículos oficiais produzidos na passagem da década 80 para a década de 90 e, principalmente, aqueles elaborados na segunda metade da década de 90 não encontrariam espaço para se fazerem entendidos, assimilados e adotados, se não fossem caucionados pela formatação midiática. Assim, *Nova Escola* buscou adaptar-se ao leitor que, há tempos imerso na cultura das mídias clássicas, ingressava na segunda idade das mídias.

Neste capítulo, busca-se cotejar o currículo de história exibido no periódico com o currículo escolar paranaense, lembrando que a data da primeira publicação da *Nova Escola*, 1986, é correlata ao movimento de reformulação curricular pós-regime militar¹²⁷, bem como é o momento em que a cultura midiática começa a consolidar-se.

Tomar o currículo paranaense não se constitui um “estudo de caso”, mas um meio de transitar pelo o que se entende nas propostas curriculares como sendo o ensino de história ideal, coerente e, sobretudo, “moderno”. Segundo a perspectiva deste

¹²⁷ Neste trabalho adota-se a expressão “regime militar” considerando o período 1964-1985, embora não houvesse uma equivalência das políticas públicas para a educação nos diferentes governos.

trabalho, o fato de *Nova Escola* não tratar especificamente deste ou daquele currículo oficial, deste ou daquele Estado, não a desqualifica como lugar onde se encontra um referencial curricular de circulação nacional. Se os conteúdos programáticos desses currículos divergem em alguns pontos, existe uma fundamentação teórico-metodológica que os identificam, tanto no que diz respeito aos objetivos didático-pedagógicos como um todo, como no ensino de história e a historiografia que os embasam¹²⁸.

Contudo, como optou-se por lidar com transição de paradigmas que implica um movimento em que as mudanças e permanências se combinam em dado momento difícil de precisar, deve ser evidenciado, como já realizado na parte introdutória desse trabalho, que: mesmo que os fundamentos das versões curriculares de São Paulo se modificassem (entre os anos de 1986 a 1992)¹²⁹, e a mídia em geral condenasse o discurso histórico-crítico e/ou marxista, *Nova Escola* mantém esse discurso por algum período, em compasso com as ideias ainda predominantemente circulantes, e ao mesmo tempo, passa a trazer algumas matérias com elementos que caracterizam as discussões curriculares que serão sistematizadas nos PCN, ou seja, relacionados ao Construtivismo e a História Nova. Em resumo, a divisão por “fases” apenas serve ao propósito de ordenar a análise.

2.1. REPENSANDO O CURRÍCULO DE HISTÓRIA

2.1.1. Na contramão dos Estudos Sociais

Partindo do princípio de que esta revista, assim como qualquer outro produto cultural da era midiática, para alcançar, captar, manter e produzir o leitor, precisa presumir o seu universo experiencial/simbólico, entende-se que os temas apresentados com mais regularidade em suas páginas representam ideias, valores, comportamentos, aspirações que circulavam em um dado momento histórico.

¹²⁸ Como constatou Circe BITTENCOURT, algumas propostas curriculares de história desse período serviam de parâmetros para as outras, em especial aquelas elaboradas em São Paulo (onde se localiza a sede da Editora Abril), Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais (2000, p. 143). O currículo do Paraná (de história) tem como referência declarada a proposta curricular de Minas Gerais e a do Rio de Janeiro, e como referência não-declarada as três primeiras versões do currículo de São Paulo. Por sua vez, o currículo paranaense servirá de base para a proposta curricular de Santa Catarina.

¹²⁹ As três primeiras versões foram editadas durante os anos de 1986 e 1988. As outras duas versões são de 1991 e de 1992, esta última considerada “definitiva”.

Considerando o chamado período de transição democrática ou Nova República, vários segmentos sociais mobilizaram-se no sentido de discutir e interferir nas políticas públicas até então sob a égide do regime militar, resultando nas eleições diretas para presidente da república, na anistia, na Constituinte de 1988 e na formação de novos partidos políticos. A intensificação do movimento operário e de outros movimentos sociais populares reorganizou demandas, inclusive quanto à escola e ao ensino. Invocava-se, nesses movimentos, uma conduta democrática em relação ao destino do país¹³⁰, e a questão educacional passou a ser um dos focos dos debates propiciando o processo de reformulação curricular na passagem dos anos 80/90 do século XX.

Liderado pelos Estados da região sul e sudeste, as propostas de reestruturação curricular emergiram no interior de discussões realizadas em secretarias, universidades, escolas, associações de profissionais, nos âmbitos político e midiático, em meio à intensa luta pelo reconhecimento profissional dos educadores¹³¹. Segundo Selva Guimarães FONSECA (1993), as lutas, por muitas vezes expressas em greves dos profissionais da educação, englobavam não só a demanda de valorização profissional/salarial, mas também o questionamento da política educacional, da função social da escola e dos currículos preconizados no

¹³⁰ O país sofria intensa recessão, em especial depois da crise do petróleo de 1973: o pagamento dos juros da dívida externa consumia mais da metade das divisas obtidas com as exportações, o desemprego aumentou, hiperinflação, houve perda da credibilidade da política governamental o que dificultava a renegociação da dívida externa e o PIB brasileiro apresentou uma variação negativa. Em síntese, o “reaparelhamento econômico” em relação às nações tidas como desenvolvidas não se cumpria. Ver MELLO, J. M. C.; NOVAIS, F. A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In NOVAIS, F. A.; SCHWARCZ, L. M. (Orgs.) **História da vida privada no Brasil**. Contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

¹³¹ O quinto número da revista *Educação & Sociedade* de 1980 permite visualizar parte dessa intensa mobilização no que se refere aos setores organizados: “*Carta de Princípios*” da Associação Nacional de Educação (ANDE/SP); moção do 3º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPEd, Salvador), “*O Movimento Reivindicatório do Magistério do Rio Grande do Sul*” (Centro dos Professores do Rio Grande do Sul); “*Por uma Política Democrática e Popular na Educação*” apresentado no Seminário de Educação e Classes Trabalhadoras realizado em 1979 em Curitiba promovido pelo Centro de Pesquisas e Avaliações Educacionais (CEPAED) e a Associação de Professores do Paraná (APP) entre outras entidades; o manifesto organizado no encontro das associações paulistas docentes reunidas em Piracicaba; um documento criado no VII Encontro de Orientadores Educacionais realizado em Belém pela federação nacional de orientadores Educacionais (FENOE) e pela Associação de Orientadores Educacionais do Estado do Paraná (AOESPA), a proposta do Centro de Estudos Anísio Teixeira (CEAT) fundado em 1978 em São Paulo e por fim, a “*Carta de Princípios do Comitê de Defesa do Ensino Público e Gratuito*” de São Paulo. A revista também anunciava em seu editorial a realização em 1980 da *I Conferência Brasileira de Educação* que previa aglutinar professores de todos os graus e outros profissionais ligados à educação, no objetivo de partir da crítica a respeito dos problemas educacionais brasileiros para poder superá-los por ações comuns.

regime militar.

A revisão conceitual e metodológica do saber escolar infundiu-se como necessidade nos vários campos do conhecimento e em todos os níveis de escolaridade. Associações científicas, como a Associação Nacional de História (ANPUH), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), as associações sindicais como o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOSP) e a União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais (UTE-MG), inúmeros congressos e seminários envolvendo historiadores e educadores dos três níveis de ensino, além da própria mídia, passaram a encampar o debate sobre os rumos que a disciplina histórica escolar deveria tomar. Dessa forma, esse momento pode ser entendido como a *era do repensar* o ensino de história¹³².

O que se queria negar e mudar eram as medidas tomadas durante o regime militar que, acreditavam, teriam descaracterizado o ensino de história e desvalorizado o professor desta disciplina. As polêmicas sobre o ensino de história nesse período não se restringiram aos historiadores e professores de história, também cooptando pedagogos, psicólogos, agentes do Estado, políticos, jornalistas, etc. Para Jaime Francisco Cordeiro, naquele momento, havia uma efervescência quanto à problematização do ensino de história produzida na intersecção de campos distintos: o da *produção do conhecimento histórico*, pois a historiografia brasileira ganhava novo impulso em seus contornos teórico-metodológicos (tensionando marxismo e História Nova); o da *pedagogia*, que estudava quais métodos didáticos seriam mais eficazes na compreensão da história, e o da *política*, na medida em que na disciplina histórica escolar são formuladas e/ou transmitidas referências culturais

¹³² Usa-se aqui o termo “era do repensar” devido aos escritos da época em que era comum o emprego de palavras - revisão, repensar, renovar - que marcavam a necessidade de substituir ou pensar novamente o ensino de história, por exemplo: SILVA, Marco A. da. (Org.) **Repensando a história**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1984; CABRINI, Conceição *et al.* **Ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense: 1986; NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe M. F. **Repensando a noção de tempo histórico no ensino**. In PINSKI, Jaime (Org.). O ensino de história e a criação do fato. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 1992. A utilização do prefixo *re* no discurso sobre ensino de história também ocorreu em outros países, como em FELGUEIRAS, Margarida Louro. **Pensar a história, repensar o seu ensino**. Porto, Porto Editora, 1994.

e representações sociais constitutivas de identidades (CORDEIRO, 2000, p. 29)¹³³.

As críticas elaboradas na *era do repensar* passavam também pelo questionamento das políticas para a educação como um todo, iniciadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) criado em 1961, culminando na reforma universitária estabelecida pela lei nº 5540/68 então resultante de discussões que se travavam já na década de 50. Em 1969, prosseguindo com essa reforma, o governo autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissional-superiores de curta duração (licenciaturas curtas), as quais reduziam o tempo de formação do educador sob a alegação de suprir as carências de uma escola em expansão. As habilitações intermediárias em nível superior supunham que uma formação longa em licenciatura seria onerosa¹³⁴ e desnecessária, e o momento exigia suprir com urgência os 1º e 2º graus de professores. A implantação das licenciaturas curtas consolidava uma concepção político-pedagógica que desde as décadas de 50/60 vinha sendo fortemente defendida, seguindo o modelo similar aos *Teachers Colleges* norte-americanos, que implicavam na formação generalizante ou polivalente, enfatizando os métodos e técnicas de ensino em detrimento do conteúdo específico (FONSECA, 1993; MARTINS, 2003; BITTENCOURT, 2004).

As mudanças curriculares no ensino de 1º e 2º graus por intermédio da Lei nº. 5692 de 1971, alardeada como grande renovação educacional, retomava uma perspectiva da Escola Nova dos anos 30, sobre a necessidade dos Estudos Sociais nas escolas, de modo a auxiliar a integração do aluno na sociedade moderna¹³⁵.

¹³³ Não é sem motivo o fato de que na constituição de 1988 a única disciplina escolar contemplada fosse a de história (do Brasil), no artigo 242, parágrafo 1º: “O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

¹³⁴ O custo aluno/hora no curso de licenciatura plena era de Cr\$ 14, 17 contra Cr\$ 7,00 na licenciatura curta em 1974. Ver: FERREIRA, E. **Licenciatura de curta duração: solução emergencial ou definitiva?** Dissertação de Mestrado. PUC/RJ, 1982.

¹³⁵ Em geral se considera que a disciplina de Estudos Sociais seria uma criação do regime militar, no entanto: Elza NADAI (1992/1993) entendeu que a partir das primeiras décadas do século XX, através do movimento que ficou conhecido como Escola Nova, já se criticava o *ensino tradicional de história*, corporificado na memorização excessiva, na passividade do aluno, na periodização política e na abordagem factual, o que rendeu a proposição dos Estudos Sociais, então introduzidos no currículo como foi o caso da reforma de Anísio Teixeira para o Distrito Federal na década de 30; Iêda VIANA (2006) lembra que Anísio Teixeira, integrante do movimento da Escola Nova, publicou em 1934, o *Programa de ciência para a escola elementar*, e em 1962, *Estudos Sociais na escola primária*, mostrando o que deveria consistir os Estudos Sociais. Maria do Carmo MARTINS destaca a influência do pensamento norte-americano - principalmente de Dewey - na formulação dos Estudos Sociais, pautado no “desenvolvimento de valores sociais tais como integração social e o respeito à comunidade” e em buscar soluções práticas para problemas cotidianos, ou seja, substituindo os conteúdos tidos como excessivamente “academistas” ou “eruditos” por conteúdos mais pragmáticos (2000, p. 92-93).

Segundo BITTENCOURT, acreditava-se que a disciplina de Estudos Sociais, ministrada no Brasil desde 1950 nos cursos vocacionais e experimentais¹³⁶, e instituída no ensino formal durante o regime militar, daria condição para o alunado apreender conteúdos oriundos da sociologia, da economia, da história, da geografia e da antropologia cultural, a fim de desenvolver a capacidade crítica e a cidadania, no sentido de adequação à sociedade (2004, p. 74).

A Educação Moral e Cívica (EMC)¹³⁷, estruturada pelo Decreto-Lei nº 869 de 1969, como atividade didática e disciplina escolar forneceria no artigo 2º uma espécie de síntese de quais seriam as finalidades morais que deveriam reger esta e outras disciplinas como Estudos Sociais, Organização Social e Política Brasileira (OSPB)¹³⁸ e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB):

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio da moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-política-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO, 1976, p. 135).

O Estado tomava a tarefa de planejar e investir na educação de modo a expandir a quantidade de vagas, para que se capacitasse o sujeito a ocupar os postos de trabalho que, julgava-se, multiplicariam. No caso do Brasil, durante o regime militar, avolumou-se a noção de que a escolarização significaria para o

¹³⁶ Nesta época, os Estudos Sociais também são introduzidos nas escolas primárias sob um programa específico, em Minas Gerais, a partir de um convênio entre os governos brasileiro e norte-americano, denominado Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE) (MARTINS, 2000, p. 95).

¹³⁷ Para ministrarem a disciplina de Moral e Cívica, os professores deveriam ser formados em nível superior em cursos como Filosofia, Ciências Sociais, Estudos Sociais ou Pedagogia.

¹³⁸ A disciplina escolar Organização Social e Política Brasileira foi criada em 1962, e juntamente com a língua estrangeira moderna, a língua clássica e o desenho geométrico, complementariam os currículos para o ciclo ginásial, e segundo o Conselho Federal de Educação serviriam ao propósito de fazer com que os alunos exercessem a cidadania democrática. A disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros deveria ser ministrada por docente designado pela instituição de ensino e junto com Educação Física seria obrigatória para o ensino de nível superior.

indivíduo a possibilidade de emprego, mais renda e mobilidade social, e para a sociedade a promoção e o crescimento econômico que poderia ser então usufruído por todos. A partir do princípio da neutralidade científica, da racionalização e produtividade, procurava-se reordenar o processo educativo visando torná-lo objetivo e operacional (OLIVEIRA, 1998, p. 110). Contudo, associar a necessidade de reformas na área educacional ao projeto de desenvolvimento ou modernização de uma dada sociedade não diz respeito apenas ao discurso educacional desse momento¹³⁹.

A disciplina de Estudos Sociais foi organizada e adotada no 1º grau, conglomerando os conteúdos de geografia e história, os quais poderiam ser ministrados por professores formados pela licenciatura curta ou licenciatura longa em curso específico de Estudos Sociais, cujo currículo definido em 1972 pelo CFE comportaria História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Ciência Política, OSPB, EPB, Educação Física e as disciplinas pedagógicas. O Ministério da Educação editou uma portaria em 1976 autorizando apenas os professores licenciados nos cursos de Estudos Sociais a ministrarem as aulas dessa disciplina no 1º grau, enquanto que os licenciados em História e Geografia só teriam possibilidade de ensinar no 2º grau. É válido lembrar que a situação desses licenciados era agravada pelo fato de existirem poucas aulas dessas disciplinas na grade curricular, uma vez que estava em vigor neste grau de ensino, a habilitação profissional/técnica dos alunos em detrimento da formação geral (FONSECA, 1993; CORDEIRO, 2000).

A introdução de uma nova disciplina escolar, os Estudos Sociais, foi justificada no discurso político-educacional pela necessidade de mobilizar sentimentos de amor e respeito à pátria, da qual compensaria a lealdade e os sacrifícios, de modo que se criasse uma auto-imagem de comunidade integrada capaz de impulsionar o progresso econômico da sociedade. Para BITTENCOURT, esse pretexto também viera acompanhado de elementos da esfera didático-pedagógica, que apregoava uma configuração mais global de currículo ligada aos “Projetos de Ciência Integrada” (2000, p. 132). Sendo assim, a construção do

¹³⁹ Alguns estudiosos relacionam as políticas educacionais que pretendem modernizar o capitalismo de um país com a Teoria do Capital Humano elaborada por Theodore Schultz na década de 60: o volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas na escola funcionariam como potencialidade para a capacidade de trabalho e produção salvando as nações das situações de crise (e.g. OLIVEIRA, 1998; BUENO, 2003).

conhecimento seria vista em sua interdisciplinaridade, o que não pressupunha o entendimento sobre as correlações existentes entre os campos científicos, mas sim, o privilégio dos métodos, considerados válidos para qualquer aprendizagem e domínios da ciência. Esses métodos uma vez apreendidos, produziram uma espécie de capacidade geral, seja para a área de Ciências Naturais, seja para a área de Ciências Humanas.

O caso do banimento das disciplinas de História e Geografia no 1º grau, na direção de uma “forma restritiva de interpretar a teoria piagetiana”, foi explicado pelo fato de que somente a partir de dezesseis anos o aluno estaria em estágio apropriado de desenvolvimento do pensamento formal para alcançar a compreensão dos conceitos históricos, em especial de *temporalidade*. Assim, entendia-se que como a aquisição do raciocínio hipotético-dedutivo em história apresentava-se como mais difícil de adquirir do que a dos conceitos físico-matemáticos, a introdução da história na escola deveria ser retardada ao máximo, o que também seria visto como razão para sua chamada “dispersão” na disciplina de Estudos Sociais (Ibid., p. 132-133).

A *era do repensar* o ensino de história, longe de caracterizar-se como uma explosão súbita de reivindicações, compreende um conjunto de projetos, anseios, debates, lutas e resistências geradas no decorrer do regime militar. Essas inquietações foram expressas em diversas ocasiões, como no Fórum de Debates sobre Estudos Sociais realizado na USP (1973), nas manifestações da ANPUH e da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), entre as décadas de 70 e 80. Tais eventos demarcaram suas posições a favor da especificidade das áreas de História e Geografia, tanto em nível acadêmico, reagindo contra as licenciaturas curtas em Estudos Sociais, como em nível escolar, reclamando o retorno destas disciplinas de forma autônoma no currículo do 1º grau¹⁴⁰.

Para Maria do Carmo MARTINS, a criação dos Estudos Sociais, atendendo aos objetivos de ensino e de formação profissional, seria de responsabilidade do sistema educacional, criada sob objetivos escolares e para a escola, não

¹⁴⁰ Em 1979 o Conselho Federal de Educação continuou mantendo os Estudos Sociais nos currículos, mas pareceu render-se às pressões, permitindo que os licenciados em História e Geografia ministrassem além das disciplinas específicas, também Estudos Sociais, EMC e OSPB. Diante da permanência de uma questão considerada como não resolvida, a ANPUH e a AGB mobilizaram alunos e professores, o que resultou em vários documentos de protesto, comunicados públicos, abaixo-assinados, cartas ao CFE e ao Ministro da Educação (FONSECA, 1993).

encontrando reconhecimento e “legitimidade científica”. Em função desse caráter, foi criticada pela comunidade acadêmica como “disciplina heteróclita”, ou seja, “uma disciplina singular, desviada dos princípios e da arte que compunham seus objetos de estudo, mas voltada eminentemente ao ensino” (2003, p. 155)¹⁴¹. Embora os Estudos Sociais não tenham chegado a configurar-se como disciplina acadêmica, visto que encontrou intensa rejeição das associações científicas de História e de Geografia, terminou por impelir o debate sobre “como as ciências humanas deveriam ser tratadas no ensino”. Assim, tais campos “passaram por grandes modificações porque tiveram que incluir entre seus temas estudos sobre as práticas de ensino e uma vasta discussão sobre a seleção dos saberes ensináveis” (Ibid., p. 156).

Diante da organização do currículo, em conformidade com os moldes dos governos do período militar que, em geral, geravam, regulavam e buscavam controlar as disciplinas escolares, as lutas travadas em torno da supressão da disciplina de Estudos Sociais envolveram historiadores e professores de história. Estes buscavam fazer prevalecer suas demandas, resguardar o seu espaço, tanto no que diz respeito à história como campo científico (pensada no espaço acadêmico), como ao saber histórico a ser ensinado por profissional “competente”, licenciado em história. Isso faz reportar à noção de GOODSON, o qual afirma que uma disciplina escolar traz componentes de transformação e permanências, enfrentamentos e compromissos, em que pesam os propósitos pedagógicos e utilitários, os laços com a disciplina acadêmica e conflitos relativos a *status*, recursos e território (1995, p. 35).

Afora o fenômeno privilegiado na historiografia quanto às manifestações organizadas que rebatiam a curricularização dos Estudos Sociais, há que se erigirem algumas considerações. Nem todas as forças sociais sem ligação direta com o poder estatal contrapunham-se à extinção dos Estudos Sociais, reclamando pela volta das disciplinas de História e de Geografia no currículo escolar do 1º grau, e existiam duas razões que fundamentavam esse posicionamento: ou por

¹⁴¹ Embora de embasamentos teórico-metodológicos pré-discutidos, as disciplinas organizadas no currículo pelo regime militar, como Estudos Sociais, OSPB, EPB e Moral e Cívica confirmam o que nos diz GOODSON: nem sempre uma disciplina escolar seria derivativa de uma disciplina “intelectual” ou acadêmica. Pode ser instituída e só depois gerar a criação de uma base universitária de modo a formar professores capazes de administrá-la em sala de aula (1990, p. 234-235).

entenderem que a disciplina de história poderia ser trabalhada de forma satisfatória ao tomar campos do conhecimento inter-relacionados, algo já preconizado pela Escola dos *Annales* - unificadora do discurso de que a história deveria valer-se de outras ciências, como por exemplo, Antropologia, Sociologia e Geografia -; ou por se interessarem muito mais - como fez a mídia - pelos conteúdos que deveriam ser difundidos, independente deles ficarem estabelecidos na grade curricular em Estudos Sociais ou em História.

No que diz respeito ao cotidiano da sala de aula, não havia garantias de que disciplinas como Estudos Sociais, EMC e OSPB fossem ministradas pelo professor conforme a finalidade original contida nas prescrições curriculares emitidas de forma considerada autoritária pelo regime militar¹⁴².

Além disso, seria problemática a afirmativa de que o trajeto evolutivo do ensino de história teria sido interrompido pelas prescrições curriculares conservadoras do período 1964 a 1985, ou que os conteúdos pré-existentes que incorporavam a tradição do ensino de história de se exaltar componentes da “genealogia da nação”¹⁴³, de forma a produzir a moral cívica e a preparação do indivíduo para o trabalho, fossem apenas ratificados sob novas condições históricas¹⁴⁴.

Mesmo considerando que os Estudos Sociais, EMC e OSPB, não tenham sido disciplinas ministradas em sala de aula em paralelo com o

¹⁴² A prática efetiva dos professores em sala de aula nesse período pode ser lida de formas diferenciadas. A interpretação de que as ações docentes seriam dissidentes, de que as disciplinas como de Estudos Sociais ou EMC seriam aproveitadas para transgredir os objetivos político-pedagógicos governamentais, não deveria ser superestimada para BITTENCOURT. Para a autora seria provável a tendência de que os professores tivessem o livro didático como único material de apoio para ministrar suas aulas, então em sintonia com o currículo em vigor. Isso devido à sua formação superficial e efêmera nas licenciaturas curtas, aliada ao aumento da carga horária de trabalho em consequência do rebaixamento salarial, o qual também obstaría a possibilidade de atualização profissional (2000, p. 134). Já Lêda VIANA (2006), detectou quanto ao *Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração* (1970-1980), aplicado no sistema municipal de ensino público de Curitiba, o aproveitamento das fissuras do sistema para procedimentos táticos, ou seja, o referido projeto seria uma alternativa, que mediante referenciais teórico-metodológicos da historiografia francesa, terminava por subverter a proposta oficial de Estudos Sociais.

¹⁴³ Expressão utilizada por François Furet para designar as finalidades da escrita da história e seu ensino na constituição da nação moderna, em que pesam suas origens, seus heróis e acontecimentos importantes, no sentido de edificá-la e consolidá-la.

¹⁴⁴ O ensino de história na França a partir do século XVIII, e, principalmente no século XIX se consolidou como disciplina escolar, separando-se formalmente da história sagrada. Sua função foi de fortalecimento do Estado-nação pela formação do “ser”, “espírito” ou “caráter nacional”. No Brasil, desde 1838, a “história profana” passa a integrar os currículos do Colégio Pedro II sob as diretrizes do IHGB. Passando pelas reformas Francisco Campos de 1931 e Gustavo Capanema de 1942, confirmou-se seu objetivo fundamental de educação moral e patriótica (FONSECA, 2003).

prescrito/normatizado, todas elas “movimentaram de tal maneira a cultura da educação que é possível ver, em momentos significativos como os da reforma educacional da ditadura militar, a definição de novos campos de conhecimentos sendo forjados pelo currículo” (MARTINS, 2003, p. 164). Foi contra esse currículo concebido como construído pelo poderio do regime militar, que se moveram as discussões para a elaboração do currículo histórico-crítico do qual *Nova Escola* não poderia apartar-se.

2.1.2. *Nova Escola na era do repensar*

Entre agradar o seu público-leitor-consumidor e fazer com que certos efeitos desejados sejam nele produzidos, o discurso da *Nova escola* movimenta-se de forma plural, o que à primeira vista pode ser deduzido como meramente contraditório. Essa “contradição” explica-se pelo fato de que a dotação de sentido em acordo com as perspectivas do leitor pode inserir-se explicitamente no discurso, enquanto que a postura política desse periódico sofre no discurso um “apagamento” do sujeito-transmissor, através do emprego de dispositivos discursivos verbais e não-verbais que fornecem a impressão de neutralidade e desengajamento. O objetivo de construir no leitor determinados valores e comportamentos aparece nas entrelinhas, nos deslizes enunciativos, nas margens do texto, nas “contradições”.

Acompanhando o momento de belatório dos opositoristas do regime militar, bem como a opinião de seus leitores, *Nova Escola* criticou o que foi (e ainda é) denominado de “autoritarismo” e de “arcaísmo” das políticas educacionais anteriores, em particular a lei nº 5692/71. Nesse caso, não há como cometer deslizes enunciativos que demonstrem algum tipo de apoio em relação às políticas educacionais do recém-extinto regime militar, mas colocar com firmeza e nitidez a concordância com todas as proposições afirmativas que estivessem ligadas à chamada redemocratização brasileira. Em “5692: mudar essa lei resolve os problemas da educação?”, uma ilustração mostrava professores e alunos assustados e impotentes frente a um livro gigante (as leis educacionais criadas no sistema militar) fincado com uma faca, que desce para atingi-los, sugerindo um

poder autoritário que impõe de cima para baixo suas decisões¹⁴⁵ (Figura 17).

Em cinco páginas nesta matéria, foi realizado um levantamento dos “pecados” (Ibid. p. 12) dessa lei, a qual seria resultado de uma “pedagogia liberal tecnicista” (Id.), elaborada por especialistas à revelia da participação do professor. Segundo a matéria, apesar de tantos problemas causados pela lei, no Rio de Janeiro ignorou-se a “imposição da disciplina de Estudos Sociais”, então desmembrada na prática para “permitir o ensino eficaz” das disciplinas de História e Geografia (Ibid., p.14). Assim, mostrava-se a paridade do periódico aos debates da época no que concerne à disciplina histórica escolar como domínio que deveria ser específico, bem como a ideia de que as prescrições legislativas ligadas ao regime militar poderiam e deveriam ser transgredidas.



Figura 27: Crítica à Lei nº 5692/71 (NE, 1986, n. 09, p. 11)

¹⁴⁵ Também na matéria “Professores reafirmam exigências para a educação” (NE, 1987, p. 10, p. 44-45), entre outras reivindicações, clama-se pela revogação da lei nº 5692/71.

É importante notar que a referida ilustração está centralizada no entremeio da página e busca dar ao leitor, “de súbito”, a impressão de opressão e medo em relação às políticas educacionais do período de regime militar. No entanto, diverso do período em que o computador auxiliará significativamente na diagramação e em que também a linguagem hipertextual fundamentará todas as revistas de consumo como a *Nova Escola*, apenas essa ilustração foi apresentada, enfatizando-se a linguagem verbal. Nessa “fase”, os dispositivos textuais (por exemplo, sucessão de linhas e de colunas) e disposições imagéticas (poucas, mas impactantes) pautavam-se no encadeamento de ideias, o discurso dar-se-ia pela descrição ou narrativa sobre ações bem-sucedidas, sempre tentando direcionar a forma de o leitor proceder a sua leitura e/ou interpretação e, portanto, preenchendo grande número de páginas. No exemplar já mencionado, de número 09 do ano de 1986, pelo menos 10 páginas foram dedicadas à arguição sobre as políticas educacionais¹⁴⁶, enquanto que posteriormente, junto à elaboração dos PCN, as matérias tornaram-se mais curtas, utilizando, quando muito, 03 páginas.

Apreendendo o que era discutido na época pelos seus leitores, sob uma formatação que indicava sua “transição” de mídia clássica para nova mídia (ciberespaço), essa revista narrava e ajuizava sobre a necessidade da formação ideológica dos professores, os quais supostamente ainda seriam “tecnicistas” e reproduziriam a forma educacional neutra e a-política do regime militar (NE, 1987, p. 30, p. 44). Seria frequente salientar e criticar o chamado “tecnicismo educacional” e associá-lo ao ensino do período “ditatorial” (não só em *Nova Escola* como na historiografia e na filosofia da educação), compreendendo-o como prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas em uma proposta educacional rígida, então programada em detalhes por especialistas¹⁴⁷. Acreditava-se que por seguir este modelo pedagógico, ao fundar a disciplina de Estudos Sociais, os governos militares teriam rebaixado as

¹⁴⁶ Na referida matéria, as políticas educacionais do regime militar teriam transformado a escola normal em um dos cursos profissionalizantes fazendo com que os professores perdessem prestígio profissional e obtivessem salários aviltados. Além disso, devido ao fato de que os conteúdos das disciplinas de Português, Matemática e História teriam sido “esvaziados”, e de que o professor não conseguiria obter uma formação científica adequada, este não possuía condições de “participar do processo de transformação da sociedade” (Ibid., p.13).

¹⁴⁷ A classificação do “tecnicismo” sedimentou-se através de Dermeval Saviani em “*Escola e democracia*” e José Carlos Libâneo, em “*Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*”.

ciências humanas, e urgia contrapor o “tecnicismo” à formação política, em qualquer nível de ensino, o que então ficaria sob o encargo da disciplina de história, desde que *renovada*.

Segundo a matéria “História: o bonde que a escola perdeu”, o ensino de história se modernizaria a passos lerdos, devido aos percalços do regime militar:

Levamos mais de um século para chegar a isso, ajudados pela repressão às mudanças durante os 20 anos de ditadura militar, que perseguiu e marginalizou as Ciências Humanas e descuidou da formação do professor, da relação escola-universidade e da produção do livro didático. E só pela iniciativa individual ou de pequenos grupos é que a poeira começou, há alguns anos, a ser sacudida, abrindo novos caminhos para o ensino (NE, 1991, n. 53, p. 10).

Os vários problemas educacionais enfrentados no período, como a “resistência” das escolas, dos professores e dos pais à modernização dos métodos e conteúdos educacionais, o “apego ao livro didático” (repetidamente considerado impróprio), a desqualificação do curso de magistério, visto que transformado em habilitação e os baixos salários dos professores, são elementos com frequência apreendidos e explicados por *Nova Escola*, como ranços, heranças, continuidades das políticas educacionais do regime militar. Sobretudo, o professor seria um produto da repressão do regime militar, por isso teria medo da mudança:

Existem professores que querem mudanças e outros que são alienados, acomodados e ainda boicotam os outros. Essas pessoas se acomodam porque o bombardeio do sistema de poder deprime o indivíduo. Qualquer coisa que desacomoda provoca medo, pânico, terror, resquícios do período de ditadura, quando o professor não tinha liberdade para nada (NE, 1988, n. 23, p. 26).

Argumentava o periódico que os professores seriam ainda despreparados para as *renovações* no ensino de história, pois se recusavam a abandonar o livro didático *tradicional*, enquanto que os livros didáticos de história *inovadores* (publicados, segundo se dizia, graças à abertura política), seriam considerados pelos professores, devido aos “vícios da Ditadura” (Ibid., p. 38), “pesados e de difícil compreensão”, doutrinários e/ou com forte influência marxista (Ibid., p. 37). Para essa revista o professor tinha dificuldades de ministrar um *ensino crítico*, ou melhor, de *modernizar-se*, devido à sua formação ocorrida no período do regime militar, no qual a disciplina de Estudos Sociais tinha função “propagandística e cívica” (NE, 1991, n. 53, p. 15).

Se o regime militar cerceou os movimentos sindicais e populares, inclusive desqualificando a educação e pressionando o trabalho do professor, *Nova Escola* destacava que findada a “ditadura”¹⁴⁸, tudo havia mudado, e para melhor. Segundo esse periódico, a capacidade crítica e de organização de professores e alunos era possível “devido ao caráter democrático do momento” (NE, 1987 n. 17, p. 66). Em “Volta às ruas”, chama-se a atenção para o retorno do movimento estudantil, que já havia acontecido em 64 contra o acordo MEC-USAID, em 70 pelo fim do autoritarismo e pela reconstrução da União Nacional dos Estudantes (UNE) e, então, na década de 90, pelo *impeachment* de Fernando Collor, o qual reunira em passeata na cidade de São Paulo mais de 250 mil pessoas em 15 de agosto de 1992, sem repressão e com “certa democracia” (NE, 1992, n. 61, p. 38)¹⁴⁹. No que tange ao ensino de história, para o periódico, seria inviável formar o cidadão no período “ditatorial” em razão da sociedade ser apresentada sem conflitos, harmônica e igualitária, sem que os cidadãos comuns e seus movimentos de reivindicação fossem retirados dos bastidores da sociedade (NE, 1988 n. 21, p. 44-46). O ensino de história, em período de liberdade, mesmo que com vagar, por conta das muitas resistências, renovava-se ao prestar atenção aos conteúdos e não mais apenas à didática: “Caminhos que, em alguns locais, começam a ser incorporados pelos governos mais progressistas, que estão implantando projetos educacionais onde as mudanças vão além da introdução de novos recursos didáticos” (NE, 1991 n. 53, p.10).

Invalidam-se as políticas curriculares passadas para que aquelas que então se interpunham, pudessem encontrar terreno favorável para serem anuídas e se materializarem. Assim, as palavras-chave do momento, como *transformação, mudança, renovação, inovação, modernização, novo(a)* etc., e suas antíteses, como *resistência, conservadorismo, velho(a), tradicional*, etc. são utilizadas vastamente por *Nova Escola*, bem como pelas instâncias partidárias, populares e profissionais e

¹⁴⁸ *Nova Escola*, assim como grande parte dos agentes envolvidos nos debates em torno do ensino de história, utilizava os termos “ditadura militar”, “regime ditatorial”, “governo ditatorial” e “governo da ditadura” para se referir ao período do “regime militar” (1964 a 1985).

¹⁴⁹ Por várias vezes as matérias trataram o governo Collor de forma negativa, certamente devido ao fato dele não ter renovado o convênio entre o MEC e a Fundação Victor Civita em 1991 e 1992. As remessas gratuitas às escolas públicas tiveram que ser suspensas, o que a própria revista esclareceria (NE, 1991, n. 51, p. 04). Percebeu-se que o movimento pelo *impeachment* de Fernando Collor foi mais valorizado na revista do que o movimento “Diretas Já!”, nesta matéria e em outras, quando pretendia-se mostrar a história política do país. Este movimento foi mencionado apenas no exemplar número 51 de 1991.

pelos documentos e declarações governamentais. Diz GOODSON que, nos movimentos de reformas educacionais, manifesta-se nos currículos a “crença mística” de que se pode romper completamente com o passado, utilizando-se o termo “inovação” ou similares, como “mudança radical da educação” ou “revolução da prática em sala de aula”. Esse tipo de discurso, segundo o autor, torna-se problemático quando dele apropriam-se o historiador da educação e o reformador, o primeiro ignorando a história como processo, composta de mudanças e permanências e o segundo desprezando os efeitos reversos de uma reforma dita *inovadora*, em que as práticas entendidas como *tradicionais* podem ser retomadas sob outra aparência (1995, p. 09-10). No entanto, essa reiteração do conteúdo inovador das reformas era imprescindível naquela época para contrabalançar não só o significado autoritário e conservador das políticas do regime militar, mas também, o paradigma teórico-metodológico da história e seu ensino. Como forma dos legisladores cooptarem os professores para a reestruturação curricular, bem como nas considerações de outros setores da sociedade ou dos próprios agentes escolares, o discurso de inovação coloca-se como “automático” para qualquer momento em que se pretendam mudanças, fosse naquele período, ou depois, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, sob outro contexto histórico.

Jaime Francisco CORDEIRO (2000) mostra que nos debates do período acerca do ensino de história, bem como na confecção de seu currículo, havia o interesse comum de professores de 1º e 2º graus e de professores universitários em algo que deveria ser combatido (o ensino *tradicional* ligado às políticas curriculares do regime militar) e algo que deveria ser proposto (o ensino *renovado*, democrático, emancipador). Trabalhos integrados de professores de todos os níveis de ensino serviram de suporte às propostas curriculares na passagem da década de 80 para a década de 90, e giravam em torno do discurso de inovação. Exemplos disso são: Cadernos CEDES cujo tema era “*A prática do ensino de história*”, resultado das discussões desenvolvidas no encontro da ANPUH em 1982, publicados em 1985; livro “*Repensado a história*” (1984); “*O ensino de história: revisão urgente*” (1986) publicado por professores da PUC-SP e do ensino de 1º grau; e a Revista Brasileira de História “*História em quadro-negro: escola, ensino e aprendizagem*” (set.89/fev.90).

A crise educacional seria associada à crise econômico-político-social,

portanto, mudar a escola seria - consoante a perspectiva comum (que ainda sobrevive) - mudar a sociedade. Como já visto em Jaime Cordeiro, a disciplina histórica escolar seria importante nesse processo, pois a necessidade da formação política para redemocratizar a sociedade era visualizada na época como intrínseca ao desenvolvimento do pensamento ou consciência histórica. Na revista *Nova Escola*, o valor do ensino de história no processo de transformação social era visível: uma reportagem não precisava tematizar o ensino de história, mas quando se debatia sobre as reformas educacionais e sociais tidas como indispensáveis no período pós-regime militar, a disciplina histórica escolar tinha seu lugar garantido no discurso, mesmo que fosse pela menção. Por outro lado, quando a reportagem dizia respeito precisamente ao ensino de história, as inferências políticas eram recorrentes¹⁵⁰.

O prestígio prestado por *Nova Escola* à história e ao ensino de história desde o primeiro exemplar publicado até pelo menos 1993-1995, apareceria até mesmo nas publicidades, que na época tinham outra formatação nesta revista. Em “As diferenças históricas”, da *São Paulo Alpargatas S. A.*, através de um aspecto mais próximo de um material didático, ou de uma matéria jornalística aos moldes da revista, do que de um anúncio publicitário, traçava-se o passado das roupas e tecidos - por vezes com elementos de uma historiografia marxista -, sob a lide: “Ao longo dos tempos, as roupas têm marcado as desigualdades: os homens não se vestiam como as mulheres, nem os nobres como os plebeus” (NE, 1987, n. 14, p. 06-07). As propagandas eram divididas em capítulos da história, o que favorecia ao professor de história colecioná-las e usá-las, e no caso desta matéria, indicava-se como próximo capítulo, “As fibras naturais e artificiais. A produção de fios” (Ibid., p. 06). Nas propagandas eram expostas poucas fotos ou ilustrações e os textos eram extensos se comparados com a diagramação que, mesmo naquele período, era caracterizado como anúncio publicitário, e os anunciantes preferiam ser denominados “patrocinadores” de *Nova Escola* (Figura 18).

¹⁵⁰ Em vista desse entrecruzamento dos debates em torno da disciplina histórica escolar e das políticas educacionais, não há como circunscrever a análise somente às matérias específicas de *Nova Escola* sobre ensino de história.

A ROUPA DO HOMEM: ONTEM E HOJE

As diferenças históricas

Ao longo dos tempos, as roupas têm marcado as desigualdades: os homens não se vestiam como as mulheres, nem os nobres como os plebeus.

Uma fábrica só de roupas! Quem poderia imaginar tal coisa em nosso país, 50 anos atrás? Quem acreditaria que uma imensa construção de cimento armado — com centenas de grandes máquinas e abrigando milhares de trabalhadores — se destinasse a produzir peças de vestuário? Quem acreditaria que se pudesse instalar um estabelecimento para fabricar calças, vestidos, paletós, saias etc.?



As modernas indústrias de confecções possuem grandes fábricas para a produção de roupas, como essa do Grupo Alpargatas, em Sorocaba, no Estado de São Paulo.

Os alfaiates e as costureiras

É muito recente no Brasil — e mesmo em países mais industrializados — a produção de roupas em escala industrial. Todos nós sabemos que até há pouco tempo esses artigos resultavam de um trabalho artesanal, isto é, eram confeccionados, em pequena escala, por trabalhadores especializados, em pequenas oficinas. Geralmente, as roupas masculinas fabricavam a cargo dos alfaiates, enquanto que as femininas eram feitas pelas costureiras.

Nas grandes cidades, podia-se encontrar algumas alfaiateiras e importantes ateliês de costura, nos quais já havia uma certa especialização do trabalho, dividido entre contramestres, buiteiros, bot-

cladeiras e chuleadeiras, cada qual incumbido de uma determinada função. De um modo geral, porém, na imensa maioria das cidades do país, a confecção de roupas não ocupava mais que uma sala, onde o proprietário — sozinho ou com alguns auxiliares e aprendizes — se incumbia de todo o serviço: contar o pano, coser, enfiar e fazer o acabamento.

Ainda hoje existem numerosos alfaiates e costureiras por todo o Brasil, mas a produção nacional de roupas sofreu uma enorme transformação com o aparecimento das grandes fábricas da indústria de confecções. Essa transformação, entre outros aspectos, teve um mérito inegável: acelerou o processo de democratização, no que se refere ao vestuário.



Confeccionar roupas foi, durante séculos, um trabalho exclusivamente artesanal, feito por alfaiates e costureiras.

A roupa mostrava a diferença

O hábito humano de cobrir o corpo com vestes, certamente teve seu motivo fundamental na necessidade de proteção contra as intempéries: a chuva, o sol escaldante, a neve. Ao longo da história, entretanto, outras razões apareceram, deter-

minando inclusive modificações na natureza e na forma da roupa. Entre tais razões, estava a intenção de distinguir o sexo das pessoas; para as mulheres, roupas mais sóbrias e discretas; para os homens, vestimentas luxuosas e enfeitadas, procurando resaltar-lhes a beleza.

Não foi, entretanto, somente essa diferença que se utilizou do vestuário para manifestar-se. Também as desigualdades sociais eram marcadas pelo modo de trajar das pessoas. Um nobre não se vestia como um plebeu, um rico comerciante não usava as roupas que um camponês costumava vestir. Além disso, havia trajes especiais para as pessoas que pertenciam a diferentes classes e ramos de atividades como os sacerdotes, os militares e os criados.

A seleção pelo preço

Com exceção dos casacos de peles, das peças de couro e das capas de plástico, o material com que se confeccionam as roupas são os tecidos, fabricados, por sua vez, a partir de diversas espécies de fios. O custo de uma roupa depende muito, portanto, do seu tecido.

Reis, rainhas, nobres e os elementos ricos das antigas sociedades européias, por exemplo, só usavam roupas feitas com a seda mais pura e a lã mais macia importadas do Oriente. Essas fibras eram



Os nobres usavam roupas feitas com tecidos de alto custo.

transformadas em fios nas rocas manuais, para serem depois tecidos em teares individuais operados pelos melhores tecelões. Feitos assim, com cuidados tão especiais, as sedas, os cetins, os brocados e as finas casimiras alcançavam preços muito elevados. E, devido a esse alto valor, o material só

poderia ser entregue, para confecção de roupas, a profissionais de comprovada habilidade e competência, que cobravam caro pelo seu trabalho.

Tudo isso resultava em um preço que só podia ser pago pela parcela mais rica da população. Os outros vestiam-se com roupas de pães, mais grosseiras e mais baratas, feitas de lã e do linho que produziam flavam e teciam, às vezes em suas próprias casas.

Havia, assim, uma enorme diferença na maneira de vestir, que tinha como causa, a desigualdade de posses. Tal diferença poderia diminuir, se caíssem os preços das roupas de melhor qualidade. Mas isso só seria alcançado reduzindo-se os custos dos tecidos e de sua transformação em roupas.

Três importantes acontecimentos

Foi de fato o que aconteceu, a partir dos fins do século XVIII, quando teve início, na Inglaterra, a chamada *Revolução Industrial*. A introdução de máquinas de fios e teares mecanizados, movidos a vapor ou água permitiu aumentar enormemente



A produção em moldes industriais, tal como acontece atualmente, permitiu uma grande redução no custo das roupas.

a produção de tecidos, provocando o seu barateamento. Uma segunda redução importante de custos ocorreu com a descoberta das fibras sintéticas e sua fabricação em larga escala. E por fim, a terceira redução nos preços das roupas decorreu da modificação no processo de confecção que passou do artesanal para o processo industrial.



No Capítulo 2: **As fibras naturais e artificiais. A produção de fios.**

SÃO PAULO ALPARGATAS S.A.



Figura 18: Propaganda (1987, n. 14, p. 6-7)

Sob a mesma formatação, outros anunciantes forneciam a história de seus produtos ou serviços que não estavam relacionados necessariamente com o universo escolar, para enfatizar pioneirismo, tradição e competência. Entre diversas: a *Copersucar* apresentava a história do açúcar; a *Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos* - também conveniados com a Editora Abril para fazer chegar a revista às salas de aulas -, mostrava a história do transporte postal; a *Mercedes-Benz do Brasil S.A.* contava a história dos meios de transportes e a *Shell*, a história do petróleo¹⁵¹.

Nas matérias jornalísticas, a interseção entre ensino de história e as políticas educacionais e a forma plural com que a *Nova Escola* tratava de alguns temas no intuito de contentar seus leitores, podem ser vistas quando esta falava das greves dos professores, que aconteciam em profusão naquele momento. Esse foi um tema que, diferente do questionamento às políticas curriculares do chamado “governo ditatorial”, não era posto no periódico com evidência de posicionamento. Há momentos em que se percebe a concordância com as greves e a denúncia quanto à atitude repressiva dos governos em relação aos grevistas, de acordo, por exemplo, com esta matéria, sob título que busca a identificação do público-leitor com o periódico, fazendo supor um ideal comum: “Nunca faremos a última greve” (NE, 1988, n. 27, p. 22-25)¹⁵². A revista já havia afirmado anteriormente que os motivos de um ensino ruim não seriam as paralisações, pois, se “o professor, o aluno, a escola conseguem cumprir o conteúdo não existe prejuízo com as greves” (NE, 1986, n. 09, p. 45).

Algumas vezes, a revista entendia as greves como prova de um governo democrático e condenava o fato de serem represadas pelas forças governamentais:

¹⁵¹ Outras empresas “patrocinadoras” de Nova Escola que empregavam igual ou semelhante formatação de valorização da trajetória histórica do produto ou serviço: *Faber Castel* (material escolar); *Indústrias Klabin* (papel); *Melhoramentos* (cadernos); *Sharp* (eletrônicos); *Grupo Ultra* (combustível); *Nutritional* (produtos alimentícios); *Bradesco* e *Bamerindus* (bancos); *Harris Graphics* (máquinas de escrever); *Weril* (instrumentos musicais), etc.

¹⁵² Nessa matéria, a forma como o governador do Paraná Álvaro Dias lidou com a greve paranaense em 30 de agosto de 1988, enviando tropas de choque para conter a greve dos professores estaduais que durava 90 dias, foi comparada ao do regime militar, nomeado “ditatorial”, e ilustrada com fotos da coibição policial às manifestações dos professores. Em outra matéria, se considerou que apenas quando o nível de insatisfação é insuportável, aconteceriam greves, e se lembrou da greve dos professores do Paraná em que “os cassetetes substituíram as negociações” (NE, 1990, n. 44, p. 50-51). Entretanto, percebe-se que apenas esta greve foi destacada pela revista, enquanto que não foi dada importância a outras greves, então tratadas de forma superficial, sem que fossem datadas ou localizadas.

Temos hoje a possibilidade de expressão. Graças a isso, foi possível divulgar e colocar para o público a corrupção e a arbitrariedade do jogo político-econômico do sistema capitalista. Essa **liberdade** se manifesta nas paralisações e movimentos grevistas, além de demonstrações da **capacidade de coesão da categoria** (NE, 1988, n. 23, p. 26). Grifos nossos

As greves dos professores e/ou as reivindicações salariais não foram noticiadas, mas interpretadas por *Nova Escola*, pois o público-leitor esperava obter informações e opiniões sobre o assunto, mesmo porque grande parte deste público protagonizava os movimentos reivindicatórios¹⁵³ (Figuras 19 e 20).

Os professores entrevistados, em sua maioria, foram discentes do curso de história e presenciaram os movimentos reivindicatórios daquela época ou discutiram o assunto na universidade. Recordaram, através da entrevista, não só as greves, mas também que *Nova Escola* tratou destes acontecimentos: “A revista falou bastante das greves..., falou do troglodita do Álvaro Dias...” (Maria Antônia, GF 04)¹⁵⁴.



Figura 19: Capa (1986, n. 07)



Figura 20: Capa (1991, n. 54)

Porém, gradualmente intercalou-se no discurso do periódico a informação de

¹⁵³ Até 1993, as greves foram tratadas ou mencionadas - não necessariamente sempre de forma positiva - em 14 matérias, e depois disso, o assunto, ou mesmo a palavra, não mais apareceu, pelo menos até o exemplar de número 158 de 2002, último analisado.

¹⁵⁴ A repressão do referido governador do Paraná sobre a greve dos professores em 1988 marcou a memória dos professores, levando-se em conta que a entrevista deste grupo focal foi realizada próximo ao dia 30 de agosto, data considerada histórica e/ou de luto por lembrar o fato, através de paralisação das aulas, passeatas, encontros, etc.

que as greves e/ou as reivindicações salariais seriam inconsistentes, práticas de professores despreocupados com a educação que emperrariam o processo de ensino/aprendizagem. Nesse momento, embora *Nova Escola* expressasse em suas páginas a questão das políticas públicas para a educação - inclusive fazendo com que essa questão perpassasse o ensino de história -, eximir-se-ia de mostrar claramente sua adesão ao governo federal, apesar dele subvencioná-la¹⁵⁵.

Na entrevista “O bom professor é um criador de novos mundos”, Rubem Alves revela sua insatisfação - corroborada pela revista - com o comportamento dos professores. Para ele, ser um bom professor depende primeiro de sua vocação e/ou talento, depois do conhecimento pedagógico, e “é preciso que o cara tenha fé, tenha a virtude estranha, que não é teologal, é científica: acreditar que aquilo que está fazendo na sala de aula tem conseqüências para toda a sociedade” (NE, 1987, n. 18, p. 19). Para ele, no regime militar todos foram “possuídos durante tanto tempo” e depois, com a volta da democracia, “expelimos os demônios”, mas o professor não criaria mais sonhos, e de águia que era antes, passou a ter “complexo de galinha”

Todo mundo fica brigando para ter mais milho. **Fico horrorizado de ver que a única coisa que congrega professores e as associações são as questões salariais, mais verbas...** Tudo bem, acho que o professor é explorado, é uma desgraça. Mas a questão da identidade do professor não se resolve simplesmente tendo mais salário. É preciso que o professor descubra que ele é um demolidor e um criador de mundos. Quando perceber que está envolvido numa tarefa divina ele vai olhar par ao espelho e ver sua cara com um novo senso de dignidade... (Id.) Grifo nosso

Quando destacou que o professor poderia ser um “demolidor e um criador de mundos”, não se referia ao sujeito histórico capaz de transformar a realidade - discurso bastante usado na época -, mas sim à “tarefa da educação” que deveria ser desempenhada pelo professor, nos limites da escola, a de “abrir perspectivas de gozo”. Citava Guimarães Rosa, dimensionando sua posição diante das greves: “Os políticos pensam no momento, eu penso em eternidades. Eles querem transformar o país, eu quero a ressurreição dos homens”. Rubem Alves entendeu que os professores se preocupavam naquele momento com coisas menos importantes (sem citar as greves de forma direta), esquecendo-se que “o único objetivo de uma revolução, por mais radical que ela seja, é abrir espaço para que as pessoas

¹⁵⁵ Apenas em relação ao presidente Fernando Collor de Mello, *Nova Escola* fará críticas de forma direta nos exemplares de outubro de 1991 (nº 61), de março de 1993 (nº 64) e de dezembro de 1995 (nº 90).

possam gozar: literatura, liberdade, preguiça, trabalho, seja lá o que for. É isso que não se encontra na escola” (Ibid., p. 21).

A escolha da *Nova Escola* por um educador renomado, escritor de vários livros de sucesso e palestrante bastante solicitado, buscava chamar a atenção do leitor para a “verdade”, a “importância” de seu “saber de opinião”. Não se tratava apenas de ter Rubem Alves como *expert*, mas sim uma pessoa *sensível* à questão educacional, por isso com “direito à palavra”. A linguagem utilizada é de forte apelo emocional, bem como a linguagem figurativa que diferencia o “professor-galinha” do “professor-águia”, para que a mensagem, desqualificando as lutas salariais dos professores, desencadeasse reações de ordem afetiva e adesista, ou dito de outra forma, causasse a *empatia* do leitor (CHARAUDEAU, 2006, p. 81).

Na matéria “A sociedade deve cobrar mais educação”, pediu-se uma mudança na mentalidade do professor para que existisse qualidade na educação. Este, como um funcionário público pago para prestar serviços à comunidade, deveria ser interessado, dedicado e esforçado (NE, 1987, n. 17, p. 21). Assim, “Baixos salários não explicam tudo”, já ostentava no título a defesa de que os problemas do magistério não seriam relacionados à questão salarial, mas à formação profissional, à resistência do professor às transformações e de sua deficiência no trato para com o ser humano. Freinet foi citado para dar o exemplo de caminho para a não-deficiência do professor: “nosso compromisso é com a criança, e não com os sistemas que se sucedem na sociedade” (NE, 1988 n. 20, p. 66). Da mesma forma, em “Os professores precisam se aliar com toda a população”, argumentava-se que os movimentos grevistas não mais representariam resultados práticos, mas tinham-se desgastado, passando a ser úteis para o Estado, que terminava por economizar com as escolas paradas. Sobretudo, para a revista, as greves jogariam os professores contra a comunidade, já que a aliança com a população só seria possível através do trabalho. Os professores teriam, com o tempo, dissociado a luta sindical da luta mais importante, ou seja, por uma pedagogia de qualidade (NE, 1992, n. 62, p. 22).

Um informe do MEC publicado na revista afirmou que a modernidade da educação depreenderia da “necessidade de se desideologizar o debate educacional” (NE, 1991, n. 51, s/p). O discurso repetido sobre o professor também como um *sujeito crítico* capaz de *fazer história*, passaria por um deslocamento de seu sentido

original em algumas ocasiões, como por exemplo, em “Mais ação e menos lamentação”. Nessa matéria, através do depoimento de uma professora de história, com anos de experiência, perspectivava-se que o professor deveria desenvolver o *espírito crítico*, não para mudar a realidade, e sim o seu próprio trabalho. A escola não poderia ser transformada em “muro de lamentações” de professores desanimados, pessimistas, mas “um campo de transformações”. Transformações estas que deveriam “começar dentro de nós, da nossa escola” (NE, 1990, n. 40, p.58).

A revista procurou legitimar a reforma curricular ao mesmo tempo em que incitou o professor a *innovar* colocando o currículo em prática, partindo da noção de que se as políticas educacionais não estavam obtendo êxito, a responsabilidade seria do professor que não soube ocupar sua “posição de sujeito” adequada. Vai-se delineando no jogo discursivo da *Nova Escola*, a qual precisa dispor seus próprios referenciais sem distanciar-se dos referenciais tomados do universo do seu leitor, a identidade-ideal do “bom professor” (capaz de promover a qualidade de ensino). De um lado valorizava-se de forma evidente a competência política do professor em lutar por seu salário, pela educação, pela redemocratização, e de outro, de forma mais imprecisa, criticava-se o professor que realizava greve ou que pensava em mudanças para além de sua sala de aula, que não fossem aquelas prescritas oficialmente pelo currículo. Pouco a pouco, *na revista*, “professor engajado” passaria a ser sinônimo de eficaz, interessado em seu aluno, com vontade de *innovar* e dedicado, perdendo a conotação política do termo.

Uma matéria que citou o ensino de história com o título sugestivo “Uma forma de recuperar o ânimo após uma greve”, fez entrever que as greves eram vistas como obstáculos para as esperadas e faladas *renovações* educacionais. Em alguns dias de preparação e uma manhã de jogos os alunos retomavam os conteúdos não ministrados no primeiro semestre devido à paralisação das aulas, com a atividade denominada “Olimpíada” (competição com torcidas, análoga a um programa de auditório de perguntas e respostas), que “não traz nenhuma inovação pedagógica”, mas serviria como uma tentativa de recuperar um pouco o “tempo desperdiçado pelas greves” (NE, 1989, n. 36, p. 48)¹⁵⁶.

¹⁵⁶ No periódico, a crítica às greves pode ser sutil: no especial “Seus alunos vão votar”, com um número considerável de 14 páginas sobre como formar o aluno cidadão privilegiou-se o ensino de

Já em outra matéria, específica da área do ensino de história, “Para alargar a visão de mundo dos jovens”, ao sugerir atividades didático-pedagógicas alternativas e supostamente *inovadoras*, o periódico destacou a possibilidade de tomar o sentido oposto do ensino *tradicional*, mesmo “com o atraso provocado pelas greves no início das aulas...” (NE, 1990, n. 41, p. 36). Percebe-se mais uma vez nesta matéria, a perspectiva da *Nova Escola* de que as greves são entraves para o andamento das *renovações curriculares* que deveriam ser implantadas, porém, uma das atividades sugeridas pauta-se na discussão sobre as relações entre capital e trabalho, mote para a encenação de greves e piquetes realizada pelos alunos (Ibid., p. 37). Esta “tensão” ou aparente “contradição” no texto na *Nova Escola* dar-se-ia porque, do mesmo modo em que esta tentaria *conformar-se* à identidade de seu leitor considerando as reivindicações dos professores como pertinentes e justas, procuraria *conformar seus leitores* ao consenso de que as greves prejudicariam o processo de ensino-aprendizagem e de *renovação* curricular, e por isso mesmo, deveriam ser evitadas por profissionais que colocassem a qualidade de ensino em primeiro plano.

O discurso educacional norteava-se pelo primado da “qualidade” da escola e do ensino, que seria possibilitada principalmente pela reestruturação curricular¹⁵⁷. Assim, naturalizavam-se os conteúdos postos nos currículos oficiais como provedores da “boa qualidade de ensino”. *Nova Escola* avocou a urgência da readequação dos conteúdos históricos nos currículos, então tidos como *tradicionais*, pois “se faz anos que se ensina que Cabral descobriu o Brasil” (NE, 1988, n. 26, p. 41) e este tipo de currículo seria empecilho para uma educação de qualidade (NE,

OSP e História, e como diz o subtítulo “As experiências que ajudam a formar o aluno consciente”, as atividades propostas buscavam conscientizar politicamente o aluno. Aproveitando as eleições para diretores, se transporta para a sala de aula alguns elementos do processo eleitoral, com alunos confeccionando cartazes, faixas, panfletos, fazendo pedidos de voto, debatendo e assistindo aos debates. De acordo com a matéria, a ideia foi provocar a necessidade dos alunos organizarem-se para sistematizar reivindicações ao poder público a favor da escola. Segundo a revista, um projeto interrompido pela greve, “retomado este ano, apesar da confusão gerada pela paralisação (o ano letivo de 88 só terminou em abril de 89)” em São Paulo (NE, 1989, n. 31, p. 20). O grêmio estudantil teria apoiado os professores, “mas como a greve foi longa, a falta de aula acabou dispersando o pessoal” (Id.).

¹⁵⁷ Contudo, em uma visão mais global do periódico, qualidade de ensino pressupunha o acesso de todos à escola pública e gratuita, a gestão democrática da escola (eleição direta para diretores), mais verbas para a formação do professor e a reposição das perdas salariais (NE, 1993, n. 66, p. 25). O termo “qualidade” (de ensino, de conteúdo, de professor) será reaproveitado no discurso curricular e na revista *Nova Escola* em posteriores reformas educacionais, entretanto, sob paulatina resignificação.

1990, n. 38, p.11). Devido à pedagogia histórico-crítica como embasamento do currículo e em consequência, do direcionamento das reportagens de *Nova Escola*, apesar de ter havido preocupação de que não se escolhesse a aula expositiva e a memorização como metodologia de ensino-aprendizagem, eram os “conteúdos históricos” então privilegiados no discurso, como *tópicos organizados de forma esquemática que correspondem aos acontecimentos históricos escolhidos como relevantes*. A partir desta noção criada pela pedagogia histórico-crítica (ou pedagogia social dos conteúdos), um código linguístico se convencionou, mantendo-se até a atualidade, pois quando se fala em “conteúdo” no ensino de história, geralmente são estes tópicos que se tem em mente. Por exemplo: as professoras Ana Lúcia e Shoraia do grupo focal 04 referiram-se à história proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como “*sem conteúdo*”, o mesmo que disseram Gilberto e Giane do grupo focal 03, em relação à *Nova Escola*, no caso, por não *listar* os assuntos históricos que deveriam ser tratados em sala de aula.

No momento em que os Estados refazem seus currículos, *Nova Escola* noticiou o que seria o pilar da pretensa *inovação*: a preocupação em introduzir uma visão crítica dos conteúdos, favorecendo a formação da cidadania (NE, 1989, n. 31, p.14) e superando, desta forma, o ensino *tradicional*, à exemplo do que estaria fazendo a Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)¹⁵⁸ em São Paulo (NE, 1989, n. 35, p.38). Esse periódico já teria cobrado a adoção dos novos currículos oficiais por parte do professor na prática, pois, acreditava, que nada adiantaria reestruturar os currículos se persistisse a aversão às mudanças, se o professorado “continua a pensar do mesmo jeito” (NE, 1987, n. 18, p.21). Concluídas as reestruturações curriculares, reclama-se das dificuldades das propostas como do Rio de Janeiro e de São Paulo em serem acolhidas, pois a postura do professor não teria acompanhado as mudanças no currículo oficial (NE, 1991, n. 53, p. 14).

Nova Escola tentava não se desvincular dos debates do período em torno do âmbito político e do ensino de história - e suas relações -, apoiando a pedagogia histórico-crítica, ainda que sua postura fosse sobposta, como foi visto em relação ao

¹⁵⁸ CENP: órgão da Secretaria da Educação do Estado que pela reforma administrativa de 1976, realizada pelo então governador do estado de São Paulo, Paulo Egydio Martins, passou a ser responsável pelas questões relacionadas ao currículo. Seriam suas atribuições: “elaboração, execução e normatização dos modelos curriculares do Estado, bem como o permanente trabalho de qualificação e requalificação docente, técnico-pedagógicos, e administrativos da área pedagógica”, e ainda, aperfeiçoamento de materiais de ensino e supervisão (MARTINS, 1998, p. 42).

movimento grevista. Tomar um rumo contrário a este poderia deslegitimá-la diante do seu público-leitor. Desta forma, *Nova Escola* também incorporou as discussões sobre ensino de história da época, participando, de seu modo, da *era do repensar* o currículo de história.

2.2. BUSCANDO FABRICAR OUTRA HISTÓRIA

2.2.1. Os currículos histórico-críticos

Uma sequência de encontros marcou as discussões que aconteciam desde 1987 e tinham a finalidade de elaborar o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná¹⁵⁹. Esses encontros foram coordenados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), pelos Núcleos de Ensino (NRE), pelas associações docentes e pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Foi editado em sua versão preliminar em 1989 e submetido à análise dos professores da rede estadual de ensino em 1990, em uma Semana Pedagógica, ano em que foi publicado¹⁶⁰. A fundamentação teórica do currículo para o 1º grau de ensino seria um desdobramento das discussões já entabuladas para a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização.

Em sua parte introdutória, além de ter dado visibilidade à questão de que a proposta curricular construiu-se mediante *trabalho coletivo*, reafirmou-se o compromisso com os princípios teóricos da *pedagogia histórico-crítica*, apontando o que seria “o grau de consciência político-pedagógica atingida pelos educadores paranaenses” (PARANÁ, 1990, p. 14). As três primeiras versões curriculares de São Paulo, as propostas do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná tinham em comum algumas características, dentre as quais, a busca de legitimidade junto aos professores, justificando que sua produção distinguia-se do que seria um “documento oficial” imposto por órgãos estatais. Conforme o exemplo dado pelo Currículo Básico do Paraná, objetivava-se mostrar que apesar de publicado pela Secretaria de Educação, este documento era fruto das posições pedagógicas e

¹⁵⁹ A primeira publicação ocorreu em 1990, no governo Álvaro Dias. A reimpressão em 1992 e em 1997. Em 2003 a versão eletrônica foi disponibilizada em http://www.diaadiaeducacao.com.br/portals/portal/institucional/def/pdf/curriculo_basico_escola_pub_p_r.pdf

¹⁶⁰ A revista *Nova Escola* divulgou esse encontro em “Curitiba reúne professores para troca de experiências” como importante para a reformulação curricular no Paraná (NE, 1989, n. 34, p. 54).

políticas dos professores e os autores do texto curricular oficial seriam apenas porta-vozes¹⁶¹. Essa ideia de que houve participação do professor na reformulação curricular também seria veiculada em *Nova Escola*. Segundo a matéria “Professores de Minas e Pernambuco mudam o ensino”, pela primeira vez os professores estariam participando da reforma curricular, antes feita pela administração central através dos “clássicos pacotes que caíam como uma pedra na cabeça dos professores” (NE, 1987, n.12, p. 56). Na mesma reportagem, exemplifica-se a elevada possibilidade de mudanças na escola pelo currículo de história, que então encontraria, finalmente, condições (democráticas) de deixar de ser *tradicional*.

Sob a interpretação do conceito de Gramsci quanto à “escola unitária”, pensava-se em superar a velha escola de aspectos conservadores e elitistas, cuja maior preocupação seria satisfazer interesses práticos imediatos. Por isso se defendia um currículo capaz de proporcionar ao educando uma formação geral humanista, em que a capacidade de trabalhar manual e intelectualmente seriam equilibradas em uma prática produtivo-política do mundo do trabalho industrial. Em poder dos códigos das classes dominantes o senso comum seria transformado em consciência coerente e homogênea e se atingiria um pensamento mundial mais desenvolvido. Os conteúdos de ensino deveriam ser o conjunto do saber acumulado/sistematizado da humanidade - a tradição técnica, científica e cultural - e consistiriam nos recursos para pensar e agir politicamente, rompendo com a sujeição e levando o aluno a assumir-se como protagonista social, dirigindo ou controlando quem dirigia o destino da sociedade.

Trata-se de propiciar ao educando uma formação sólida, voltada, não ao vago mundo do trabalho, mas através do ensino da linguagem do trabalho industrial moderno garantir uma visão geral superior capaz de dar conta da complexidade das relações sociais de produção da sociedade contemporânea e, por conseguinte, da produção de sua existência (HORN, 2003, p. 04).

As correntes pedagógicas consideradas “progressistas” ou “críticas” divergiam em algumas questões, mas em meio à multiplicidade, apresentavam alguns pontos em comum:

¹⁶¹ No currículo mineiro: “pela primeira vez surgiu a possibilidade da efetiva participação do professorado mineiro nesta discussão curricular” (MINAS GERAIS, 1986, p. 03)

...são discursos que se autoproclamam dialéticos, críticos, progressistas, reivindicando-se de uma concepção objetiva e científica da história e, ainda, como é o caso da pedagogia histórico-crítica, do campo do marxismo e do materialismo histórico; ressaltam preocupações e aspirações sociopolíticas em torno da idéia de uma sociedade livre e emancipada e de um sujeito autônomo; têm como pressuposto a idéia da existência de antagonismos sociais derivados das lutas entre capital e trabalho; defendem o esclarecimento das consciências e o conhecimento como pressupostos para ação... (GARCIA, 2002a, p. 16-17).

Nesse período, no discurso dos historiadores e filósofos da educação, bem como no discurso dos documentos curriculares e, por conseguinte, da *Nova Escola*, a tendência era de indicar ou tomar como referência obras e perspectivas ligadas às pedagogias como as: sócio-histórica, histórico-crítica, crítico-social dos conteúdos, libertadora, de conscientização, da autonomia e da esperança. Essas pedagogias autodeclaravam-se ou autointitulavam-se *críticas, progressistas e revolucionárias*, ou seja, portadoras da *inovação*¹⁶². Procurava-se, assim, construir a representação de que os projetos e valores sócio-educacionais *de determinado* passado - referentes ao regime militar - seriam inferiores, dissociando este passado de um presente que se impunha com projetos e valores supostamente originais e superiores. A expulsão *desse* passado então realizada no discurso das teorias “progressistas”, implicava na autoconcessão da autoridade em inaugurar um período na história da educação, portanto, no poder de nomear-se como *novo* e de categorizar o “Outro” como *velho*¹⁶³.

Os Consultores Jussara Maria Tavares Puglielli Santos e Odilon Carlos Nunes (docentes do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná), na parte introdutória intitulada “*Ensino de 1º Grau: Elementar e Fundamental*”, assinalavam no currículo paranaense a importância do educador Dermeval Saviani, conhecido por transferir a concepção gramscianiana para a realidade escolar brasileira, no sentido de resgatar a essencialidade da escola e reorganizar seu ensino, de modo que o educando tivesse acesso ao conhecimento científico, obtendo uma a visão de mundo mais articulada,

¹⁶² Mas não se pode generalizar o ideário das pedagogias tidas como “progressistas”. GARCIA entende que algumas concepções dão “importância político-moral da função esclarecedora e emancipatória da educação”, e outras, como é o caso da pedagogia histórico-crítica, fundamentam o compromisso político e ético do educador em sua competência técnica, ou seja, em sua capacidade de possibilitar ao aluno o acesso à tradição cultural e científica (2002b, p. 62).

¹⁶³ Marta Maria Chagas de CARVALHO (1998) mostrou que os integrantes do movimento da Escola Nova no Brasil (também) representavam-se no ato discursivo como portadores do “novo”. Essa imagem subsistiu, tanto que na bibliografia de História da Educação, em geral, serve para a demarcação dos períodos históricos educacionais.

“menos mágica e folclórica” e, assim, habilidade para a atuação social (PARANÁ, 1990, p. 16). Em resumo, conforme a pedagogia histórico-crítica, elegida como alicerce teórico do currículo paranaense:

A mediação da escola visa a passagem do saber difuso, parcial, desarticulado que a criança apresenta no início do processo de escolarização para o saber sistematizado, mais organicamente articulado ao final da escolarização do aluno favorecendo, desta forma, a compreensão das relações sociais nas quais está inserido e instrumentalizando-o, ainda que parcialmente, para nela atuar (Id.)

Nas três primeiras versões curriculares de São Paulo, nas propostas do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná, existia a ideia de que a escola seria um espaço produtor de saber essencial à luta pela contra-hegemonia, criticando-se assim, as teorias denominadas de “crítico-reprodutivistas”¹⁶⁴. Geraldo Balduino HORN, simpatizante dessa crítica, entende que o “reprodutivismo”:

Embora de inspiração marxista e de caráter dialético, com desempenho crítico ao explicar os mecanismos que envolviam a estrutura educacional do período militar, foi incapaz de apresentar uma proposta de investigação prática, limitando-se a constatar os problemas pedagógicos como determinados, existentes, cristalizados pelo sistema político-econômico vigente (2003, p. 26).

O papel da escola não seria - para muitos educadores, legisladores e editores de *Nova Escola* - o de impor os interesses, valores, projetos da burguesia, inculcando sua ideologia como cogitavam os chamados “reprodutivistas”. Deveria sim, certificar às camadas populares o acesso ao saber sistematizado/acumulado, que desta maneira teria condições de mobilizar-se e efetivar a transformação estrutural da sociedade. A revista *Nova Escola*, por intermédio da entrevista com Magda Soares nomeada “A escola brasileira é contra o povo”, demonstrava que estava atenta à pedagogia histórico-crítica, a qual embasava os currículos oficiais mais significativos do país:

Uma das armas mais fortes é ter o controle dos bens culturais. É simplesmente impossível lutar sem ter isso, que é a arma do dominador. Acho importante a criança das camadas populares aprender o dialeto da classe dominante, mas sem abandonar seu próprio

¹⁶⁴ Foram nomeadas de *crítico-reprodutivistas* por Dermeval Saviani as teorias desenvolvidas por Althusser (teoria da escola como aparelho ideológico do Estado), por Bourdieu e Passeron, (teoria do sistema de ensino como violência simbólica) e por C. Baudelot e R. Establet (teoria da escola dualista), sendo que essa designação consolidou-se no discurso pedagógico.

dialeto. O indivíduo deve aprender o dialeto de prestígio para usá-lo como instrumento de luta para transformar a sociedade (NE, 1988, n.19, p. 24). Grifo Nosso.

Com a ajuda da entrevista com Paulo Freire, *Nova Escola* definiu educação “progressista” como aquela em que “se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser” dos problemas sociais, assim, formando uma “leitura crítica da realidade”, ou seja, “ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos” (NE, 1990, n. 30, p. 23). Por exemplo, em Novo Hamburgo (RS) a educação “que deu certo”, “que revolucionou o ensino público”, teria mudado os currículos, pagaria salários mais altos aos professores, partiria da pedagogia construtivista e principalmente, teria se servido do suporte teórico de Dermeval Saviani e Paulo Freire (NE, 1991, n. 47, p. 20-23). Nesse período, *Nova Escola* também indicou uma profusão de livros ao professor relacionados às pedagogias chamadas de “progressistas”, lembrando com regularidade de Dermeval Saviani e Paulo Freire¹⁶⁵.

O Construtivismo era prenunciado pelo periódico como “grande descoberta científica” (NE, 1990, n. 43, p. 29), mas ainda tratado de forma superficial, pois é mais tarde que esta acepção será definida e defendida com mais ênfase. Na *Nova Escola*, já avistam-se outros pressupostos que serão empregados nas discussões educacionais na segunda metade da década de 90. Na matéria “Uma escola com controle da qualidade total”, propôs-se como leitura para o professor o livro “*Excelência na educação: a escola de Qualidade Total*”, de Cosete Ramos. Essa autora atuava como coordenadora adjunta do Núcleo Central de Qualidade e

¹⁶⁵ Como exemplo de indicações, sobre *educação em geral*: “*Gramsci e a escola*” de autoria de Luna Gala Mochcovitch, com o comentário de que “Para ele, através da escola o povo pode ter acesso aos códigos dominantes, entre os quais a alfabetização é o primeiro passo” (NE, 1989, n. 36, p. 43), a obra “*Convite à leitura de Paulo Freire*” Moacir Gadotti, para a revista, resumiria os ideais da educação progressista ou libertária (NE, 1989, n. 30, p. 39), e em “*Diversidade cultural e educação para todos*”, discutiria a cultura popular frente à “cultura elaborada” (NE, 1992, n. 63, p. 44). Para entender *teoria política* e obter uma postura libertadora frente à educação, o professor deveria ler “*Conheça Marx*” de Eduardo Del Rio (NE, 1988, n. 27, p. 49). Com “*Escola e Democracia*”, obra de Dermeval Saviani o professor entenderia a “pedagogia revolucionária” que a revista *Nova Escola* assim resumiria: “Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação” (NE, 1993, n. 66, p. 49). Sobre os *conhecimentos históricos* que os professores deveriam alcançar: em “*Capitalismo para principiantes*” de Carlos Eduardo Novaes, *Nova Escola* ressaltaria as ilustrações, que seriam “críticas” e fariam pensar sobre a história (NE, 1988, n. 25, p. 47-48). Sobre dicas de livro sobre *ensino de história*: “*Uma escola para o povo. A escola e a compreensão da realidade*” de Maria Tereza Nidelcoff mostraria as estratégias e conteúdos para Estudos Sociais, Geografia e História, no sentido de fazer o aluno descobrir a responsabilidade de ser elemento de mudança da realidade, e do professor, em ser principal agente de transformação (NE, 1989, n. 32, p. 41).

Produtividade do MEC e lançava a noção empresarial de Qualidade Total, inspirada em Edwards Deming, de que se a escola trabalhasse como uma fábrica japonesa poderia melhorar sua qualidade. A implantação e o sucesso da proposta, para o periódico, não teriam como empecilho o baixo salário do professor, pois esse seria apenas “fruto da conjuntura econômica passageira” (NE, 1993, n. 64, p. 52). Mesmo assim, neste período, percebe-se pelas proporções discursivas que em *Nova Escola*, ainda imperavam a pedagogia histórico-crítica e a historiografia marxista, ou melhor, determinada “leitura” destas.

Em São Paulo, o processo de revisão curricular, entre os anos de 1982 e 1992, contou com a Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Segundo Maria do Carmo MARTINS (1998), a proposta curricular de história deu margem à controvérsia devido à postura de um grupo afeito à pedagogia histórico-crítica e, portanto, foi construída em um prazo mais longo do que a das demais disciplinas. As três primeiras versões, editadas durante os anos de 1986 e 1988 foram debatidas junto aos professores da rede pública definidos pelas delegacias de ensino, devido à preocupação da equipe técnica de história em mostrar que o processo de construção curricular partia de uma postura democrática¹⁶⁶. Ainda assim, foram muito criticadas pelos próprios professores e pela mídia, uma vez que foram identificadas como sendo “de esquerda”¹⁶⁷.

Cláudia RICCI (1998) destaca que a proposta curricular da CENP foi avaliada de forma negativa por aproximadamente 50 artigos e editoriais de jornais da grande imprensa, principalmente pelos jornais *Folha de São Paulo*, *O Estado de S. Paulo* e *Jornal da Tarde*. Considerada uma proposta “da esquerda radical”, o jornal *O Estado de S. Paulo* em maio de 1987 noticiou “Ainda a marxização do ensino”, enquanto que em julho do mesmo ano a *Folha de São Paulo* atacou a proposta com o editorial “A ignorância no poder”. Este anunciou em 30 de julho de 1987 que o ensino de história havia sido reduzido a uma questão de “dominação e resistência”. Para a

¹⁶⁶ As outras versões, de 1991 e de 1992 não mais contaram com a participação dos professores, e ficaram a cargo de professores universitários ligados a CENP. A demora em chegar à versão considerada definitiva, a de 1992, também deveu-se às constantes mudanças de secretários da educação e de coordenadores da CENP entre os governos de Franco Montoro (1983-1987) e Orestes Quêrcia (1987-1991) (MARTINS, 1998).

¹⁶⁷ Em Minas Gerais o programa de história para 1º e 2º graus foi publicado em 1986, e o de Rio de Janeiro em 1988, ambos citados como referência na proposta do Paraná. Porém, nenhuma das versões da proposta curricular paulista foram citadas no currículo paranaense. A razão desse “silêncio” pode ser explicada pela polêmica que essas versões causaram, o que não significa que seus preceitos tenham sido desconsiderados.

pesquisadora, essas matérias jornalísticas acabaram por impingir certa maneira das delegacias de ensino de interpretarem a proposta curricular, como “tendenciosa”, “marxista”, “altamente socializante”, “extremamente radical”, “esquerdista”. Mesmo a revista *Nova Escola* comentou que as *inovações* curriculares em história apresentadas pela CENP, encontraram dificuldades para serem aceitas.

Em alguns setores universitários e em parte da imprensa a proposta provocou reações contrárias. O projeto curricular foi acusado de ser “populista” e de “rebaixar o nível de ensino”. Alguns membros do Instituto Historiográfico de São Paulo, como Roberto Machado Carvalho, Duílio Crispim Farina e Lauro Ribeiro Escobar, dizem que a nova proposta deixa de lado a abordagem e valores históricos importantes, provoca uma discussão exagerada do presente em detrimento do passado e impõem uma interpretação pessoal e ideológica do professor às crianças (NE, 1987, n. 17, p.45).

Nova Escola considerou, nesta matéria, os depoimentos de alguns partícipes da equipe da CENP em defesa da proposta, mostrando que as “acusações” não procediam, pois os “riscos de a aula de história tornar-se algo ‘panfletário’ existem em qualquer proposta curricular” (Id.). Nessa fase, o periódico ainda procurava interceder pelos currículos então elaborados nos Estados, principalmente, pela proposta curricular da CENP. No entanto, mais tarde o periódico assumiu a crítica do “caráter marxista” dos currículos, o que outros canais midiáticos já faziam, talvez porque as versões curriculares da CENP de 1991 e 1992 não mais acentuassem esse “caráter”, embora se pautassem na História Social tomando E. P. Thompson como principal fundamentação (isto é, o que pode considerado como uma linha teórica neomarxista).

O discurso educacional que tratava da necessidade de uma *leitura crítica da realidade* compreendia que esta só seria possibilitada tendo como fundamento o saber científico. Segundo o currículo paranaense, esse saber seria aquele de “maior capacidade explicativa”, o qual forneceria uma “explicação mais orgânica dos elementos que se compõe a prática social” (PARANÁ, 1990, p. 16). Caberia ao professor, ter o domínio do conhecimento específico de sua disciplina e das formas de transmissão-assimilação desse conhecimento por meio da “ciência da pedagogia”. Seria também um dos componentes da competência do profissional da educação, incorporar a luta “por melhores condições dignas de trabalho” (Ibid., p. 17). O professor deveria tornar-se *sujeito crítico* articulador das mudanças históricas, ou melhor, se sua função seria formar o *sujeito da história*, também ele precisaria

ser este sujeito.

Em algumas reportagens da *Nova Escola*, a bandeira da qualidade de ensino também compreendeu em conjunto as reivindicações salariais e a formação atualizada/científica do professor, embora, como visto, permeava-se no discurso, a reprovação quanto a tais reivindicações. A formação adequada (científica) deveria pressupor a capacidade política, ou seja, o professor, desde que tivesse uma “formação científica sólida”, seria “apto a participar do processo de transformação da sociedade” (NE, 1987, n. 10, p. 13). Em “Escolas rejeitam mudança”, a causa maior do professorado não implementar as mudanças necessárias, mantendo o ensino nos parâmetros *tradicionais*, seriam os salários injustos. Se esses profissionais não assumissem o compromisso de organizarem-se por melhores salários e condições de trabalho, estariam desviando-se de seu papel social, pois “como educadores temos que contribuir para o avanço da história em uma batalha constante” (NE, 1987, n.12, p. 66). Todo “bom professor”, “vai a congressos, seminários, busca atualizar-se, participar de greves por melhores salários e condições de trabalho e está consciente de sua luta pela melhoria da qualidade do ensino público” (NE, 1990, n. 41, p.44). Esse tipo de professor saberia escolher um livro didático de história *renovador* ou trabalharia criticamente um livro que apresentasse a história de forma *tradicional* (Ibid., p. 45). A bandeira da “qualidade” de ensino, além da reformulação curricular pautada na pedagogia histórico-crítica, “passaria tanto pelo conhecimento científico do professor quanto pela sua consciência de classe e conscientização dos problemas sociais” (NE, 1987, n. 10, p.14).

Seguindo também a pedagogia histórico-crítica, a proposta curricular paranaense desaprovava as políticas educacionais anteriores, denunciando o então “esvaziamento de conteúdo”, o qual considerava como sendo próprio do “economicismo”. Haveria com este um “desvirtuamento da escola em sua especificidade”, servindo mais ao propósito assistencialista do que de fato à conscientização da população pobre, que suscitaria não apenas as lutas sociais por terra, salários dignos, habitação, assistência à saúde e educação, mas a superação da ordem capitalista (PARANÁ, 1990, p. 14-15). Deste modo, o currículo deveria “recuperar a razão histórica” da escola ao converter a ciência em saber escolar. Assim, o saber escolar seria o conhecimento científico devidamente dosado e

sequenciado com vistas à sua transmissão-assimilação e socialização (Id.)¹⁶⁸.

Alinhado a essa noção, compreendeu-se, como fez HORN, o currículo como a organização sistemática da totalidade do conhecimento disponível (2003, p. 38), e o currículo de história, desta forma, deveria ser uma relação de tudo que a humanidade “acumulou” de importância. Não se cogita(va) a elaboração do currículo como processo permeado pelo conflito, pela negociação e pela (re)interpretação, conforme interesses divergentes sobre qual projeto social é considerado legítimo, de quais conteúdos e métodos são válidos para cada disciplina escolar (GOODSON, 1995, p. 53), embora na época, teorias do currículo como aquela pautada na Nova Sociologia da Educação¹⁶⁹ já destacassem as relações entre organização curricular e relações de poder. Para defrontar o currículo formulado no período de vigência do regime militar, os currículos histórico-críticos eram defendidos como democráticos, sem qualquer conexão com os interesses dos grupos dominantes, portanto, portadores dos conhecimentos, finalidades e métodos certos. Quanto aos currículos de história, frente às disciplinas de Estudos Sociais, OSPB, EPB e Educação Moral e Cívica abalizadas principalmente na história pátria, na obediência à autoridade e às normas, na censura a determinados assuntos que pudessem ser considerados subversivos e mesmo na religião, a ideia de que o conhecimento histórico a ser ensinado compreenderia a totalidade dos modos de viver e de pensar das

¹⁶⁸ Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, de acordo com o currículo paranaense de 1990, deveriam ser considerados os conhecimentos e experiências prévios do aluno. Esse currículo entendeu que os alunos deveriam “incorporar novos conhecimentos e experiências de forma a irem gradativamente, ampliando, aprofundando e articulando sua compreensão da prática social”. Essa aquisição de “novos conhecimentos” deveria ser acompanhada pela avaliação contínua da aprendizagem, para que tanto se avaliasse o “grau de domínio das noções ensinadas, em cada área do conhecimento, por parte dos alunos” como se obtivesse parâmetros para a “revisão do próprio saber escolar e da condução pedagógica do professor” (PARANÁ, 1990, p. 17). Segundo esse documento, o importante era contextualizar o conhecimento prévio do aprendiz dando-lhe significação sócio-histórica. Essa posição contrastava substancialmente com o currículo anterior, o qual partia do entendimento de que a possibilidade de um conhecimento prévio “equivocado” e/ou subversivo, melhor seria desconsiderá-lo. No currículo paranaense, se de um lado condenou-se a corrente “reprodutivista” por não atentar para a possibilidade de mudança social por intermédio da escola, por outro, a postura da Escola Nova também foi equiparada à “velha” visão de escola e de ensino que se queria superar, pois centralizada no saber no aluno. Para o currículo do Paraná, o saber não se construiria espontaneamente, mas no diálogo entre professor-aluno. Sendo que o professor teria uma “leitura mais orgânica da prática social, em que ele e o aluno estão inseridos”, por isso possuiria a aptidão necessária para conduzir a produção do conhecimento do aluno (Ibid., p. 15).

¹⁶⁹ O livro “*Knowledge and Control*” (1971) de Michael Young, iniciou a Nova Sociologia da Educação (NSE) problematizando a natureza do conhecimento escolar, o papel do currículo na produção das desigualdades e destacando os currículos como socialmente construídos. Essa perspectiva contrapunha-se à filosofia educacional analítica de Hirst e Peters, defensores de um racionalismo curricular centrado no desenvolvimento do pensamento conceitual, universalista, conceptual e abstrato.

sociedades através dos tempos, implicava, segundo raciocínio recorrente naquele período, em uma seleção “não tendenciosa”, uma grande superação.

Através da pedagogia histórico-crítica instaura-se nos discursos educacionais uma linguagem comum, que Israel Scheffer denomina de “*slogans* educacionais” e Peter Burke de “jargão da escola”. As expressões-chave, presentes nesses discursos, eram o combate ao *ensino tradicional* e a formação de um *sujeito crítico* ou um *sujeito de sua própria história* (CORDEIRO, 2000, p. 113). Essas expressões seriam transpostas para a explanação dos objetivos de ensino de todas as disciplinas escolares. Tomar posse dessas palavras de ordem seria, naquele momento, “ingressar nessa renovação, formulando propostas ou apenas discutindo-as, supõe aceitar os termos em que se dá o debate. O conjunto dessas afirmações promove uma identidade que permite reconhecer companheiros e adversários no campo de luta” (Id.)¹⁷⁰.

O uso de determinados jargões expressa e sedimenta a delimitação dos proponentes curriculares oficiais e da *Nova Escola* sobre o que seria um indivíduo conscientizado e crítico e o que seria um indivíduo ingênuo ou alienado, segundo a sua adesão ou não a determinadas perspectivas sobre a sociedade e a projetos políticos específicos. Mesmo que os discursos pedagógicos sejam múltiplos, correspondendo a diferentes lugares e posições de luta em torno do significado de escola, do que é ser docente, do conteúdo que deve ser ensinado, as pedagogias consideradas “progressistas” (em especial a histórico-crítica) encontraram terreno propício para serem assimiladas no contexto pós-regime militar e qualquer crítica à função da escola de conscientizar e emancipar, seria considerado impropriedade, desleal, conformista, autoritário e conservador, ou seja, associado ao *ensino tradicional*.

Maria Manuela Alves GARCIA considera que as pedagogias que se autointitulam histórico-crítica, crítico-social dos conteúdos, progressistas ou revolucionárias, ensinam a libertação da sociedade, por meio do esclarecimento das consciências pautado nas verdades científicas e na (auto-)reflexão. Nessa perspectiva, o sujeito ideal a ser formado, seria aquele autônomo, centrado, ciente

¹⁷⁰ Para BURKE, o fenômeno do jargão (ou “gíria”) foi explicado pela necessidade que indivíduos e grupos têm de demarcar e defender seus territórios intelectuais e de se destacarem de seus competidores (1997, p. 33). Quando falou de “jargão da escola” referiu-se à escola acadêmica no sentido de sistema de ideias.

de suas próprias condições de existência, portador e soberano de um saber acerca de si próprio, das relações sociais e de suas ações no mundo.

O currículo crítico emancipador deve capacitar a agência humana e iluminar o mundo, seja pela socialização do saber escolar e da tradição cultural e científica, seja fundamentalmente pela reflexão e o exame de si mesmo e do mundo, ou da conscientização através do diálogo. O ensino e o trabalho pedagógico-crítico possibilitam ao indivíduo e à classe social uma visão de profundidade, de totalidade, de unidade, além da produção da verdade acerca de si e do mundo (2002a, p. 43).

A “criticidade”, a conscientização, assentar-se-ia no desvelamento racional do real, na busca pela verdade, corrigindo uma visão considerada distorcida, fragmentada, simplista e inocente das condições históricas vivenciadas pelo aluno. O sujeito Iluminista, unificado, dotado de capacidades, razão, consciência e ação, seria proclamado como o *sujeito da história*. A História (com maiúscula) alicerçaria o currículo como um todo, já que perspectivada como Ciência das ciências, o único caminho que possibilitaria explicar e determinar a prática social, portanto, do fazer político-pedagógico. Também em *Nova Escola*, a História seria “a ciência suprema, que assimila a mudança como essência da vida social”, portanto, seria uma “ciência revolucionária” (NE, 1991, n. 53, p. 19), importante para aquela trajetória pretendida para outro tipo de sociedade.

2.3. MUDANDO O ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE RENOVAÇÕES E TRADIÇÕES

2.3.1. Formar o *sujeito crítico* capaz de *fazer história*

Os parâmetros teórico-metodológicos da disciplina histórica escolar do currículo paranaense, então definidos por Judite Maria Barbosa Trindade e Maria Auxiliadora Santos Schmidt (docentes da UFPR)¹⁷¹, buscaram uma “necessária renovação das concepções sobre a natureza do processo histórico e sobre o ensino de história” (PARANÁ, 1990, p. 72). É importante destacar que a assertiva de que a proposta curricular de história seria “nova” ou “renovada” é evocada em todo o documento, pois como em qualquer período de reestruturação curricular, mas em

¹⁷¹ Consultoria de Antônio Simão Neto (historiador), Ivani Omura (UEM), Judite Maria Barbosa Trindade (UFPR), Marionilde Dias Brepohl Magalhães (UFPR).

especial nesse movimento de recusa às políticas curriculares dos governos do regime militar, procura-se ganhar credibilidade e legitimidade pelo contraste, crítica e negação em relação às políticas educacional-curriculares do passado através do dístico de “novo”, de “atualização” e de “ruptura”. No currículo paranaense de 1990, lutar pela *renovação* da escola equivaleria reivindicar “junto à administração pública melhores condições para a real efetivação desta proposta curricular” (Ibid., p. 13). Igualmente, a mudança da disciplina histórica escolar seria subordinada a um processo mais amplo de *renovação* das políticas públicas, sem deixar de lado, como foi visto - inclusive, em alguns momentos, na revista *Nova Escola* - a questão salarial:

Sabemos também que, muitos fatores como orientação bibliográfica, cursos de atualização, debates, trocas de experiências, acesso a materiais didáticos, sem falar nas condições de trabalho e remuneração, são indispensáveis para a viabilização desta proposta, que não é senão o ponto de partida para a renovação da disciplina como um todo. (Ibid., p. 78)

Do mesmo modo na *Nova Escola*, se os professores em geral devem *fazer história* pelas suas reclamações justificáveis ao poder público para compelir as mudanças (desde que, como visto anteriormente, não fosse mais por meio das greves), os baixos salários seriam um dos elementos que teriam comprometido a *modernização* do ensino de história: “Enquanto a carreira de professor de história foi perdendo o charme e a remuneração decente, o ensino ficou estagnado na história positivista, idealista, factual - aquela das datas, nomes e heróis” (NE, 1991, n. 53, p. 10).

Para se definir o *novo* ou *moderno*, há que se circunscrever o que caracteriza o *velho* e o *ultrapassado*, marcando o que consistiria o ensino *tradicional* da história do qual o professor deveria distanciar-se e condenar. Entendia-se que no *ensino tradicional* de história, a “cronologia é linearizada, confundida com uma corrente de causas e efeitos, em linha ascendente, da pré-história aos nossos dias” (PARANÁ, 1990, p. 72)¹⁷². Propunha-se a noção de “multilinearidade da história” (Ibid., p. 73) em que “a apreensão da dinâmica temporal dar-se-á nos seus vários aspectos de ordem, de sucessão, de duração e simultaneidade” (Ibid., p. 74). Dever-se-ia

¹⁷² No currículo catarinense: “os conteúdos atuais estão organizados segundo uma lógica que supõe que a história é composta de uma infinidade de fatos, identificados e isolados pelo historiador e encadeados pela narrativa” (SANTA CATARINA, 1991, p. 24).

suspender a facticidade e a fragmentação do conhecimento da história, resgatando a “visão de totalidade do fenômeno histórico” (Ibid., p. 73), visto que nenhum fato humano poder ser explicado por si só.

Prescreveu-se, nos currículos elaborados em cada Estado, romper com o ensino de história em que os critérios seriam mais geográficos do que históricos na divisão dos conteúdos em História da Europa (Antiga, Medieval, e Contemporânea), História da América, História do Brasil e, no currículo paranaense, História do Paraná. Desta forma, romper-se-ia com a valorização da história européia quando se trata da História Geral e com a história que exalta a heroicidade de alguns personagens históricos. Essa questão também foi tratada no periódico, como por exemplo, em *box* intitulado “Construir o conhecimento”, no qual se destacou o afastamento da periodização *tradicional* de dois currículos em especial: do currículo paulista, que propunha o ensino de história com base em temas (NE, 1987, n. 17, p. 44), e, do mineiro (*box* “Mudança também em Minas”), no qual o “novo” ordenamento temporal dar-se-ia pelo trabalho com “os processos históricos significativos, como feudalismo, capitalismo, etc.” (Ibid., p. 46).

Nova Escola, na intenção de prender logo o interesse do leitor, recorreu a imagens fortes, sentenças curtas e observações de impacto, marca do texto jornalístico. Em geral, a revista discernia o ensino de história *tradicional*, da mesma maneira como fazia os currículos histórico-críticos, como aquele que segue o livro didático, valorizando a memorização de nomes e eventos importantes, e vendo a história de forma linear. Desta maneira, foram gradativamente arrolados os pontos tidos como deficientes e conservadores do ensino de história. Por exemplo, em “Nos temas do presente o início da aprendizagem”:

Professora, quando a senhora vai começar a ensinar história para a gente?” Esta foi a pergunta mais freqüente, no início do ano, em algumas escolas paulistas de 1º Grau. As professoras, a princípio, ficaram desconcertadas. Mas logo perceberam que a reação dos alunos era normal. Afinal, estavam acostumados, em anos anteriores, a conhecer história da forma tradicional. Seguiam mecanicamente o livro didático, decorando datas, causas e conseqüências dos fatos históricos (NE, 1987, n. 17, p. 42).

Ou ainda, de forma mais incisiva quanto aos atributos que refletem o *conservadorismo*: “Desinteressante, precário, decadente, confuso, burocratizado e repetitivo - são inúmeros os adjetivos para caracterizar o atual quadro de ensino de

uma disciplina que não atrai mais alunos nem para os cursos de graduação nas universidades” (NE, 1991, n. 53, p. 10).

Outra estratégia seria valer-se da ironia para mostrar o que era considerado deficiência e incoerência do *tradicionalismo* de algumas atividades no ensino de história anterior:

O 21 de abril está aí. É hora de lembrar mais um aniversário da morte de Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, “o mártir que deu sua vida pela independência da Pátria”. É o momento de reavivar na memória das nossas crianças a epopéia daquele grupo das Minas Gerais que, cansado da exploração da Coroa portuguesa e embalado pelas idéias libertárias da Revolução Francesa e da independência norte-americana, resolveu conspirar para libertar o Brasil do jugo de Portugal. E que só não conseguiu por em prática seus idéias por causa da infâmia de um coronel chamado Joaquim Silvério dos Reis, que traiu nosso herói... (NE, 1989, n. 28, p. 32).

Colocados os conteúdos de feição *tradicional*, a matéria “200 anos de uma história mal contada” reafirmava: “o 21 de abril tem sido assim todos os anos, nomes, locais e datas repetem-se mecanicamente nos livros didáticos, nas aulas de história, nas redações e trabalhos, nas festas cívicas” (Id.). Mais uma vez, todos os problemas do ensino de história foram considerados como resquícios do currículo do regime militar, marcado pelo ensino de amor à pátria pautado em heróis e datas: “Desde que foi criada a disciplina de Moral e Cívica, em 1969, aumentaram as distorções, porque os professores se sentem obrigados a ficar procurando heróis, fatos marcantes ou algo que eles têm que levar até a glória” (Id.). Em outra matéria, indagava-se: “como comemorar o Dia do Índio, 19 de abril, sem repetir, na escola, as mesmas atividades de sempre, tais como pintar as carinhas dos alunos menores ou propor aos maiores alguma pesquisa ligeira sobre usos e costumes?” (NE, 1988, n. 25, p.36).

Ao ler a descrição do que seriam as práticas educacionais *ultrapassadas*, o leitor “fica sabendo que não sabe” - as *inovações* no ensino de história -, assim a revista desperta nesse leitor a obrigação de estar bem informado já que o fez sentir-se “tenso”, pois “em falta”, ou melhor, insatisfeito por não ter um saber (HERNANDES, 2006, p. 48). Daí que a composição textual da *Nova Escola*, bem como o fato desta colocar-se como objeto inerente e adequado ao cotidiano escolar e à cultura midiática, leva a crer que para sanar sua suposta “carência intelectual” e “prática conservadora”, o professor precisaria ler, incorporar e empregar o ensino

inovador de história proposto na recodificação curricular elaborada. No próprio ato da leitura, o sujeito autoposiciona-se inovador, identifica-se ou iguala-se à modernidade presente mais na formatação do que no conteúdo intelectual do periódico (o que já foi destacado no primeiro capítulo).

Às vezes, *Nova Escola*, com o intuito de estimular o leitor para o texto, emprega(va) o que os jornalistas chamam de “estratégia de arrebatamento”, visando captar o sujeito, buscando fazê-lo querer-saber, por meio de algum estímulo que motive ou reforce um engajamento perceptivo, mais da ordem das sensações (Ibid., 2006, p. 51), priorizando-se a diagramação do texto, ou procurando envolver o leitor, por intermédio de uma narrativa poética da proposta de atividade:

De repente, a sala de aula é invadida por sons de gaita gaúcha. A seguir, com o consentimento do professor, entram quatro pessoas “pilchadas” (vestidas em trajes típicos), todas com mais de 70 anos de idade. Elas se apresentam e, uma por uma, narram os incríveis fatos que vivenciaram no passado. Os olhares dos alunos passam então a revelar fascinação em lugar da surpresa inicial (NE, 1989, n. 34, p. 50).

Diagramação, linguagem e pressupostos teóricos eram utilizados na mesma matéria para mostrar a suposta inovação da atividade. Além de lidar com o aspecto lúdico, motivando o aluno, o projeto em questão procurou criticar a história feita por heróis

Tem como objetivo ajudar a modificar a metodologia do ensino de história e mostrar às 120 crianças dessas classes que os acontecimentos que compõe o nosso passado foram protagonizados por homens simples e não somente por grandes heróis, conforme divulgam os livros didáticos (Id.)

A alternativa didático-pedagógica, sob o subtítulo “Aula começa por *Sting* e termina com a defesa da ecologia” da matéria “Seus alunos vão votar”, propunha tematizar os problemas sobre a Amazônia: a devastação da floresta, as ameaças ao meio ambiente, o assassinato de Chico Mendes, os conflitos e a questão da posse da terra. Segundo o periódico, apesar de ter-se destacado algumas polêmicas para a época relacionadas com as orientações curriculares oficiais, a importância da inovação da atividade estaria na metodologia, em associar o cantor *Sting* com a compreensão da história, pois os alunos deveriam entender que a história “não é apenas o passado, que está pronto e mumificado nos livros, mas é também uma coisa viva, presente...” (NE, 1989, n. 31, p. 21). Além de a revista propor-se a

traduzir os currículos da época que se proferiam sustentados por uma *nova* historiografia, procuraria produzir um “efeito de atualidade”, ou seja, passar ao leitor a sensação de *novidade*, portanto de pertinência: empregar o cantor *Sting* trazia uma proximidade temporal e sublimava o fato de que existia um grande intervalo de tempo entre as primeiras críticas quanto ao ensino *tradicional* de história - na terceira década do século XX - e a edição em questão.

O currículo do Paraná, de 1990, também queria fazer-criar a sua *atualidade*, mas através de outros recursos. Para isso, propunha substituir o ensino *tradicional*, que trazia “uma determinada concepção de história, há muito contestada pelo desenvolvimento da ciência histórica, mas ainda - infelizmente - viva e atuante, principalmente nos meios escolares” (PARANÁ, 1990, p. 72), pelo ensino de história ideal:

A função do ensino de história desejável, no entender dos professores do 1º grau, deve dar conta de superar os desafios de: desenvolver o senso crítico, rompendo com a valorização do saber enciclopédico, socializando a produção da ciência histórica, passando da reprodução do conhecimento à compreensão das formas de como este se produz, formando um homem político capaz de compreender a estrutura do mundo da produção onde ele se insere e nela interferir (Ibid., p. 75).

Portanto, a proposta curricular do ensino de história integrava-se às determinações postas na introdução do documento aderindo à pedagogia histórico-crítica. Ao referir-se à “ciência” da história, na qual o aluno deveria ingressar via escola, procurava-se definir um campo, não mais difuso e sem base científica, porque desvinculado das disciplinas e pesquisas acadêmicas, como teria ocorrido com a disciplina escolar de Estudos Sociais.

O critério para conferir à história o estatuto de ciência distinguindo-a da história não-científica, própria do currículo anterior, fundamenta-se na valorização do *método histórico* como certificação da objetividade, e da *teoria histórica*, o que implicaria na administração de determinadas categorias de análise sobre a sociedade. Na direção da pedagogia histórico-crítica, o currículo de história priorizaria os conteúdos históricos já descobertos, sistematizados e interpretados como significantes pela ciência de referência, por intermédio do método histórico, e, segundo o documento, os conceitos de *Trabalho*, *Cultura* e *Poder* constituiriam as diretrizes do conhecimento histórico escolar.

Do mesmo modo, na revista, pressupunha-se que, para ministrar aulas de

história visando formar o *sujeito crítico*, o professor teria que ser bem formado para adquirir “muita bagagem teórica” (NE, 1991, n. 47, p.37), diferente da disciplina de Estudos Sociais, que não exigiria um saber científico. O professor precisaria ter acesso à ciência histórica, informar-se sobre as contribuições da historiografia, para poder dominar a fundo o conteúdo (NE, 1992, n. 60, p.35). Em várias matérias, *Nova Escola* colocou-se como espaço onde não só os professores de história, mas também os professores de outras disciplinas, poderiam ter o acesso ao conhecimento histórico *científico* que, acreditava-se, seria fundamental¹⁷³.

Para a revista, recodificando o currículo, um professor de história com “bagagem teórica” desenvolveria um *espírito crítico* e possibilitaria aos seus alunos construir o *conhecimento crítico* da realidade. Um *conhecimento crítico-científico* do passado, proclamado como não sendo “pronto e acabado” - outra expressão recorrente da *era do repensar* o ensino de história e que se solidificou no tempo -, mas que paradoxalmente implicaria em levar os alunos a discernirem a sua realidade tal como ela é: “É esta história que explica o que essa sociedade é e o que ela não é, abrindo para os alunos e professores a possibilidade de se compreenderem como sujeitos da história e agentes de transformação social” (PARANÁ, 1990, p. 74). Também para a revista, a história *renovada* deveria “contar o que efetivamente aconteceu” (NE, 1991, n. 47, p. 20), não poderia distorcer fatos construindo mitos (ibid., p. 22). As *renovações* no ensino dependeriam ainda, conforme argumento corrente da época, de uma reformulação curricular que tivesse *conteúdos mais científicos* e não repleto de “mentiras” (NE, 1989, n. 29, p. 40). Desde a primeira publicação do periódico, até o início da década de 90, um *conteúdo histórico científico* seria exigido em substituição das “mentiras”, “ideologias” e “falseamentos” localizados no ensino de história e principalmente, no livro didático de história. Era imprescindível “desmistificar” determinados temas, “conscientizar” professores e alunos, mostrar aquilo que foi “escamoteado” ou “ocultado”, enfim, levar as *verdades* até o leitor. Como exemplo desse procedimento,

¹⁷³ São matérias em que não existem propostas de atividades para a sala de aula, mas a explicação de temas históricos por intermédio de especialistas (professores universitários) *para todos os leitores*. Assim, esclareceu-se sobre os conflitos do Oriente Médio (NE, 1991, n. 46, p. 32-39); o Reino de Sabá surgido bem antes do século X antes de Cristo (NE, 1992, n. 60, p. 52-53); a história da formação dos estados nacionais, os nacionalismos extremos na figura do fascismo e do nazismo, o (trans)nacionalismo atual e o ressurgimento do xenofobismo em alguns países (NE, 1992, n. 61, p. 18-20); a história do dinheiro, considerando que no período o país já havia passado por vários planos econômicos e mudanças monetárias (NE, 1993, n. 70, p. 46-48), etc.

pode-se mencionar a matéria intitulada “Verdades & Mentiras sobre o índio brasileiro”, na qual, em forma de perguntas e respostas, foi explicado para o professor que ele deveria esquecer tudo o que vira até então sobre a economia, a religião, o comportamento e a educação indígenas, pois estes não seriam “atrasados” como “dizem os livros” (NE, 1986, n. 02, p. 33).

Para Circe BITTENCOURT, os objetivos do ensino da história, como meio de formar do pensamento crítico e de estudar o passado para transformar o presente com vistas ao futuro, não são propriamente *inovadores*.

A constituição de um pensamento crítico é uma meta necessária para as sociedades em transformação, que exigem atuações criativas para a manutenção de estágios de desenvolvimento tecnológico, e essa necessidade de formação escolar está expressa em currículos a partir dos anos cinquenta (2000, p. 147).

O ensino de história sinalizado como ideal pelos currículos oficiais da época, seria aquele que desenvolvesse o que no período definia-se como *criticidade*. Por meio desta, os alunos confrontar-se-iam com a verdade problemática acerca do mundo em que vivem, esclarecendo as consciências e potencializando a ação humana na história. A disciplina de história deveria deixar de ser “decoreba” ou “matéria fria”, tornando-se “um meio básico na formação de pessoas capazes de compreender que a **história quem faz somos nós**” (PARANÁ, 1990, p. 78 - grifo das autoras).

Nesse período, em *Nova Escola*, como o ensino de história entrelaçava-se com as questões sócio-políticas da chamada redemocratização, as reportagens que consideravam a necessidade de transformação da realidade terminavam por considerar a disciplina histórica escolar como possibilidade de desenvolver o *sujeito histórico* capaz de empreender as mudanças. Assim, o educador mineiro Neidson Rodrigues, ao ser entrevistado em “Presente esquecido”, apontou as falhas do ensino desta disciplina, a qual passava a impressão de que seria o herói quem faz a história, e não “a força da liderança capaz de integrar interesses universais de uma sociedade que leva o processo [de transformação histórica] adiante” (NE, 1987, n. 16, p. 49). Na matéria, “Como formar um jovem participativo”, a escola deveria formar o *cidadão crítico* e exaltava-se o movimento dos “caras pintadas” pelo *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo, como expressão da consciência política dos jovens: “Essa experiência monumental de exercício da

cidadania - a sensação clara de ser sujeito da história - resgatou até a dignidade dos símbolos nacionais, como a bandeira, o verde-amarelo e o Hino Nacional” (NE, 1993, n. 64, p. 09). A matéria ainda diz que a maioria dos professores estaria despreparada para formar o “aluno crítico”, ainda seria “tradicional”, visto que tais professores foram formados no regime militar (Ibid., p.10).

Nesse momento, colocar o livro didático, em especial o de história, como “objeto de suspeição”, denunciando suas supostas distorções e depreendendo o caráter “reacionário” dos conteúdos históricos que veiculava, integrava o movimento de oposição ao currículo de história associado às políticas educativas do regime militar (MUNAKATA, 1998). Assim, o maior sinal de *ensino tradicional* de história, para o currículo do Paraná - e dos outros currículos oficiais -, seria a sedimentação da prática de se exigir do aluno a memorização e do professor, “repassar dados e informações, muitas vezes através de simples leitura do livro didático e de questionários que se repetem ano após ano” (PARANÁ, 1990, p. 81). Nos debates da época sobre ensino de história, também defendia-se outra relação de ensino-aprendizagem diferente daquela considerada *tradicional*, várias escritos problematizavam o livro didático, entre os quais: “*As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*” (1981) de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella, “*O Livro Didático em Estudos Sociais*” (1986) de Eloísa de Mattos Höfling; o caderno CEDES com o tema “*O cotidiano do livro didático*” (1987) e “*A ideologia no livro didático*” (1987) de Ana Lúcia G. de Faria.

Nova Escola, também questionaria a aula expositiva e a memorização, mas de forma mais categórica do que nos textos curriculares de cada Estado e mesmo das pesquisas sobre livro didático, entendia que este sintetizava todos os problemas do ensino de história ao divulgar *mentiras, ideologias e preconceitos*. Por isso mesmo, são essas reportagens ou matérias, em tom de denúncia, reveladoras da extensão do que seria considerado *tradicional* nesta disciplina escolar, muito mais que as matérias que sugerem práticas para as aulas de história¹⁷⁴.

Em linhas gerais, *Nova Escola* reclamava que os livros didáticos de história: eram ideológicos, portanto, não-científicos; excluía os “vencidos”, como o índio, o negro e a mulher; apresentavam uma história tradicional; e, deveriam ser

¹⁷⁴ Das 63 edições vistas (1986-1992), 10 edições trouxeram matérias sobre livro didático e 09 edições mencionaram o livro didático como um dos componentes do ensino *tradicional* de história.

substituídos por outros materiais didáticos. Posto de outra forma, os livros didáticos: ainda eram evolucionistas, visto que mostravam o índio como atrasado e preguiçoso (NE, 1986, n. 02, p. 31-33); não provocavam dúvidas, consistindo em uma “verdadeira praga”, tanto por ser publicado em grande quantidade no Brasil, a partir da década de 70, como por “falsear a realidade” (NE, 1986, n. 04, p. 44-47); ratificavam o preconceito por “escamotear” a questão racial e “distorcer a realidade” (NE, 1986, n. 08, p. 12); estavam distantes das camadas populares (NE, 1988, n. 19, p.24); não falavam dos heróis negros, esquecendo-se que estes também são consumidores de livro didático (NE, 1988, n. 20, p. 21); mostravam um Brasil idealizado (NE, 1988, n. 21, p. 44); apresentavam a família sob a ótica burguesa (NE, 1988, n. 24, p. 48); estavam repletos de “falhas”, “ideologias e preconceitos” que “objetivam a manutenção da hegemonia da classe dominante” (NE, 1988, n. 26, p. 57). Até as próprias crianças, dizia a revista, percebiam que os livros didáticos eram ruins em relação às ilustrações, exercícios, diagramação e ideologia (NE, 1988, n. 30, p. 42). Os livros didáticos e o currículo passado comungariam conteúdos históricos desatualizados e “apresentam apenas fatos oficiais, distorcidos, e uma visão triunfalista, recheada de grandes feitos, vultos e datas, permeada de lições de moral e civismo” (NE, 1989, n.31, p. 14). Estariam eles descompassados com os avanços científicos (NE, 1989, n. 33, p. 40) e pensavam a cultura negra e a cultura indígena de forma estigmatizada e folclórica. Ainda, ignoravam os portadores de necessidades especiais, apresentavam a categoria “trabalho” de forma abstrata, idealista e genérica e, por isso, silenciavam sobre o processo histórico e as lutas dos trabalhadores (NE, 1990, n. 40, p. 42-43).

A crítica realizada pela revista quanto aos livros didáticos de história, era produzida por intermédio do “efeito de polêmica”, a partir da organização de confrontos de posições antagônicas, com o “jornalismo denúncia”, em que se aponta de forma dramatizada o que pode ser considerado pelo público como insólito, ou misterioso, ou trágico, ou absurdo, enfim, aquilo que está em *desordem*, que infringe as normas ou pensamentos estabelecidos (CHARAUDEAU, 2006, p. 140-141). Além de a revista colocar-se como prestadora de serviço à sociedade mostrando os erros dos livros didáticos, não responsabilizava diretamente seu leitor-professor pelos problemas quanto à história como disciplina escolar.

Para evitar os conteúdos históricos *conservadores* do livro didático, a solução

prática dada pelo periódico era de não utilizá-los e substituí-los por jornais, revistas, pesquisas e textos próprios (NE, 1987, n. 12, p.57), também pela música para incentivar a criatividade (NE, 1988, n. 21, p. 46). Dessa forma, na matéria “Livro didático: limite seu uso e abra a porta da criatividade”, como o próprio título já dizia, o professor não deveria ficar dependente do livro didático, mas buscar outras saídas para seu trabalho em sala de aula. Em “Karaí Mirim resgata a versão esquecida pelos livros didáticos”, um professor indígena seria exemplo de como ensinar bem a história, e como “a história dos livros é parcial, é a história dos dominadores”. Ele não adotava livros didáticos, nem por isso, deixava de desenvolver uma “consciência reflexiva” acerca da história (NE, 1992, n. 60, p. 35). A alternativa para não se render à *ideologia* presente nos livros didáticos poderia ser a confecção de textos didáticos pelos próprios alunos junto aos professores, ou então, usar vários livros didáticos de uma vez como documentos históricos a serem analisados e criticados (NE, 1989, n. 35, p. 36-38; NE, 1990, n. 38, p. 10-18).

O livro didático seria o principal responsável por não formar a *críticidade*, o *sujeito da história*. Na matéria “Em busca da cidadania perdida nos livros didáticos” confirma-se que o manual escolar “não cria condições favoráveis para incentivar uma postura consciente e participativa na sociedade” (NE, 1988, n. 21, p.44).

Num momento em que se discute tanto o exercício pleno da cidadania, a figura do cidadão comum é totalmente esquecida, pois nesses livros não há a menor referência sobre a participação do “cidadão não autoridade” nos rumos políticos do país, nem mesmo através de suas associações civis e movimento de reivindicação (Ibid., p.45).

Também haveria, segundo a matéria “Um jeito de contar a história diferente do ensino tradicional”, a possibilidade de fazer outro livro didático, o qual traduziria as *inovações* no ensino de história, “não necessariamente um objeto de estudo desinteressante, cheio de datas, nomes e cultos a heróis e monumentos para serem decorados pelos alunos”, mas “diferente, induzindo o aluno a se sentir sujeito da história, estimulando o espírito crítico e a maior compreensão das transformações sociais” (NE, 1988 n. 23, p.36). Em “Boas opções em Português, Estudos Sociais e Ciências”, o periódico advertia sobre a existência de algumas publicações didáticas “avançadas”, mas que “ficam encalhadas nas livrarias” (NE, 1990, n. 42, p. 48).

Um ensino de história *crítico*, que forma o sujeito portador de capacidade de

questionar o real para mudá-lo, não poderia erigir-se sob a noção de que são apenas alguns indivíduos - autoridades políticas, religiosas e militares - que constroem a história: “Aquilo que se apresenta como a história da humanidade não é senão a história de alguns homens, grupos ou classes. A maioria dos homens é mero pano de fundo para a peça encenada por aqueles grandes personagens” (PARANÁ, 1990, p. 81). Uma concepção *científica* que buscasse romper com o ensino *tradicional* de história, precisava distanciar-se da edificação do herói:

Esclarecemos que **não se trata da história dos vencidos ou da história dos vencedores, mas da história da relação entre um e outro**. Sabemos que, na verdade, o que nos ficou do passado, muitas vezes, são as memórias que tornaram universais. Exemplo: a abolição dos escravos no Brasil foi “concedida pela Lei Áurea”. É preciso abrir a possibilidade de outras memórias, sem contudo, substituir uma mistificação pela outra, isto é, contar o “outro lado” da história (Ibid., p. 81-82). Grifo Nosso

Enquanto os currículos histórico-críticos pensaram em uma história produzida por todos os grupos sociais, a revista também questionou a figura do herói, incompatível com a perspectiva de *sujeito histórico*, no entanto, carregando em sua “condenação”. Na matéria “Tiradentes incomodava as pessoas a ponto de fugirem dele”, a revista extremava a desmontagem de Tiradentes para se contrapor ao *ensino tradicional* que o edificava: Sérgio Faraco pesquisou Tiradentes há 10 anos, e buscando a *verdade*, teria descoberto que Tiradentes era “mais patético do que charmoso” e mais um “inocente útil” do que “revolucionário obstinado” (NE, 1991, n. 47, p. 20). E ainda: Tiradentes vivia trocando de profissão, era “tresloucado”, “mentiroso” (Ibid., p. 22), “doido” e “fanático” (Ibid., p. 23). A primeira reunião dos Inconfidentes teria sido na realidade uma festa de batizado e nas reuniões seguintes jogava-se carteadado, ficando a discussão sobre a Independência em plano secundário (Ibid., p. 22 a 23).

Os currículos do período apresentavam uma reflexão sobre a questão do herói, não alheia aos debates e/ou pesquisas que ocorriam sobre história e ensino de história, que procuravam romper com a história política, que em geral, destacava os “grandes personagens”. Obras como, por exemplo, “*O mito do herói nacional*” (1988) de Paulo Miceli foram importantes para tal problematização. Entretanto, o modo com que *Nova Escola* tratava a questão, correspondia muito mais ao “jornalismo denúncia” ou mesmo ao que se qualifica de “sensacionalismo”, caracterizado no meio jornalístico pelo “peso das palavras”, ou seja, exagero, apelo

emotivo e uso de imagens fortes (CHARAUDEAU, 2006, p.113), e não pelo objetivo de divulgar ao leitor os debates em circulação sobre o tema. Entre duas finalidades, uma de expor ao público as discussões curriculares e outra de dar um “furo jornalístico”, na revista prevaleceu a última, quando tematizou o livro didático e a imagem do herói.

A revista propôs - e na maioria das vezes, depois da “delação”, havia a indicação de como solucionar o problema na prática -, a substituição do herói *tradicional*, tido como próprio da história dos vencedores, por outro herói, correlativo à história dos vencidos. *Nova Escola* partindo das reformulações curriculares para enfatizar a inclusão do negro no ensino de história, que deveria ser compreendido não apenas em seu aspecto folclórico e religioso, sugeriu a exaltação do representante da resistência ao poder dominador, Zumbi dos Palmares (NE, 1986, n. 08, p. 12-18). Para a revista, considerar comemorativa a data de 13 de maio, em que se assinou a Lei Áurea, sancionaria a noção de que a Princesa Isabel seria uma heroína, por isso a sugestão para que a data de 20 de novembro fosse considerada o Dia da Consciência Negra, comemorando-se o “herói Zumbi” (NE, 1991, n. 51, p. 24). Na revista, tanto a crítica sobre a noção de herói, quanto a troca deste por outro herói pertencente ao grupo dos dominados, dava-se uma continuidade de perspectiva, ou melhor, o foco ainda seriam os feitos, virtuosos ou não, de indivíduos isolados, ou seja, na revista, diferente do que propunha, por exemplo, o currículo paranaense, continuaria imperando a lógica de destacar e de julgar as atitudes de determinado personagem histórico.

A construção do conhecimento e/ou a problematização dos conteúdos históricos, propostos pelo currículo, dar-se-ia por meio do método histórico. Isso, porém, valeria para historiadores, não implicando no emprego em sala de aula dos mesmos procedimentos e ferramentas do historiador ou o uso escolar da fonte documental (o que será proposto pela reformulação curricular posterior). As novas tendências historiográficas da época já apontavam para o alargamento do conceito de documento histórico como todos os registros, depoimentos e testemunhos em forma de textos, imagens, objetos, paisagens, construções, etc., de outros tempos e espaços, produzidos por todo tipo de sujeito, independente de etnia, sexo, idade, classe social. O que se avistou nos currículos oficiais em questão foi a orientação no sentido de se tomar filmes, quadrinhos, caricaturas e a imprensa como “linguagens

da história” (PARANÁ, 1990, p. 75).

Em sala de aula as *linguagens* deveriam ser tomadas mais como materiais para a ação didática, como suportes informativos ou auxiliares do que como documento histórico a ser explorado. Os currículos oficiais teorizavam sobre a necessidade de trabalhar com as *linguagens históricas*, enquanto que *Nova Escola* sugeria atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com tais linguagens, sempre no sentido de denegar o par aula expositiva/memorização. Assim, para provocar a atenção do aluno e/ou para não sucumbir ao ensino *tradicional*, foi fundamental para a revista colocar este aluno em movimento, “em contato” com a história, o que poderia ser realizado de diversas formas: teatralizando os conteúdos históricos (NE, 1987, n. 12, p. 50); desmistificando os estereótipos que discriminam o índio mostrando sua arte (NE, 1988, n. 25, p. 37), suas danças, pintura corporal e brinquedos, procurando fugir das comemorações do Dia do Índio em que se colocam penas nas cabeças das crianças (NE, 1989, n. 29, p. 18-19); fazendo com que os próprios alunos produzissem textos, jograis, desenhos (NE, 1990, n. 37, p. 39); valendo-se de jornais, revistas, músicas, história em quadrinhos, filmes (NE, 1988, n. 21, p. 46; NE, n. 47, p. 45; NE, 1993, n. 64, p. 16).

O currículo do Paraná, como os currículos de outros Estados da mesma época, priorizava a História Local, considerando o “estudo do meio” (“estudo do cotidiano” para as versões curriculares paulistas), não apenas no ciclo básico de alfabetização (hoje, nomeadas séries iniciais), pois estava em pauta formar a compreensão do aluno sobre sua realidade circundante, contra a concepção de ensino do período militar considerado alienante. O “estudo do meio” não seria exatamente uma novidade, visto que foi proposto no currículo anterior sob outros referenciais:

(...) o objetivo é a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a geografia e a história, focalizando-se na primeira a terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana e, na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos. O fulcro do ensino, a começar pelo ‘estudo do meio’, estará no aqui-e-agora do mundo em que vivemos e particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento; O legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos, se de um lado devem levar à compreensão entre os indivíduos e as nações, têm que de outra parte contribuir para situar construtivamente o homem em sua circunstância. (SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO, 1976, p. 34).

Para o currículo de Estudos Sociais, *situar construtivamente o homem na*

realidade em que vivia, seria formar um sujeito que correspondesse às expectativas de desenvolvimento nacional aperfeiçoando o sistema existente no sentido de mudar para dar continuidade, enquanto que nos currículos da transição das décadas 80/90 (século XX), pelo menos no discurso de apresentação das fundamentações sobre o conhecimento histórico e sobre os demais tópicos da disciplina, o norte seria gerar *críticidade* para construir outra realidade. Nos dois casos era premente a preparação do sujeito para um projeto político-social, seja de integração à ordem instituída, seja urdidura do que denominavam “sociedade democrática emancipada”. Essa *críticidade* significava - na *era do repensar* - que o sujeito conscientizado discerniria a realidade eliminando os erros, ilusões ou aparências, e só assim poderia (bem) agir transformando e/ou ou salvando essa realidade (GARCIA, 2002a). Desse modo, diferente da visão de que o indivíduo deveria submeter-se ao seu destino histórico, o novo paradigma supõe o poder do sujeito em moldar seu futuro, mas desde que este fosse “sensato” na condução dos fatos, ou seja, desde que agisse em correspondência com as “leis históricas”.

O currículo paranaense solicitou o empreendimento do *ensino crítico* de história, pautado na “problematização dos conteúdos”, para que o aluno alcançasse “uma inserção crítica no presente”, de forma contrária ao ensino “ideológico”¹⁷⁵ do passado, que deixava o aluno passivo diante do mundo. Para esse currículo, no ensino *tradicional*, os alunos recebiam o “conhecimento pronto e acabado”, diferente do ensino que produziam os alunos críticos, os quais assumiam “a posição de perguntadores, questionadores e explicadores da realidade” (PARANÁ, 1990, p. 75-76)¹⁷⁶. À semelhança do currículo, *Nova Escola* ao aventar alternativas didático-pedagógicas em história, recomendaria começar a aprendizagem pela problematização da realidade do aluno. Conforme a matéria “Nos temas do presente, o início da aprendizagem”, como o próprio título diz, os alunos deveriam

¹⁷⁵ No discurso pedagógico da época, quando se dizia “ideológico”, aludia-se ao deliberado “mascaramento” dos conflitos, das lutas de classes, da exploração do trabalhador, enfim, da realidade, de acordo com os interesses da classe dominante.

¹⁷⁶ No currículo de São Paulo: “O que se pretende é ultrapassar a mera transmissão de informações, orientando professores e alunos na compreensão dos procedimentos para a produção do conhecimento, bem como das concepções ideológicas que lhes são subjacentes” (SÃO PAULO, 1986, p.04). No currículo de Minas Gerais: “o conhecimento não é um dado pronto e acabado, mas uma constante reelaboração e construção...” (MINAS GERAIS, 1986, p. 04). No currículo de Santa Catarina: “estudar história parece ser uma atividade que exige muito ouço: decorar fatos, nomes e datas, aprender explicações genéricas e já empacotadas para o consumo” (SANTA CATARINA, 1991, p. 24)

partir “dos problemas concretos do presente, da realidade...” para resultar em uma análise crítica (NE, 1987, n. 17, p. 42).

Quanto ao ensino da história partindo da realidade do aluno, que colocou em pauta a História Local, para Bittencourt, a história da família, do bairro, do município e do Estado, enfim, o estudo “do mais próximo do aluno”, ainda sancionava uma ótica geográfica *tradicional*. Voltar-se para o “tempo vivido”, ou “estudo do meio” do aluno, que deveria estabelecer a relação com a sua identidade sócio-histórica, limita-se a inscrevê-lo em seu grupo de convívio do tempo presente (BITTENCOURT, 2000, p. 150)¹⁷⁷. Também para Maria Auxiliadora SCHMIDT e Marlene CAINELLI, houve quanto ao estudo do meio ou da localidade uma supervalorização “provocando a ilusão de que a realidade imediata é a única e importante fonte de motivação do conhecimento e desencadeadora de problematizações” (2004, p. 112), mas a realidade local “não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação” (Id.). Contudo, essa popularização do “estudo do meio” ou de se *partir da realidade próxima do aluno*, era coerente com o momento pós-regime militar, no qual se rejeitava a noção de que a história pátria só poderia ser produzida ou administrada por heróis - políticos e/ou militares -, portanto, inacessível à ação do homem comum.

As propostas do periódico de se ensinar partindo do presente, da realidade, do cotidiano do aluno, realizando “estudo do meio”, em geral, retomam a história de vida, da família, da escola, do bairro e do município. Fotos do aluno e da família, entrevistas com os pais, visita a empresas e locais turísticos, são consideradas experiências que dariam a dimensão da “realidade do aluno”. Mas os projetos de tornar acessível o saber acumulado referente à humanidade (a totalidade da história), bem como o de educar o aluno para este compreender-se em sua inserção

¹⁷⁷ Ainda embutida nessa lógica, a noção de que o processo de aprendizagem ocorre quando se parte do mais “próximo” ao mais “distante”, da “parte” para o “todo” ou do “concreto” para o “abstrato”, o que nos reporta às conclusões apropositadas de Heloísa Dupas PENTEADO (1994): a aprendizagem de história se faz em um movimento do todo para as partes e das partes para o todo; o concreto para o aluno é aquilo que ele acredita existir, e não simplesmente o que ocorre e é perceptível aos órgãos dos sentidos, e, o “próximo” depende do significado e importância atribuídos pelo aluno ao acontecimento que faz ou não parte de sua realidade. A autora lembrou que pessoas ou grupos podem conviver em proximidade espaço-temporal, mas podem estar muito distantes socialmente; os acontecimentos veiculados pela mídia podem ser considerados mais próximos para o aluno do que o que acontece em seu bairro, e, a escola, tomada supostamente como algo simples a ser estudado, em geral representa na fase inicial da escolaridade uma realidade mais complexa, desconhecida e ameaçadora ao educando do que, por exemplo, o município.

em determinada realidade histórica, fundamentais no discurso curricular da época, seriam solapados pelo teor das sugestões didático-pedagógicas de *Nova Escola*.

A ideia de que caso o aluno tivesse acesso a um bom ensino de história iria “querer mudar o mundo” (NE, 1987, n. 04, p.47), pois desenvolveriam “naturalmente o senso crítico” que se desdobraria em uma “ação transformadora” (NE, 1987, n. 03, 24-25), acabava sendo simplificada, por exemplo: depois de problematizarem a realidade de sua cidade (*críticidade*), os alunos decidiram (*sujeitos da história*) realizar a limpeza da praça (*transformação*). Outro exemplo de simplificação: Em “Salvador quer usar turismo para melhorar ensino de história” (NE, 1989, n. 35, p. 54), no projeto *Turismo Educação*, os alunos começariam pela História Local, para chegarem à História do Brasil através de passeios apoiados pela *Bahiatursa* (empresa oficial de turismo do Estado da Bahia). Da forma como é colocada, embora a atividade pedagógica explanada fosse interessante, pois os alunos se socializariam e descobririam lugares novos do município onde habitavam, o ensino de História Local passava a ser um *tour* pela cidade, o que dificilmente respondia à tão propalada formação do *sujeito crítico* transformador da História. Além disso, era nítida a propaganda turística do governo baiano e também do currículo que este havia elaborado¹⁷⁸.

As visitas, os passeios, as entrevistas com pessoas próximas do alunado eram contemplados pela revista como modelo de ensino de história que partiria das vivências do alunado¹⁷⁹. Embora *Nova Escola* não indicasse com clareza para qual série escolar adequar-se-ia uma proposta de atividade, pelas fotografias pode-se deduzir que, quando se referia às séries iniciais (de 1º ao 4º ano), a ida ao museu seria um modo de fazer com que a história fosse apreendida pelo “ver” e “pegar”, contudo, não se explicava como esta apreensão seria possível pela experimentação dos objetos culturais. Em “Vamos ao museu”, a matéria reforçava a necessidade da criança “pegar e examinar de perto”, ou seja, o “sucesso”, a *inovação* da atividade apresentada seria a permissão para o aluno poder usar alguns objetos, o que o deixaria “fascinado” (NE, 1986, n. 02, p. 24-26). Na lide da matéria “Um jeito gostoso de passear e aprender”, também seria relevante ir ao museu e “mexer em tudo”, o

¹⁷⁸ As matérias sobre ensino de história que relatavam passeios pelo bairro, pela cidade, pelo museu, em fábricas, etc., geralmente se prestavam a realizar propagandas da gestão de prefeitos, governos e escolas particulares, e não se restringem a este período.

¹⁷⁹ Das 63 edições averiguadas (1986-1992), 14 edições indicavam visitas aos museus.

que seria “um programa que a criança adora. E onde aprende” (NE, 1987, n. 18, p. 14). Já para alunos de 5ª à 8ª séries, a visita ao museu passaria a ser vista sob outro ângulo, implicando na explicação e na crítica histórica sobre o que estava sendo exposto nos acervos. Assim, por exemplo, em “Museu da USP”, far-se-ia notar que os objetos das coleções dos museus são “ideologicamente selecionados”, ou seja, contariam a história do ponto de vista dos dominadores, não mostrando a História do Brasil, mas uma versão desta história, “mais precisamente, a da aristocracia burguesa paulista”. A visita ao museu, no caso o Museu Paulista ou Museu do Ipiranga, deveria servir ao propósito educativo de questionar as coleções expostas, em especial, a edificação que se faz do branco europeu civilizador (NE, 1993, n. 64, p.37).

Os professores entrevistados disseram que, quando consultam *Nova Escola*, não costumam procurar matérias sobre esse tipo de atividade que envolve História Local, em especial relacionada às visitas ao museu e a alguns pontos da cidade, em razão de que esta prática já está enraizada no ensino de história:

*“Pelo menos uma vez por ano, em todas as séries a gente faz isso... Já projetamos no começo do ano, o lugar que será visitado, o transporte que precisa ser reservado... Geralmente faz parte da disciplina de história, então a gente já sabe como fazer, não precisa procurar pra ver como é que faz... **Seria uma notícia velha.** Mas assim... não é uma atividade nova mas é diferente... Eu procuro outras coisas... eu peguei de uma revista de muitos anos atrás, umas das primeiras... sobre quem matou o cara... projeto bem interessante... melhor do que essas de museu”¹⁸⁰ (Elza, GF 3).*

Sobre os exemplares relativos aos anos de 1986 a 1995 (aproximadamente), os professores disseram não procurar pelas matérias específicas sobre as políticas educacionais, por corresponderem a acontecimentos específicos daquela época, ao passo que o que os interessam são as matérias sobre ensino de história, ainda que estas pautam-se no marxismo e/ou na pedagogia histórico-crítica. Alguns disseram preferir tais exemplares - em termos de conteúdo e não de formatação - por conta mesmo deste referencial: *“Nova Escola é uma revista geral, bons temas, boas reportagens... só que quando a Abril lança esta revista... era de outra forma... melhor, mais densa... porque era mais pro lado da pedagogia marxista...”* (Dulcimar, GF 04). O grupo focal 04, a partir dessa fala, ressaltou que não só a revista era “melhor”, mas o ensino na universidade também, porque *“dava uma boa formação.*

¹⁸⁰ Refere-se à reportagem “Brincando de detetive eles aprendem melhor” (NE, 1986, n. 03).

Agora não, os alunos saem daqui muito especializados... especialistas na bolinha vermelha do sapato do Luís XV... e não conseguem dar aula decente” (Shoraia, GF 04). Outra fala confirma, sucintamente, a declaração anterior, “*é... antes o curso dava mais firmeza...*” (Ana Lúcia, GF 04). Continua outra professora: “*A melhor professora que teve aqui [na UEL] era marxista... a Enezila... hoje, tudo que eu mais lembro é de História do Brasil... porque ela era professora... marxista...*” (Janete, GF 04).

Com esses apartes, vê-se que os professores não descartam totalmente o ensino de história pautado nos currículos histórico-críticos, em consequência, nem as revistas publicadas naquele período que reduplicavam tais currículos, o que é um dos motivos de *Nova Escola* ser considerada “material de consulta”. Os professores percebem a diferença de abordagem sobre o ensino de história - “*Tem a revista antes dos PCN e depois dos PCN...*” (Marisa, GF 02) -, entretanto, mesmo que *Nova Escola* tenha uma linguagem mais “protocolar” no período de 1986 a 1995, suas características já a definiam como “revista de consumo”, o que implica no emprego de um discurso verbal e não-verbal direcionado para o “efeito de atualidade” já comentado. Assim, o leitor tem a ideia de que um exemplar de *Nova Escola* de 1986, por exemplo, seja veículo do “novo”, o que demonstra também que o currículo veiculado pela revista na *era do repensar* permanece “atual”, contribuindo para uma prática curricular híbrida.

2.3.2. Algumas historiografias

No período de vinte anos de regime militar houve uma produção historiográfica brasileira significativa e a tradução de diversas obras da História Social Inglesa ou da Nova História Francesa (Escola dos *Annales*), que por vezes passaram despercebidas pela censura e exerceram grande influência nos meios acadêmicos. Esse período também foi de crescimento quantitativo do número de cursos de graduação em história e da institucionalização nacional da pós-graduação. No início da década de sessenta, criou-se a Associação Nacional dos Professores Universitários de História, bem como surgiram várias revistas especializadas em história e coleções paradidáticas. A partir disso deduz-se que esse período não era lacunar ou ultrapassado em termos de reflexão historiográfica, como se marca(va)

no discurso de contestação às políticas do regime militar (CORDEIRO, 2000, p. 31).

No que diz respeito ao período pós-regime militar, Flávia Eloísa CAIMI (2001) analisou os suportes bibliográficos de livros, artigos e capítulos que versavam sobre o ensino de história da década de 80 para a década de 90 do século passado. Parte-se aqui, de seu levantamento para entender os pressupostos teórico-metodológicos usados nas discussões sobre ensino de história daquela época. Caimi destaca que na década de 80 passada, Karl Marx, Friedrich Engels e Antonio Gramsci lideravam as citações nos escritos sobre ensino de história, enquanto que na década de 90 acresceram as citações de historiadores relacionados à História Social Inglesa, como E. P. Thompson e Eric Hobsbawm, e à Nova História Francesa, como Jacques Le Goff e Pierre Nora, apontando uma mudança de paradigma historiográfico. Já o autor nacional, ligado ao campo da educação, mais citado era Dermeval Saviani, na década de 80, permanecendo como referência na década de 90, junto com Moacir Gadotti, ou, dito de outra forma, o referencial da pedagogia histórico-crítica ou pedagogia crítico-social dos conteúdos foi duradouro, porque foi entendido como adequado para o currículo de história e/ou para responder às questões sócio-políticas daquele momento¹⁸¹.

Quanto à produção historiográfica nacional, Caimi averiguou que poucos eram utilizados como fundamento do ensino de história. Entre alguns: Edgar de Decca, Caio Prado Junior, Carlos Guilherme Motta, Ciro Flamarion Cardoso e Emília Viotti da Costa. Estes autores podem ser relacionados ao marxismo e/ou à História Social Inglesa e foram referências também para os currículos oficiais elaborados nesta transição de décadas¹⁸².

Como assinalou Selva FONSECA, na bibliografia do currículo escrito em Minas Gerais no regime militar (década de 70) apareciam apenas os clássicos estudos de História do Brasil, como os de Capristano de Abreu, Oliveira Viana, Gilberto Freire, Sérgio Buarque, Celso Furtado. No guia curricular de São Paulo desta época, não havia referência bibliográfica, o que para a autora, demonstraria uma concepção de conhecimento histórico uniforme e inquestionável (1993, p. 82). Na reformulação dos programas nos anos 1980/1990, os de São Paulo e de Minas

¹⁸¹ A autora ainda destacou que na linha da psicologia educacional, Jean Piaget era mais citado na década de 80, e na década de 90, destacam-se citações de Lev Smenovich Vygotsky.

¹⁸² Destes, Caio Prado Junior não foi citado apenas no currículo paranaense.

Gerais incorporaram bibliografia que abrangiam tanto obras especializadas, quanto as de grande divulgação, como, por exemplo, as coleções “*Tudo é história*” e “*Primeiros Passos*” da editora Brasiliense. Em relação aos “clássicos” da historiografia internacional, são citados autores tal como Marx no currículo de Minas Gerais, e autores ligados à História Francesa e História Social Inglesa em São Paulo, principalmente E. P. Thompson. Este currículo, embora introduzisse tal bibliografia, continuava com autores considerados marxistas como, por exemplo, Perry Anderson, Ciro Flamarion Cardoso e Jacob Gorender. Caimi apontou o fato de os debates sobre currículo e/ou ensino de história, naquele período de passagem dos anos 80 para os anos 90, atrelaram-se à pedagogia histórico-crítica e, em razão disso, a evidenciação do ideário político era constante nos escritos acadêmicos, ainda que se citasse ou se partisse dos historiadores da História Nova (CAIMI, 2001, p. 109).

No caso do currículo oficial paranaense de 1990, percebe-se o cruzamento de citações do currículo mineiro e do currículo do Rio de Janeiro, com a tendência marxista como dominante. Na bibliografia desse currículo, percebe-se que junto com a Nova História Francesa (autores como Jacques Le Goff e George Duby, e o artigo de Ana Maria Burmester, “*A nova história*” da revista “*História: questões e debates*”) também havia o marxismo (autores como Maurice Dobb, Leo Huberman, e Perry Anderson)¹⁸³. Este currículo também retomava compêndios históricos, ou seja, obras que resumiam os chamados “conteúdos” acerca da história, o que era compatível com a concepção pedagogia histórico-crítica: “*História dos reinos bárbaros*” de Mario Giordani ou “*História da antiguidade*” de Michulin.

As greves, assunto que como já visto, ocupava de forma contraditória as páginas de *Nova Escola*, também era tema relacionado em artigos científicos com a função política da histórica como disciplina escolar. Daí que a escola não se definiria como “aparelho ideológico” ou “espaço privilegiado de reprodução social”, mas como lugar de “debate e confronto entre propostas” conduzidas pela “atuação do Professor de História”, haja vista sua “capacidade para sustentar um movimento grevista durante período tão longo e contra diferentes modalidades de violência...” (SILVA;

¹⁸³ As coleções “*Discutindo a história*”, “*Repensando a história*”, “*Viajando através da história*” e “*Tudo é história*” também integravam a bibliografia, e se caracterizavam por serem livros paradidáticos que trabalham temas então recentes da historiografia, destinados aos alunos do ensino superior e para professores já formados.

ANTONACCI, p. 12, set.89/fev.90). Não apenas em relação a esse tema, pode-se afirmar que a bibliografia sobre ensino de história da época e os currículos oficiais, se não tinham um completo sincronismo, implicavam na preocupação ou reflexão dos mesmos temas. Assim, quanto à relação entre salário e qualidade da educação, questionava Déa FENELON em *“A prática do ensino de história”*: “Como discutir o planejamento do ensino e a formação de professores, se as condições salariais são as piores até hoje sofridas pela categoria?” (1985, p. 12). Quanto à função do ensino de história, na mesma obra, Vera Lucia Sasbongi DE ROSS inferia: o objetivo seria o de “despertar o tão ‘adormecido espírito crítico’, de forma que se pudesse provocar o comportamento do aluno com a sua realidade”, e fizesse com que este percebesse “a sua força de mudança”, que construísse uma consciência histórica transformando-se em “sujeito da História”, mas como “motivar a todo o custo o grupo à ação”? (1985, p. 36), “a História do passado estaria dando forças ao nosso poder de mudança e transformação?” (Ibid., p. 37). Quanto ao livro didático de história, em *“História em quadro-negro”*, Arthur SOFFIATI sublinhava as suas inovações, marcando o referencial teórico mais comum na época: “Passou-se a trabalhar com as categorias de modo de produção, estrutura, conjuntura e acontecimento”, ao mesmo tempo em que procurava-se “penetrar, ainda que timidamente, nos terrenos baldios do cotidiano, do imaginário, das atitudes mentais, das sensibilidades (p. 44, set.89/fev.90). Perspectiva diferente de Ana Lúcia FARIA, de dois anos atrás, que entendia que o livro didático “sintetiza a ideologia burguesa, amortiza o conflito realidade x discurso, dizendo que o verdadeiro é o segundo” (1987, p. 77).

Nova Escola procurou conciliar-se com os debates da época quanto à pedagogia histórico-crítica de filiação marxista e, assim, em “Alguns livros que você não pode perder”, indicou, através de depoimentos de professores universitários reconhecidos, a leitura de *“Formação Econômica do Brasil”* de Caio Prado Junior, considerado ideal para quem trabalhasse com o ensino de história por ter uma “visão crítica e global do processo histórico” (NE, 1986, n. 06, p. 26), e além desta obra, indicou também *“A revolução inglesa de 1640”* de Christopher Hill. Em “História: O bonde que a escola perdeu”, no *box* “Livros que podem ajudar o professor”, aconselha-se a leitura de uma bibliografia eclética: *“Ciências humanas e filosofia”* de Lucien Goldmann, *“Iniciação aos estudos históricos”* de Jean Glénisson, *“As formas da história”* de Claude Lefort, *“Ideologias e mentalidades”* de Michel

Vovelle, “A história nova e a nova história” de Jacques Le Goff, “Teoria Marxista da história” de Willian Shaw e “Que é história” de E. H. Carr (NE, 1992, n. 53, p. 19).

Nesta última matéria acima referida, publicada em 1992, em um número expressivo de 19 páginas, reclamou-se a necessidade de se *modernizar* o ensino de história, recorrendo aos depoimentos de especialistas da área como Elza Nadai e Marco Antônio Silva, autores de livros didáticos de história como Jobson Arruda e Joel Rufino dos Santos assim como de alunos e professores. No *box* “As várias concepções da história”, classificava-se seis tendências historiográficas: 1) *idealista*, na qual se destacariam a edificação de determinados personagens, os heróis da história; 2) *positivista*, que trabalharia com verdade absolutas; 3) *narrativa*, que descreveria “cronologicamente os fatos eleitos a partir da ótica da classe dominante”; 4) *marxista*, que “parte do princípio de que o homem é o sujeito da história e os fatos a serem analisados giram em torno da luta de classes” (Ibid., p. 14); 5) *das mentalidades*, que “volta-se para as manifestações sociais de qualquer tipo, trazidas pelo cotidiano”, mas às vezes não produziria conhecimentos aprofundados; 6) e, por fim, a *temática*¹⁸⁴, que na visão do periódico, uniria o “melhor” do marxismo e da história das mentalidades (Ibid., p. 15). Até a data da publicação dessa matéria, o periódico não havia relacionando de forma nítida a *inovação* da prática do professor com os *avanços* trazidos pela historiografia, mas apenas com os *avanços* postos nos currículos oficiais.

Nota-se que esta matéria foi publicada na mesma data em que se produzia a versão curricular da CENP considerada “definitiva”, em 1992, e procura contemplá-la, através da “tendência historiográfica temática”, no entanto, interpretando esta versão curricular de modo próprio. As versões curriculares da CENP de 1991 e 1992, mesmo pautando os eixos temáticos para o ensino de história nas categorias de análise “trabalho” e “relações sociais”, procuravam fundamentar teoricamente a História do Cotidiano, de forma mais aprofundada que o currículo paranaense

¹⁸⁴ A História Temática não se configura como campo teórico-metodológico da história, mas como domínio didático-pedagógico, ou melhor, pensada para transformar conteúdos históricos ensináveis. A experiência do ensino de história por eixos temáticos foi bastante debatida em vários países, sobretudo na França. Seguindo a abordagem da História Nova, favorecia a inclusão de novos objetos, documentos e problemáticas. Autores, como Jacques LE GOFF, entenderam que a história temática terminava por encerrar no tema uma cronologia tradicional. Sendo assim, segundo ele, a história permaneceria como narrativa não explicativa ou interpretativa, portanto, substituindo “um saber histórico arcaico por absolutamente nenhum saber” (1977, p. 12).

(SÃO PAULO, 1992, p. 12)¹⁸⁵.

A matéria acima referida estabeleceu um marco, no sentido de buscar explicar a historiografia e, por isso, é bastante retomada pelos professores participantes da presente pesquisa:

“Eu às vezes pego essa reportagem pra dar uma olhada. Eu li ela na universidade. A professora de estágio deu pra gente ler... A professora Ana Heloísa... em 1999. Era, inclusive, bibliografia de curso. Muito boa a matéria pra dar uma geral... um painel geral da história. A revista fez uma pesquisa e tanto e você não encontra assim resumido em outro lugar.” (Maria José, GF 01)

Em “Vikings e saxões invadem São Paulo e ajudam alunos a pesquisar com gosto”, a História Temática (novamente) seria entendida como historiografia que amalgamaria marxismo e História Nova e, por isso, deveria embasar o ensino de história: “Esta corrente historiográfica se propõe a recuperar a história da humanidade enfocando as lutas sociais e a discussão de conceitos, como os de resistência e permanência”, partindo de temas ao invés dos períodos históricos, assim como da realidade/cotidiano do aluno (NE, 1993, n. 69, p. 21). A revista produzia assim, sua própria definição de História Temática, e como os currículos oficiais procurava conciliar o marxismo (porque ainda era um paradigma dominante) e História Nova (um paradigma emergente)¹⁸⁶.

Porém, pelo que pode-se ver, o ensino de história por temas não é utilizado pelos entrevistados desta pesquisa: “*O ensino temático não pegou... Eu nunca cheguei a usar... quando... na realidade da sala de aula que a gente tem que seguir um programa, esse negócio de tema não tem sentido*” (Edna, GF 03). É importante perceber que a professora refere-se à atualidade, mas provavelmente o ensino por eixos temáticos também não tenha sido adotado ou compreendido como ideal na época dos currículos histórico-críticos, devido à noção de que seria necessário oportunizar ao aluno o acesso ao “conhecimento acumulado pela humanidade”,

¹⁸⁵ Contudo, segundo JOANILHO (1996), estas últimas versões curriculares de São Paulo, confundiam cotidiano do aluno com História do Cotidiano e não explicavam como “aplicar” nem a História do Cotidiano e nem a história por temas, que acabavam por desaparecer quando se expunha os “conteúdos” históricos a serem explorados em sala de aula

¹⁸⁶ No currículo de São Paulo também se vê essa “mesclagem”. Os eixos temáticos são pautados na cultura, nas relações sociais, na migração, no tempo e espaço, na identidade e no trabalho (SÃO PAULO, 1992, p. 27). Na versão de 1986, a História Temática era vista pela ótica do marxismo: “uma proposição em torno de uma história temática não implica a pulverização da História desde que, partindo do pressuposto de que qualquer tema/objeto possibilita a compreensão da contraditória constituição histórica do sistema capitalista” (SÃO PAULO, 1986, p. 05)

acenando para uma linha temporal sequenciada e “progressiva”.

O uso de tendências historiográficas divergentes e/ou mescladas não atenua nos currículos da época e na revista, a predominância de uma historiografia marxista e da pedagogia histórico-crítica, o princípio comum de que são os conteúdos históricos que devem ser disponibilizados ao aluno. O currículo paranaense chegou a indagar “que sociedades estudar? Que conteúdos selecionar para o estudo de determinada sociedade?” (PARANÁ, 1990, p. 84). Isso seria resolvido nesse documento, tomando-se a citação de um trecho do currículo de Minas Gerais, no qual se entendia que os conteúdos históricos seriam *todos* os fatos selecionados, analisados e conservados pela história, além de outro trecho do currículo do Rio de Janeiro, no qual se defendia que o conteúdo desejável/significativo seria aquele que faz o aluno entender sua identidade social, sua posição na sociedade.

Segundo Selva FONSECA (1993), a proposta curricular de Minas Gerais decidiu ampliar de forma significativa o rol de assuntos a serem ministrados no ensino de história, enquanto que o currículo de São Paulo - e acrescenta-se a proposta curricular do Rio de Janeiro - ressaltava o desenvolvimento das noções de tempo, diferença/semelhança e permanência/mudança. O currículo do Paraná, em sua fundamentação teórica, combinava a necessidade de abarcar vários conteúdos e a preocupação com o desenvolvimento conceitual, o que pode ser visualizado na afirmativa de que “o critério de avaliação é o conteúdo” (Ibid., p. 82) e de que o aluno deveria suplantar a percepção do seu próprio tempo biológico, raciocinando historicamente. Isso significa que, além da apreensão dos conteúdos históricos significativos, o aluno deveria apreender a noção de temporalidade e identificar semelhanças e diferenças, além de reconhecer as relações de dominação e resistência dos diferentes grupos das diversas sociedades (Ibid., p. 74).

Da mesma forma, *Nova Escola*, ou falava em fazer com que o aluno criasse noções ou conceitos fundamentais para esta disciplina escolar, ou em fortalecer a ideia de que o ensino de história eficiente seria aquele que dispõe de “mais conteúdos” (no caso, quantidade de tópicos, de acontecimentos ou de assuntos), ou ainda, combinaria os dois objetivos. Na matéria “Nos temas do presente, o início da aprendizagem”, *Nova Escola* avultou a proposta curricular da CENP como aquela que desenvolveria as noções de tempo, espaço, diferença, semelhança, permanência, mudança, relações sociais, produção da história, além de fazer

questionar a realidade e perceber as relações de poder (NE, 1987, n. 17, p. 43). Para praticar o currículo em sala de aula, o periódico sugeriu nesta reportagem, lançar questões-problema e tomar um tema do presente para pensar o passado. Já a matéria “Para alargar a visão de mundo dos jovens” trazia uma sugestão de atividade em que um noticiário realizado pelos alunos sobre a queda do Império no Brasil, no qual os acontecimentos mais marcantes - entendidos como conteúdos - seriam divulgados como se tivessem acabado de ocorrer (NE, 1990 n. 41, p. 37). Esta última matéria exemplifica uma reincidência do periódico naquele tempo: o discurso pode até se fincar em uma *discussão sobre* a necessidade de um currículo (inovador) que forme o aluno crítico e transformador (através dos conteúdos e/ou conceitos históricos), mas no momento de relatar uma atividade ou uma experiência para demonstrar *como praticar este currículo*, o “conteúdo histórico” transforma-se em coletânea de “fatos”, ou seja, algo mais aproximado daquilo que se chama(va) de *história tradicional*.

2.3.3. Firmando uma tradição

Devido à coexistência de referências bibliográficas de filiação marxista e da História Nova (em suas vertentes inglesa e francesa) nos currículos histórico-críticos, entendia-se que a compreensão do processo histórico deve derivar de dois eixos fundamentais, aqui tomados do currículo paranaense: 1) “existem diferentes formas e relações de trabalho que dão origem a diferentes grupos de sociedades”; 2) e, “que os grupos e sociedade têm diferentes formas de expressar seu imaginário, cotidiano, de se organizar, e que existe unidade e diversidade entre as sociedades” (PARANÁ, 1990, p. 82).

A apropriação da História Nova, naquela circunstância implicaria no estudo dos usos e costumes de uma sociedade, como tipos de vestimenta, alimentação, moradia, brincadeira, dança, religiosidade (Ibid., p. 79), ou seja, deveriam ser ensinados “os hábitos do cotidiano e as manifestações religiosas e artísticas dos diferentes grupos: colonizadores, índios, africanos, imigrantes” (Ibid., p. 76). O “cotidiano” e o “imaginário” são elementos recomendados no currículo oficial, para demonstrar certa aliança com as novas historiografias. Porém, tais conceitos, como não constituíram o centro dos debates sobre o currículo de história, não foram

fundamentados teoricamente, além de serem pouco detalhados ao se listar os conteúdos históricos, diverso do que se realizou quanto à questão do *trabalho* e/ou da *produção* que se interpunham na maioria dos subtemas deste texto curricular.

Em *Nova Escola* o estudo da cultura, imaginário ou cotidiano de um povo seria transmutado no resgate de informações sobre as *manifestações culturais*, geralmente relacionados à História Local. Visitar um museu, por exemplo, segundo a matéria “Um jeito gostoso de passear e aprender” seria recuperar através dos objetos e do teatro o folclore do lugar (NE, 1987, n. 18, p. 16). Em “A escola resgata a memória quase perdida de uma cidade”, o estudo da localidade pretendia retomar antigas cantigas, lendas, cozinha, ditados, etc. (NE, 1988, n. 24, p. 28) e em “Gaúchos levam consciência racial para a sala de aula” (NE, 1991, n. 51, p. 24), as músicas, adornos, comidas e danças eram vistos como componentes da identidade do negro gaúcho.

Ainda na tentativa de servir às fundamentações historiográficas da época, tomar-se-ia o conceito de *poder*. Para o currículo oficial de história, os alunos deveriam apreender as diferentes relações de poder, em suas formas de organização: “de trabalho, institucional, espontâneas, encontráveis na sociedade brasileira contemporânea (...)” (PARANÁ, 1990, p. 76). Esta afirmativa sugere apontar para a concepção, inspirada nos escritos de Michael de Foucault que em síntese faz entender que o poder não emanaria somente do Estado e/ou das classes político-economicamente dominantes, mas perpassaria todo o corpo social, sob técnicas e engenhosidades que se manifestariam no cotidiano. Porém, os conteúdos históricos elencados pelo currículo oficial para serem ensinados elidem com a concepção foucaultiana, visto que o poder mostra-se como, por exemplo, “a crise da exploração servil” no feudalismo, “a expansão do capitalismo monopolista e o imperialismo” ou a “emergência dos Estados totalitários” depois da crise de 1929 (Ibid., p. 81)¹⁸⁷. Esse modo de compreensão pode ser explicado pelo fato de que, diante da contestação em relação ao poder persecutório que ocorria no regime militar, não existia como pensar em um tipo de poder disperso, subliminar, desreferenciado, mas procurar visualizá-lo como situado/delimitado, como

¹⁸⁷ Na versão curricular da CENP de 1992, a concepção foucaultiana do poder foi explicada de forma mais detida, mas, contraditoriamente, permaneceram as expressões relacionadas a um entendimento de macro-poder, iguais àquelas empregadas pelo currículo paranaense.

manifestação do Estado e/ou das políticas institucionais “dominantes”.

Na explanação dos conteúdos a serem trabalhados pela pré-escola e todas as outras etapas até a 8ª série, no currículo de história do Paraná, estava presente a noção de que os homens, as suas representações e valores seriam condicionados pelo modo de produção de sua vida material e por um determinado desenvolvimento das forças produtivas. O discurso sobre o ensino *renovado* de história da época tomava o *trabalho* como categoria (marxista) de análise, em que a investigação *científica* da história pressupunha o trabalho humano como impulsor do processo de formação, desenvolvimento e transformação do modo de produção da existência humana. O trabalho humano seria a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humanizando a natureza, humanizando-se e autoproduzindo-se.

(...) o conceito de trabalho que deve ser entendido não apenas como a satisfação e a produção de necessidades humanas, mas como um processo de atividade em que o homem desenvolve a si mesmo, assumindo a condição de sujeito da história. Considera-se o trabalho não só como um meio para um fim, o produto, mas como a expressão significativa da energia humana, da individualidade, da espiritualidade e da criatividade do homem (PARANÁ, 1990, p. 73).

O currículo oficial do Paraná introduziu a questão do trabalho em todos os conteúdos, da história do aluno até a História Geral Contemporânea¹⁸⁸. Já na 3ª série quanto à formação da sociedade brasileira, considerar-se-ia o tema “Grupos sociais e suas diferentes atividades”, no subtema “Extrativismo, Pecuária, Agricultura, Serviços, Comércio e Indústria”, da seguinte forma:

Quem produz: escravos, assalariados, autônomos, pequenos produtores.
 Como se produz: instrumentos de trabalho.
 Locais de trabalho.
 Formas de propriedade.
 Para que se produz: consumo interno, consumo externo.
 (Ibid., p. 79),

Um ordenamento estrutural que se repetia na 4ª série sob o tema “As diferentes relações de trabalho e poder na sociedade brasileira”. Constata-se no decorrer do texto curricular a preocupação em estabelecer a reflexão sobre temas como as condições de trabalho, a participação dos trabalhadores, a legislação

¹⁸⁸ Da mesma forma, no currículo de São Paulo: “Construindo as relações sociais: trabalho”, como eixo temático de 5ª e 6ª séries (SÃO PAULO, 1992, p. 27).

trabalhista e os tipos de propriedade, realçando o problema da exploração e da dominação no transcurso histórico. Também se verifica que os conteúdos exibiam a história em um movimento cíclico de modo de produção (embora o conceito não seja mencionado no caso do currículo paranaense) que envolviam:

- *formação*, ou *origem* (sub-tema da 6ª série: “A construção do Estado Nacional”),
- *contradições* (sub-tema da 5ª série: “Contradições do sistema colonial”; 8ª série: “Contradições do capitalismo”);
- e *conflitos*, *crise* ou *desintegração* (sub-tema da 5ª série: “Contestação e crise na colônia”; tema da 8ª série: “Contradições e contestações ao capitalismo monopolista”).

Ao comparar os currículos de Minas Gerais e São Paulo, Selva FONSECA notou que no currículo mineiro os conteúdos propostos mostravam que a cronologia mecanicista era substituída pela evolução dos modos de produção (1993, p. 106)¹⁸⁹. O currículo de São Paulo optou por trabalhar o ensino de história através de eixos temáticos, buscando se diferenciar da predominância do modelo quadripartite francês ou da evolução dos modos de produção. No entanto, se não se assentou de forma direta no modo de produção, optou em encaixar a categoria trabalho em todos os eixos temáticos: “O Trabalho: diferentes formas de vida - diferentes formas de trabalho” e “O Trabalho: terra-propriedade/cidade-fábrica: resistências cotidianas”. Ou seja: a base curricular era a mesma, ao comparar-se o currículo paranaense e a versão curricular de São Paulo de 1986, fosse propondo a história pelos modos de produção, fosse pelos eixos temáticos, o que estava em voga era uma historiografia marxista e uma pedagogia histórico-crítica.

No currículo paranaense, desde as séries iniciais (Ciclo Básico de Alfabetização), a preocupação era inserir a questão do trabalho a partir da história do aluno. Sendo assim, pedia-se que se fizesse o aluno pensar sobre seu trabalho, se remunerado ou não, se em sua sala de aula existiam pessoas que trabalhavam, a

¹⁸⁹ “Os conceitos servem para explicar os diferentes povos em diferentes épocas (...) e é importante que o aluno (já na 5ª série) domine o conceito de modo de produção” (MINAS GERAIS, 1986, p. 14). Também na proposta de Santa Catarina, as mudanças históricas deveriam ser vistas de acordo com as relações e “ordenação da vida material” (SANTA CATARINA, 1991, p. 27).

diferença entre trabalho rural e trabalho urbano (PARANÁ, 1990, p. 89), e assim por diante¹⁹⁰. Buscando semelhança com o currículo oficial, em *Nova Escola*, as crianças da 4ª série de uma escola de Santo André deveriam, ao estudar a história de seu município, como diz a reportagem “Professoras criam a máquina do tempo” (NE, 1994, n. 77, p. 49), perceber em especial as “formas de trabalho” dominantes da região do ABC paulista. O trabalho como categoria de análise transformava-se em “modos de exercer alguma função/profissão”. Para alunos de 5ª à 8ª séries, a proposta já tinha sido a mesma: na matéria “Nos temas do presente, o início da aprendizagem”, valorizava-se a aprendizagem da história por intermédio de conceitos, assim, o periódico tomava como exemplo de “tradução” do currículo oficial a atividade em que “As crianças saíram à rua com um questionário para descobrir tipos diferentes de profissão, forma e nível de remuneração, costumes e lazer” (NE, 1987, n.17, p. 44).

O *trabalho*, ao invés de conceito a ser desenvolvido pelo aluno ou categoria de análise que fundamentaria/explicaria os conteúdos como propugnado na parte teórica do currículo de história do Paraná, aparecia nos tópicos de conteúdo e em *Nova Escola* como descolado da história, ou como história do trabalho através de dados, nomes e fatos, o que remete ao que diz Circe BITTENCOURT:

O conceito de trabalho é, geralmente, ligado às diferentes profissões: trabalho que os pais exercem, atividades diversas na escola (serventes, diretores, professores) e a sua hierarquia, diferenças entre o trabalho da área rural e trabalho nas cidades. A ênfase acaba recaindo na relação trabalho-produção (2000, p. 151).

Nova Escola, ao deparar-se com os debates da época acerca do *trabalho* como categoria histórica, já tinha, em 1986, enfrentado a difícil tarefa de falar sobre a questão e para isso utilizou um recurso jornalístico em que são consideradas várias opiniões de personalidades, como artistas, escritores, educadores, etc. Em “O que você diria às crianças sobre trabalho?”, as opiniões divergentes denotavam a superficialidade quanto ao *trabalho* quando pensado para a sala de aula: para a escritora Zélia Gattai, como as crianças não gostam de trabalho, seria melhor o

¹⁹⁰ No currículo de São Paulo, para o Ciclo Básico, um dos três subtemas do eixo temático “A criança constrói a sua história” era “Identificação das relações de trabalho existente no meio em que a criança vive” (SÃO PAULO, 1992, p. 15). Propunha-se que o aluno colhesse relatos orais “a respeito das atividades profissionais exercidas pelos seus familiares” e sobre “as atividades profissionais conhecidas pelos alunos” (SÃO PAULO, 1992, p. 17).

professor não falar sobre o assunto, pois o trabalho aprender-se-ia naturalmente; para o metalúrgico Antônio Draetta o trabalho faz progredir; para o cartunista Henfil, o trabalho transforma os homens em seres inteligentes; para o sindicalista Frei Chico, a exploração sobre o trabalho deve ser mostrada; para o então Ministro do Trabalho Almir Pazzianotto, estudar era uma forma de trabalho; para o presidente dos Conselhos Regionais do SESC-SENAC, através do trabalho os homens realizam-se; e, para Florestan Fernandes “O trabalho é fundamental para a formação do homem. Mas a valorização do significado social do processo é altamente complexa, e não aparece nos manuais de 1º Grau”. Visto que o trabalho seria, segundo o sociólogo, um assunto complicado de ser visto em sala de aula de forma aprofundada, melhor seria mostrar que trabalho é uma “capacidade de produzir, de criar” e a criança deveria liberar a sua capacidade criadora (NE, 1986, n. 03, p. 32-33). Contudo, embora não se apresentava nos exemplares do periódico alguma proposta de atividade prática que mostrasse como era possível ocupar-se conceitualmente do *trabalho*, e nesta matéria supramencionada, preponderasse a noção liberal de trabalho - como ética do progresso, da dignificação moral e próprio da natureza humana - o modo como se lidava com essa categoria era criticado em “A escola discrimina pelo silêncio”:

Quando o professor discute, por exemplo, a questão do trabalho na sociedade (...) ele apresenta determinados conceitos sobre trabalho e sobre trabalhador que geralmente são frutos de uma **visão absolutamente liberal**. Assim, os alunos aprendem que todo trabalho é igual e importante. Aí é que está o problema. Como é que fica a questão do trabalho escravo e do trabalho explorado? (NE, 1988, n. 20, p. 19). Grifo Nosso

Ao defender a formação do *sujeito crítico* ou *sujeito da história* consolidava-se uma linguagem própria que perduraria mesmo quando as situações históricas que a possibilitou se alterassem, o que demonstra a formação de (mais) uma “tradição” no modo de falar do ensino de história. Firmavam-se representações de que, com a institucionalização dos Estudos Sociais por intermédio de um poder autoritário, ter-se-ia esvaziado o ensino de humanidades dos conteúdos procedentes das ciências de referência e de que no regime militar manteve-se inalterada a história *tradicional* (VIANA, 2006). Fixava-se, ainda, a ideia de que a partir da *era do repensar* romper-se-ia definitivamente com o “irracionalismo” do ensino de história passado, ao reunir na elaboração dos textos curriculares, tanto o saber científico-legítimo como a

participação democrática de professores de todos os níveis.

Concepções e principalmente palavras e expressões relacionadas à história e ao ensino de história, formuladas na época de discussão curricular pós-regime militar, conservaram-se nas representações dos professores entrevistados (e que aqui foi grifado): “*Eu não uso Nova Escola... falta profundidade... Eu uso Carta Capital... revista independente, diferente de uma Veja, de uma Nova Escola. Carta Capital ajuda a formar um **aluno crítico, sujeito da história...***” e “*Ela [Nova Escola] é superficial, toda reportagem que ela coloca ela coloca só uma versão, não existe **dialética**, ela não coloca as posições diferentes*” (Giane, GF 03); “*Ela [Nova Escola] acho que não é como a Veja... mas tem toda... tem que ter certo cuidado na leitura de todas elas. Se você souber usar para formar o **sujeito da história** ela forma!*” (Gilberto, GF 03); “*A revista antes era melhor porque não era só metodologia não... pregava uma história mais... um ensino de história com mais **críticidade...***” (Shoraia, GF 04); “*Eu aplico algumas coisas da revista sim... sempre pensando em formar o **aluno crítico...***” (Maria José, GF 01).

Os professores de todos os grupos focais referiam-se ao *ensino tradicional de história* de forma muito parecida, indicando que atribuir ao currículo de história legislado no período do regime militar a origem desta *história tradicional*, factual, que destaca alguns personagens e exalta o passado nacional, foi algo que se cristalizou no discurso ultrapassando a época de sua formulação: “*Ensino tradicional é aquele tipo Estudos Sociais...*” (Shoraia, GF 04); “*É aquele que segue... que fala de herói, de data, de fatos... Que exalta a Pátria, a bandeira... Que começou na ditadura militar*” (Janete, GF 01).

...

Determinado modelo de falar sobre, de compreender, de defender, de escrever, de pensar o ensino de história, produzidos na *era do repensar* instauraram uma tradição e *ao mesmo tempo*, não obstante o discurso de inovação, elementos da tradição da história relativa à passagem do século XIX para o século XX, eram reeditados em *Nova Escola*. Ao preconizarem a necessidade de se ensinar *maior quantidade de conteúdos*, tanto o currículo oficial como *Nova Escola* terminaram por conceber o conhecimento histórico como narração seriada de acontecimentos ou assuntos *mais importantes* que deveriam ser ensinados. No entanto, modifica-se a

compreensão do que é *mais importante*, e os fatos indicativos do curso da história para a civilização aos moldes europeus são substituídos por aqueles que denotariam o processo histórico - em geral, baseado em modos de produção - que levariam à emancipação.

Considerando a *era do repensar*, pode-se inferir que na recodificação curricular de *Nova Escola* eram apresentadas duas formas de entender o ensino de história, os quais tanto se contradiziam como se complementavam, visto que:

1) Mesmo que existisse a ênfase na História, na Ciência e na Razão, também percebe-se um parâmetro epistemológico emergente que antevia componentes de novos e/ou diferentes raciocínios historiográficos, ligado à História Nova e pedagógicos, associado ao Construtivismo. Ainda que no terreno das proposições, *Nova Escola* trataria de temas antes raramente referidos, como por exemplo: criticava as marcações cronológicas e a figura do herói; havia a indicação de tratar de assuntos relacionados à cultura ou à inserção da mulher, do indígena e do negro na narrativa histórica; censurava a aula expositiva/memorização e o caráter receptivo do aluno em relação ao conhecimento; sugeria o trabalho com as *linguagens históricas* ou com os eixos temáticos. No entanto, mesmo que procurando cooptar as reflexões produzidas naquela época sobre história e ensino de história, a tendência da revista era a de tratar tais temas por meio do “jornalismo denúncia” e/ou do “sensacionalismo”, o que fazia com que o currículo que então preconizava, se tornasse peculiar.

2) Mais na revista do que nos currículos oficiais do período, em meio ao seu discurso produzido com destreza para contemplar suas intenções sem destoar do “horizonte de expectativas do leitor”, constatou-se a repetição do que se designou (e se designa) *ensino tradicional de história*: o *trabalho* como categoria histórica tornava-se invocação para a ação do trabalho; as propostas de atividades que retomavam fatos, nomes e datas, mas com metodologias alternativas; Zumbi como substituto de Tiradentes, continuava como protagonista individual da história nacional (ainda na lógica do herói); as visitas aos museus e a outros espaços locais recuperavam a necessidade de ajustamento do indivíduo ao meio.

O currículo da *Nova Escola* era baseado na *mudança*, relacionada ao início da escrita midiática (através da menção de alguns elementos da História Nova e do Construtivismo), mas também na *tradição*, vinculada à escrita clássica do impresso

(através dos pressupostos teóricos do marxismo e da pedagogia histórico-crítica, bem como do retoque da dita *história tradicional*). Demonstrava-se no discurso, que a tradição e a mudança, antes de representarem forças polares, são partes de um mesmo *continuum*. Porém, enquanto a mudança ou inovação regia a materialidade da revista, o interesse em retomar/preservar/reafirmar determinados preceitos, valores, opiniões, políticas, explicações e projetos dominavam seu discurso no que diz respeito à noção de qual história deveria ser ensinada.

CAPÍTULO III

A TRADUÇÃO NA REVISTA *NOVA ESCOLA* DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Sem ter um exemplar específico que marcasse a passagem para as discussões sobre ensino de história, as quais antecederam a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pode-se situar algumas mudanças significativas de enunciação da revista *Nova Escola* já em meados de 1992. A historiografia pautada na História Nova, bem como a pedagogia Construtivista, passa a integrar os debates referentes ao ensino de história em várias esferas. Ampliou-se consideravelmente a pesquisa acadêmica sobre o ensino de história, bem como o número de encontros cujo objetivo específico seria a discussão sobre esta disciplina escolar. No entanto, nesta revista, assomou-se o emprego dos preceitos empresariais como signo de *renovação* curricular, discurso que aparece de forma gradual até ostentar contornos mais definidos com as políticas educacionais impulsionadas por acordos e dispositivos internacionais. Termos como, por exemplo, *sujeito crítico*, *espírito crítico* (ou *críticidade*) e *qualidade de ensino* continuariam a fazer parte dos discursos, mas sob outro sentido, ou seja, retomando a necessidade do desenvolvimento de uma *identidade nacional* através do amor à pátria e aos seus símbolos, o que na *era do repensar* o ensino de história era julgado *tradicional*.

Cada vez mais a computadorização gráfica seria indispensável na confecção das revistas de consumo, porém, mais do que isso, as disposições textuais hipermidiáticas seriam incorporadas por todas as mídias, provocando e sendo provocadas por habilidades de leitura/interpretação polimorfos, a-sequenciais, remissivas e “líquidas”. Em um universo urbano de fluxo intenso e complexo, em que o leitor está sempre envolvido em tarefas múltiplas e não necessariamente correlatas, o hipertexto e a hiperleitura tornaram-se, senão dominantes, elementos importantes na configuração de novas maneiras de entender o tempo, o cotidiano, a história, a identidade e o processo de conhecimento.

Em tempos de intensos fluxos simbólicos passando pela mídia, esta seria entendida como estratégia fundamental para divulgação, explicação e implementação das políticas educacionais e do currículo oficial

3.1. AS REESTRUTURAÇÕES CURRICULARES MUNDIAIS

3.1.1. Preparando-se para a “nova era”

A partir de 1990, em diversos países procurou-se implantar ampla reforma educacional por intermédio de dispositivos legais, projetos e currículos, de acordo com a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien (Tailândia) com a presença de organismos internacionais¹⁹¹, na qual foi aprovada, como documento norteador, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”¹⁹². No caso do Brasil, signatário da Conferência, em 1993, foi elaborado o “Plano Decenal de Educação para Todos”, incorporando os resultados da Conferência de Jomtien. Ainda nesse ano, realizou-se a Conferência de Nova Delhi (Índia), através da qual se reafirmaram as definições de Jomtien, e o Brasil comprometeu-se com o objetivo de garantir os conteúdos mínimos de aprendizagem até o ano de 2000, dizia-se, conforme as demandas do mundo contemporâneo. A partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) passaram a produzir dispositivos legais e instrumentos de legitimação das reformas político-educacionais. O MEC coordenou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental e Médio, das Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior e do sistema de avaliações a partir dos currículos mínimos de todos os níveis escolares, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o Exame Nacional do Ensino Médio e, quanto ao ensino superior, o chamado PROVÃO (NOGUEIRA, 2001).

¹⁹¹ Como Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (NOGUEIRA, 2001).

¹⁹² Possuía dez artigos que definiam o direito de todos à educação básica, e os deveres das Nações quanto ao cumprimento de reformas educacionais que deveriam ser empreendidas no prazo de dez anos (Ibid.,)

O Relatório Jacques Delors, elaborado pela Comissão Internacional para UNESCO, sobre a Educação para o Século XXI, iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996, é tido como uma iniciativa para a corroboração das políticas educacionais preconizadas desde a Conferência de Jomtien. Este documento enfatizou a necessidade das reformas educacionais viabilizarem um sujeito adequado a um “novo” mundo e norteou as reestruturações curriculares. Para o documento, em um mundo globalizado, novas relações entre política educativa e política de desenvolvimento deveriam ser estabelecidas para reforçar as bases da formação educacional, estimulando a “iniciativa, o trabalho em equipe, as sinergias realistas, tendo em conta os recursos locais, o auto-emprego e o espírito empreendedor” (DELORS, 2001, p. 85).

Enquanto que em matérias anteriores de *Nova Escola* não se relacionava a reforma educativa a um governo federal ou estadual em especial, a não ser quando se aventava a corrupção do governo Collor de Mello - mesmo assim, de forma mais visível em exemplares posteriores à sua saída da presidência -, a partir da eleição de Fernando Henrique Cardoso, as políticas educacionais passaram a ser personificadas e prontamente defendidas. Para a revista, todas as supostas *inovações* e *revoluções* educacionais tiveram como mentor o próprio FHC ou seu Ministro da Educação, Paulo Renato de Sousa. A manchete de capa, logo após a sua eleição, ou seja, antes mesmo da implantação das reformas educacionais - “Exclusivo: o professor-presidente revela como vai sacudir o ensino básico” - trazia a foto de FHC de beca, quando formado na década de 70 em Princeton (EUA), e a reportagem “FHC: O destino da educação nas mãos de um professor”, buscando provocar uma identificação entre professor-presidente e professor-leitor (Figura 21). “Ótimo para a escola”, afirmava o periódico, o fato de FHC vencer as eleições para presidente, pois seria o “candidato mais sensível e familiar a esse universo sucateado pela evasão, repetências e pela prestação de serviços de qualidade reconhecidamente calamitosa”, afinal ele seria um “personagem forjado em todos os aspectos de sua trajetória pessoal e pública, entre as quatro paredes das salas de aula e das bibliotecas” (NE, 1994, n. 81, p. 08). Para o periódico, aluno de bom desempenho, esforçado e admirado pelos seus professores, e depois, professor admirado pelos seus alunos, FHC, como a manchete dizia, “sacudiria” o ensino, haja vista a sua proximidade com as salas de aulas.



Figura 21: Capa (1994, n. 81)

Na entrevista com o recém-eleito presidente, intitulada “A receita do novo presidente para sacudir o 1º Grau”¹⁹³, ficava patente o discurso promotor do novo modelo curricular: “A reforma do currículo mínimo do ciclo básico é decisiva para a melhoria da qualidade do ensino. A profundidade das mudanças será fruto de um trabalho desenvolvido por especialistas e segmentos representativos do setor”, sendo que uma comissão encarregar-se-ia de estudar e discutir os “novos conteúdos” até agosto de 1995 (Ibid., p. 12).

Para os desassistidos e mal pagos, mas na maioria abnegados, professores de 1º Graus - uma multidão calculada em 1,5 milhão de pessoas - uma biografia como a de Fernando Henrique soa como música. Sua história tecida no ambiente da sala de aula e na atmosfera do pó de giz desperta esperanças na reconstrução do sistema escolar (Ibid., p. 10).

A começar deste exemplar de 1994 até o de número 158, aos quais se limita a análise aqui apresentada, todas as reportagens confirmavam as políticas educacionais que se impunham como portadoras do sucesso, da solução, do mais

¹⁹³ Por vezes a palavra “sacudir” seria usada em manchetes ou no corpo da matéria para dar a ideia de “agitar fortemente”, de abalar, mudar bruscamente ou revolucionar.

científico, fazendo ver uma espécie de “propaganda governamental”. Comemorando 10 anos de publicação, *Nova Escola* expôs e contextualizou seu próprio itinerário histórico, começando pela Constituição de 1988, passando pelas políticas educacionais de Collor de Mello, as quais “fracassaram”, até culminar com o governo FHC, quando, para a revista, houve maior cuidado com a educação, melhores salários dos professores, uso da mídia para esmerar a educação (TV Escola) e reforma curricular (NE, 1995, n. 90, p. 37-39).

Enquanto em período anterior, o discurso do periódico movimentava-se na tensão entre, de um lado amparar as expectativas do leitor que vivenciava a “agitação” das greves e dos debates quanto aos caminhos da política e do ensino, e de outro lado, resguardar as decisões provenientes dos órgãos governamentais, no “período FHC”, operava-se um discurso unidirecional, ou seja, mais diretivo, incisivo, íntegro, localizado e rematado. O momento vivido no pós-regime militar, em que houve nos debates curriculares um “chamamento” para as questões políticas, fez com que a revista procurasse proximidade com o universo do leitor através de argumentações ligadas ao nível político, mesmo que a finalidade fosse, nas entrelinhas, omissões e sutilezas, desmobilizar politicamente seu leitor. Na segunda fase, como houve uma intensiva apropriação dos meios midiáticos - incluindo *Nova Escola* -, pelos órgãos reguladores da política para implementação curricular, ocorreu uma “despolitização” do conteúdo das matérias da *Nova Escola*, o que pode ser entendido como mudança em sua linha editorial. A revista passava a se preocupar em cooptar o leitor, mais pelas suas formas de apresentação, enquanto buscava cumprir de forma frontal as orientações governamentais. Por isso, na primeira fase a revista foi (aparentemente) mais confinante aos posicionamentos políticos do leitor, e, na segunda fase, do governo federal. Por conta disso, enquanto na primeira fase, a revista e as discussões circulantes sobre o ensino de história terminavam por ter certa proximidade, na segunda fase, como a maioria dos agentes destes debates criticava as políticas curriculares que então se implementavam, o currículo de *Nova Escola* e o currículo (de história) discutido, proposto e prescrito no momento, tornaram-se mais dissonantes.

Para *Nova Escola*, não existia o que discutir sobre a *inovação* trazida pelos PCN - isto já seria suposto -, mas haveria de explicar ao leitor como convertê-la em prática. Em 1998, *Nova Escola* publicou uma edição especial denominada

“Parâmetros Curriculares Nacionais fáceis de entender - 1ª a 4ª série” e, em 1999, outra edição especial intitulada “Parâmetros Curriculares Nacionais fáceis de entender - 5ª a 8ª série”, reunindo matérias de outros fascículos lançados anteriormente, apresentados no editorial como importantes, por traduzirem em linguagem simples as propostas do Ministério da Educação (NE, edição especial, editorial). Em “PCN: O que são? Para que servem?” elucidou-se a postura positiva do periódico frente às prescrições curriculares oficiais pela lide: “Uma nova forma de educar para o próximo milênio, aproximando o que se ensina na sala de aula do mundo tal como ele é nos dias de hoje. Esse é o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (NE, 1999, n. 124, p. 04).

Os PCN seriam uma proposta democrática para a matéria “Currículo: um pacote de novidades”, não porque houve participação dos professores em sua elaboração, mas porque: “Ninguém terá de adotá-la. Mas o sucesso junto as 27 secretarias estaduais de Educação do País é quase certo”. Assim, seria justificável que a elaboração do currículo fosse realizada por órgão federal, pois “sem uma orientação clara, a maioria das secretarias se inspira no que fazem os Estados mais desenvolvidos” (NE, 1996, n. 91, p. 49). O viés democrático dos PCN seria reiterado:

NADA É OBRIGATÓRIO. Atenção! Os PCN são orientações gerais de trabalho e só funcionam quando as sugestões que apresentam são adaptadas pelo professor à realidade dos alunos. O que se espera é que as idéias trazidas por eles sirvam como inspiração para a prática em sala de aula. Acreditamos que os parâmetros vão ajudar a fazer o planejamento escolar, nas reuniões com os pais de alunos e na organização, com o conjunto dos professores, de atividades que possam ser tratadas pelo maior número possível de disciplinas (NE, edição especial, 1999, p. 04).

O discurso de que os PCN não seriam obrigatórios confronta-se com todo o aparato de sua implementação, tanto simbólica como material. Os livros didáticos passavam a trazer estampadas em suas capas a frase “em acordo com os PCN”, propagandas televisivas anunciavam que o novo currículo “educaria para a vida”, enquanto que os cursos de formação e atualização do professor seriam cuidadosamente baseados em diretrizes curriculares para o nível superior, então indissociáveis dos objetivos do Ensino Fundamental assentados nos PCN. E ainda, ao nos apresentar publicamente as aspirações e intenções da escolarização, os temas da cultura julgados como importantes de serem ensinados, o currículo prescrito, no caso os PCN, instituiriam regras e critérios (GOODSON, 2001, p. 50)

que nutririam todo o sistema nacional de avaliação do qual o professor dificilmente poderia apartar-se.

No próprio discurso do periódico, ao mesmo tempo em que se ressaltava a não obrigatoriedade de seu uso, manifestava-se a convicção de que os PCN promoveriam a *qualidade de ensino* e, por isso, “a proposta poderá ser adotada já no próximo ano. Os professores terão de se atualizar para ensinar as novas disciplinas” (NE, 1996, n. 91, p. 49). O periódico serviu-se de mecanismos de convencimento em relação aos PCN, apresentando-os como resultado de uma reforma educacional que abriria uma “nova era”, uma “reforma grandiosa”, “como não se via desde que nossos mestres-escolas, os jesuítas, aqui desembarcaram, quase cinco séculos atrás”, e que resolveria o grande problema da educação, ou seja, a “qualidade do que é ensinado nas salas de aula” (NE, 1997, n. 102, p. 14). Nesta reportagem, “Qualidade à vista”, percebe-se o enaltecimento das reformas educacionais e do currículo proposto, quando um estratagema jornalístico seria utilizado para passar a impressão de imparcialidade: depois de oito laudas de elogios à qualidade de ensino vindoura, como sugere o título da matéria, os depoimentos discrepantes seriam também considerados, para fazer-crer que todos os lados foram ouvidos. No entanto, esses depoimentos são curtos se comparados com o restante da matéria e soam como que deslocados e retrógrados:

Os parâmetros nasceram polêmicos. A começar pela sua gestação, muito rápida e auto-suficiente, segundo alguns especialistas. “Vários Estados e municípios desenvolveram, desde 1982, propostas curriculares de boa qualidade”, argumenta Luiz Antônio Cunha, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). “Por que recomenciar tudo a partir de novos dados?”, pergunta. (Ibid., p.13)

Em todo momento, a revista procurou marcar que as experiências, atividades ou narrativas didático-pedagógicas consistiam em uma “tradução” dos PCN. Na matéria “Embarque nesta viagem”, por exemplo, o Instituto Itaú Cultural ofereceu farto material - fotos, peças, gravuras de viajantes - para entender a imigração, “de acordo com as sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (NE, 1998, n. 112, p. 34). Em “Os achados do descobrimento”, o trabalho com trechos da Carta de Caminha, o imaginário dos marinheiros sobre monstros marinhos e a indicação de que os alunos deveriam fazer uma paródia da Carta “casa perfeitamente com o que dizem os PCN de História” (NE, 1999, n. 127, p. 17), frase que seria repetida

literalmente na matéria “As mil faces do Brasil”, sobre o trabalho com o tema imigração através da pesquisa da “origem dos alunos” (NE, 2000, n. 132, p. 12).

O discurso mais diretivo e explicativo, bem como a consideração das vozes de oposição, como se estas destoassem da grande *inovação* curricular que se realizava, constituem regras para compor a edificação dos PCN e produzir o leitor que iria praticá-lo em sala de aula. Isso não se deveu meramente a um “pacto” do periódico com o governo de FHC, embora as políticas educacionais entendidas como *inovadoras* fossem atribuídas à sua pessoa. Se as propostas curriculares dos estados tiveram princípios comuns, agora eram os currículos de vários países que tenderiam possuir os mesmos parâmetros¹⁹⁴. Desta forma, a estratégia, no sentido dado por DE CERTEAU (1994, p.99), emanou de um conglomerado de estâncias de poder (acordos entre vários países ou organismos internacionais, FHC representando as instituições governamentais a nível nacional, os dispositivos curriculares, a mídia em geral, a revista *Nova Escola*) que, por aduzir um discurso com coerência interna, por funcionar sob uma lógica própria, poderia ser circunscrito, isolado e mesmo equacionado, apesar das diferenças discursivas verbais e não-verbais. Contudo, ainda seguindo o pensamento do autor sobre estratégia e tática, se existiu um discurso curricular que pode parecer homogêneo por circular determinado sentido preferencial de forma repetida e vasta, este não foi homogeneizador, pois qualquer formação discursiva traz, apesar das regularidades enunciativas, a possibilidade de reinterpretação.

Os PCN diziam-se - e *Nova Escola* também adotaria tal discurso - um plano curricular que objetivava formar o cidadão-trabalhador “no despertar do novo milênio”, respondendo às novas demandas em que se juntavam, entre outras, as alterações na esfera da produção (inovações tecnológicas baseadas na utilização da microeletrônica e informática), da organização do processo de trabalho (pós-

¹⁹⁴ Para Circe BITTENCOURT, os países integrantes do MERCOSUL, bem como Portugal e Espanha, possuem a mesma estrutura na organização dos documentos oficiais e a mesma terminologia pedagógica. Nos PCN, por exemplo, acolhem-se os preceitos do Construtivismo sob a assessoria do psicólogo espanhol César Coll (2004, p. 100). Em *Nova Escola*, desde 1991, as reformas educacional-curriculares e as experiências didático-pedagógicas de diferentes países foram tomadas para servirem de modelo a serem seguidos, como em: “A Espanha busca a escola autônoma” (NE, 1991, n. 50, p. 20-25); “A Europa constrói a escola do século XXI” (NE, 1991, n. 51, p. 18); “Não estamos formando os vencedores, mas os perdedores do amanhã” (NE, 1992, n. 60, p. 18-20), “Chile: nosso desafio é melhorar a qualidade do que já temos” (NE, 1993, n. 74, p. 38-40) e (NE, 1997, n. 104, p. 46-49).

fordismo ou toyotismo)¹⁹⁵ e da economia (transnacionalização)¹⁹⁶. O então Ministro de Educação, Paulo Renato de Souza esclareceu o motivo pelo qual se fazia indispensável uma revisão curricular já no primeiro parágrafo da apresentação dos PCN: “Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho” (BRASIL, Introdução, 1998, p. 05). No tomo introdutório, os PCN proclamavam-se portadores de uma inovadora visão educacional que daria conta do descompasso entre as “rápidas transformações econômicas e tecnológicas” e os “avanços na cultura e na educação que transcorrem de forma bastante lenta”, pois “não se desenvolveu uma cultura e um sistema educacional que pudessem fortalecer a economia” (Ibid., p. 19), devendo-se “construir uma consciência em torno de um desenvolvimento auto-sustentado” (Ibid., p. 20).

Os PCN e *Nova Escola* endossavam a ideia de que a inserção e o ajuste dos países dependentes, como o Brasil, ao processo de “globalização” e de reestruturação produtiva, sob nova base científica e tecnológica, são correlatos à escolarização. Daí que a escola era vista - vale lembrar que sem ineditismo - como

¹⁹⁵ Segundo David Harvey, ao invés da rigidez do fordismo, ocorre o que ele denominou de “acumulação flexível” que se apóia na volatilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. A reestruturação produtiva é marcada pelos altos níveis de desemprego, aumento da competição e/ou estreitamento da margem de lucro das empresas, ganhos modestos de salários reais, retrocesso do poder sindical, o que resulta na imposição de contratos de trabalho e trabalhadores mais flexíveis. Na forma flexibilizada de acumulação, baseada na reengenharia, na empresa enxuta, há uma crescente redução do trabalho estável e desconcentração do espaço físico produtivo, gerando o novo trabalhador - subcontratado, terceirizado, “*part-time*”, etc.-, e em menor escala o trabalhador polivalente e multifuncional da era informacional, capaz de controlar diversas máquinas (HARVEY, 1996, p. 140-146).

¹⁹⁶ Os termos “transnacionalização” e “globalização” designam o aceleração do processo do capitalismo, que passou a funcionar como um sistema mundial nos anos 80 do século XX. Referem-se à noção de que o capital tenderia a agir globalmente na criação e desenvolvimento de mercados de bens, haveria um fluxo planetário de capitais financeiros e de força de trabalho o que enfraqueceria o controle sobre a regulação econômica das instituições políticas do estado-nação em prol das instituições financeiras internacionais e do poder econômico das grandes corporações industriais e financeiras. Contudo, Boaventura de Souza SANTOS contesta tanto o significado que o termo “globalização” encerra, como o discurso de sua inevitabilidade. Para esse autor, a intensificação dos fluxos transfronteiriços de bens, capital, trabalho, pessoas, ideias e informação – se realmente acontecem - não conduzem necessariamente a uma cultura global, mas até mesmo a reafirmação das culturas locais (2002, p. 47); o processo de “globalização” não tem uma dinâmica própria e irreversível (Ibid., p. 50); e se originam diferentes fenômenos de globalização conforme os diferentes conjuntos de relações sociais correspondentes à hierarquia entre os estados nacionais (Ibid., p.53). Para Santos, o processo de globalização só tem sentido nas relações entre os Estados Nacionais (Ibid., p. 54) e aquilo que denominamos “globalização”, é a globalização bem sucedida de determinada nação. Em um mundo de trocas desiguais, a nação de posição subordinada é imprescindível (Ibid., p. 67).

grande responsável pelo atraso e pobreza, constituindo-se, portanto, na principal instituição da sociedade capaz de promover o desenvolvimento econômico. À exemplo disso, na matéria “Todos a caminho da roça”, *Nova Escola* sugeriu uma atividade didática que poderia ser aplicada em todas as disciplinas e que, em história, consistiria em, por exemplo, aproveitar as festas juninas para compreender “a origem das festas, a história dos padroeiros comemorados, conceitos (e preconceitos) sobre o caipira” (NE, 1997, n. 103, p. 37). O termo “caipira” deveria ser explicado como uma imagem relacionada ao atraso que se fez do homem do campo na época do desenvolvimento industrial e de modernização das cidades, a qual acabou por se cristalizar. Entretanto, ressignificando a imagem do “caipira”, que até então se elaborava na matéria, o periódico reforçaria a noção dos PCN de que todos deveriam ser incluídos no plano de superação do atraso e ingresso no “mundo globalizado”, pois “Em termos de globalização, o caipira somos todos nós” (Id.).

No discurso educacional tornou-se comum exibir a insatisfação em muitos países relacionada a uma escola que estaria em crise por não viabilizar a formação do sujeito condizente com as novas exigências da realidade “globalizada” e por, supostamente, desperdiçar o erário público sem conseguir bons resultados, o que faria com que a racionalização empresarial encontrasse pronto assentimento ao postar a excelência das organizações, instituições e indivíduos. No contexto das transformações no mundo do trabalho, a chamada Gestão da Qualidade Total (GQT)¹⁹⁷ ganhou popularidade como receituário para uma completa mudança de comportamento e de habilidades cognitivas por parte dos trabalhadores, de modo a melhorar a produtividade em um momento de acirrada competitividade e

¹⁹⁷ Os pilares do que se denomina “cultura” ou “filosofia” da estratégia, controle, projeto, círculos ou Qualidade Total (QT), os quais foram de certa forma, transferidos para o entendimento dos objetivos educacionais são: satisfazer as necessidades do aluno-cliente, o que depende de uma investigação que antecipe seus desejos ou necessidades; redução de custos; adotar novas tecnologias; estabelecer metas; executar de acordo com o planejado; avaliar sempre - o que requer comparações de resultados com as metas estabelecidas para fazer as correções necessárias -; espírito de equipe e comprometimento de todos com a melhoria contínua; novo perfil de liderança não mais baseado no autoritarismo e a valorização do trabalhador. As principais obras que definem a Qualidade Total nas empresas e que influenciaram muitos teóricos da educação são: DEMING, W. E. **Qualidade: a Revolução da Administração**. Rio de Janeiro: Marques; Saraiva, 1990; JURAN, J. M. **Planejando para a Qualidade**. São Paulo: Pioneira, 1990; CROSBY, P. B. **Qualidade: Falando Sério**. São Paulo: McGraw-Hill, 1990; ISHIKAWA, K. **Controle da Qualidade Total à Maneira Japonesa**. Rio de Janeiro: Campus, 1993. Uma obra representativa que defende a QT em Educação, escrito por administradores de empresas: GUILLON, A. B. B.; MIRSHAWKA, V. **Reeducação. Qualidade, produtividade e criatividade: caminho para a escola excelente do século XXI**. São Paulo: Makron Books, 1994.

fragmentação dos mercados. No momento do processo de discussão, publicação e implementação dos PCN, a linguagem empresarial e/ou da Qualidade Total (QT) acompanhou todos os exemplares de *Nova Escola* na explicação da reestruturação curricular aos seus leitores, portanto, não há como desconsiderá-la, já que esta demarca a noção curricular do periódico¹⁹⁸.

A escola pensada e administrada conforme essa lógica alcançaria sua excelência, conforme, por exemplo, a manchete de capa - que traz a ilustração de uma empresa cumprimentando a escola -, intitulada “Um casamento que dá certo” (Figura 22).



Figura 22: Capa (1998, n. 117)

¹⁹⁸ Essa revista passa a dizer em seu *site*, desde 1997, que sua “missão” é empreender a Qualidade Total da Educação. Apresenta-se ainda como relacionada aos fins filantrópicos, mas também pensada, produzida e distribuída segundo os preceitos empresariais de excelência, finalidades que, para a revista, são paralelos.

Inferiu-se que as empresas estariam firmando-se como “os novos mecenas da educação ao patrocinarem reformas, cursos para professores e notáveis saltos de qualidade das escolas” (NE, 1998, n. 117, p. 10). O amparo empresarial dar-se-ia, para o periódico, no nível econômico através de investimentos ou patrocínios e na forma de conceber a escola e o ensino. Em “Mudança de qualidade no ensino”, *Nova Escola* subscreveu: “escola municipal de Cuiabá adota programa de qualidade inspirado nas empresas privadas e consegue melhorar o desempenho das professoras e o rendimento dos alunos” (NE, 1995, n. 89, p. 50). Nessa reportagem, a escola que “deu certo” teria copiado as grandes indústrias automobilísticas e conglomerados financeiros, instalando um programa de Gestão de Qualidade Total.

Se em 1993, *Nova Escola* já teria indicado ao professor a leitura do livro “Excelência na educação: a escola de Qualidade Total”, de Cosete Ramos, anunciando uma tendência, a recomendação da leitura do livro “Pedagogia da Qualidade Total”, da mesma autora, para que o professor pudesse ver que a “escola pode ser um bom negócio” (NE, 1995, n. 87, p.52) corroborava esta perspectiva¹⁹⁹.

Nesse processo de reformas educativas, além da reelaboração do conceito de *qualidade*, também alguns conceitos ou termos utilizados desde a década de 80 foram redimensionados: ainda existia no discurso, a necessidade de formar a *criticidade*, de sobrelevar o *ensino tradicional* e de sanar a *crise do ensino*. No entanto, para Jaime CORDEIRO, se na virada dos anos 80 para os anos 90 o discurso acadêmico e político colocou a história e seu ensino no centro do debate, após a segunda metade da década de 90 houve um arrefecimento da noção de que o ensino de história seria fundamental para a “conscientização” do sujeito, o qual impulsionaria as modificações do campo político, portanto, da sociedade (2000, p.

¹⁹⁹ Não seria sem razões, que a partir do exemplar de número 103 de junho de 1997, *Nova Escola* encarregou-se, através de uma nova seção denominada “Gestão escolar”, de relacionar o trabalho do diretor escolar com o de um diretor empresarial. Em “Os planos de ação para o ano letivo”, o periódico “ensinava” o diretor a preparar uma reunião pedagógica para planejar o ano letivo com espírito de liderança aos moldes empresariais. Em outras palavras, o diretor deveria desenvolver a capacidade de conduzir o comportamento dos professores, motivando-os e influenciando-os para que os objetivos propostos se tornassem consensuais. Neste processo, o uso de gráficos para mostrar os resultados obtidos em ano anterior, o desafio e valorização que se deveria fazer aos professores, a formulação da missão da escola junto aos professores, seriam métodos de convencimento que deveriam ser utilizados pelo diretor na busca pela colaboração: “Cooperação gera eficiência e, portanto, economiza tempo e dinheiro. Só tem um detalhe: boas intenções, apenas, não produzem opiniões compartilhadas. Você deve recorrer a estratégias que possibilitem o consenso” (NE, 1998, n. 109, p. 04-08). A gestão escolar assumiu importância também porque “não se pode mais ficar dependendo do governo” (NE, 1997, n. 105, p. 38), ou seja, caberia também ao diretor ou à Associação de Pais e Mestres angariar verbas para as escolas.

200-201). Da mesma forma, ainda que permanecesse o discurso de *renovar* o ensino de história - mais entre os agentes envolvidos diretamente com a discussão curricular desta disciplina escolar -, para os grandes sistemas de avaliações, para o discurso político-educacional e para este periódico, são outras as disciplinas escolares que deveriam ser enfocadas, porque elas estariam relacionadas à urgência das transformações sociais que levariam à “nova ordem mundial”. Já em 1991, *Nova Escola* mencionou o exemplo dos países europeus, que tinham modificado todo o seu sistema de educação para dar conta das complexidades do real, produzindo novos currículos que consideravam os conhecimentos linguísticos, matemático-científicos e artístico-corporais (NE, 1991, n. 51, p. 18), ou seja, sem definir o lugar do ensino de história. Conforme a matéria “Empresas dão a fórmula da qualidade”, não existiriam “grandes segredos para a escola dar certo”, apenas “prestar atenção no aluno” e nas disciplinas de Português e Matemática (NE, 1997, n.103, p. 50). Ou então, a escola precisaria despertar para a qualidade de ensino a partir da avaliação do rendimento do aluno em Português, Matemática e Ciências (NE, 1997, n. 104, p. p. 17).

Os livros didáticos, anteriormente relacionados ao *ensino tradicional*, de materiais que não deveriam ser usados em sala de aula, devido aos seus erros, preconceitos e mentiras, passaram a ser considerados como “Os bons companheiros” (NE, 2001, n. 140, p. 14-17). Segundo o periódico, a qualidade dos livros didáticos estaria garantida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²⁰⁰ e assim, ao invés de dedicar matérias às críticas, a revista buscar “orientar” a escolha do professor. Nesse período, eram muitas as propagandas de livros

²⁰⁰ Sobre o PNLD: um edital do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação lança as inscrições das editoras; as obras apresentadas são avaliadas no aspecto técnico e físico pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) e encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica através de pareceristas que resenham os livros aprovados para compor o guia de livros didáticos; o FNDE disponibiliza o guia do livro didático em seu sítio na Internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar; os livros didáticos passam por um processo de escolha, com base no guia do livro didático; diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas; o professor escolhe os livros didáticos pela Internet ou por formulário impresso; após a compilação dos dados dos formulários impressos e dos pedidos feitos pela Internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras; concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que dão início à produção dos livros, com supervisão dos técnicos do FNDE; cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia que serão estudadas durante o ano letivo, e o livro deve ser reutilizado, por três anos consecutivos; a distribuição dos livros é feita diretamente pelas editoras às escolas, por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#pnld

didáticos, de materiais escolares, de revistas publicadas pelo Grupo Abril, etc., com a mesma formatação dos anúncios publicitários presentes em outras revistas de consumo (Figura 23).

OBJETIVO

UM GRANDE SUCESSO COMEÇA COM UMA GRANDE PARCERIA

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Curso Pré-Vestibular
- Multimídia

- **Atualização pedagógica:** proposta totalmente adequada à LDB e ao PCN.
- **Atualização gráfica e editorial:** cadernos ilustrados e em cores, com exercícios dos vestibulares mais recentes.
- **Atualização tecnológica e cultural:** material didático com *links* para a Internet e dicas de livros e filmes.
- **Apio pedagógico e reuniões periódicas** com coordenadores para livre discussão e encaminhamento de novas propostas.
- **Flexibilidade de uso:** diferentes cargas horárias para ajuste do material didático às suas necessidades.
- **Apio administrativo e jurídico:** orientações sobre questões financeiras, contábeis, fiscais e trabalhistas.
- **Marketing integrado e compartilhado:** máximo retorno pelo menor custo.
- **Atividades exclusivas,** como, por exemplo, Tarefa-Net, Escola do Mar, Escola da Natureza e Sala de Aula do Futuro.

Informações: (0XX11) 3170-3800 - www.objetivo.br

OBJETIVO

Figura 23: Propaganda (1999, contracapa)

Outra prática tornou-se comum: a propaganda de colégios particulares, através dos relatos de experiências didático-pedagógicas, visando também mostrar que a escola-empresa seria de melhor qualidade. São várias as matérias que fizeram (e ainda fazem) propaganda de colégios particulares ao relatarem uma atividade “de sucesso”. Dentre aquelas analisadas: “Esse almofadinha (quem diria!) ajudou a dar uma aula sobre história” (NE, 1993, n. 68, p.35-38); “Vikings e saxões invadem São Paulo e ajudam alunos a pesquisar com gosto” (NE, 1993, n. 69, p. 20-23) “Uma aula feita com arte” (NE, 1995, n. 89, p. 26-29); “Apalpando abstrações” (NE, 1996, n. 98, p. 20); “Hans Staden auxilia aulas de história” (NE, 1997, n. 100, s/p); “Construtivismo: tudo planejado para chegar à oitava série” (NE, 1997, n. 100, p. 48-51); “Parabéns a você com muito carinho e estudo” (NE, 1997, n. 107, p. 26-29); “Um trem ‘bão’ chamado interdisciplinaridade” (NE, 1999, n. 122, p. 22-25).

O modo das instâncias governamentais pensarem os PCN não era bem aceito, como se visualiza em uma moção da ANPUH, que criticou com veemência os documentos propositores das Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica²⁰¹, considerando que estes contradiziam as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, debatidas ao longo dos anos de 1998-2000 e tidas pela associação como concludentes. Não somente a ANPUH, mas várias associações afirmavam que as Diretrizes, entre outras coisas: promoveriam o divórcio pesquisa-ensino-extensão; teriam configuração próxima ao “tecnicismo marcado nas proposições oficiais da década de 70” (ANFOPE; FORUNDIR, 2001, p.02); propiciariam o “aligeiramento” ou “esvaziamento” dos cursos de formação com a criação dos Institutos Superiores de Educação; desprezariam as discussões travadas em espaços que “estudam, pesquisam e atuam na área de formação de professores” (ANPAE, 2001, p. 01) e principalmente, limitariam a formação do professor ao “desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada no saber fazer...” (ANPEd, 2001, p. 02).

Concordando com estas entidades²⁰², a ANPUH entendia que as diretrizes de formação para o professor seriam de “caráter pragmático e utilitarista” por limitarem-se ao “domínio exclusivo de procedimentos de pesquisa ou de técnicas pedagógicas”, rompendo com o princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, entre licenciatura e bacharelado (ANPUH, 2001, p. 1-2). A referida moção, em sua contestação ao currículo oficial de história, recorria à analogia entre as reformas educacionais do momento e aquelas relacionadas ao regime militar: o Ministério da Educação, apesar de criar “a ilusão de ampla participação”, teria deferido autoritariamente suas políticas, intentando “Dilui[r] o campo do conhecimento da História nas generalidades dos chamados Estudos Sociais, correndo o sério risco de formar um professor de segunda categoria” (Id.), o qual

²⁰¹ A primeira proposta de “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior” foi lançada pelo Ministério da Educação em maio de 2000, a segunda em abril de 2001 que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP 009/2001) que serviu de base para a resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002.

²⁰² Houve unanimidade nas conclusões decorrentes das análises das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior realizadas pelas: Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR).

saberia reproduzir o conhecimento, devido à ênfase das disciplinas pedagógicas em sua formação, mas não saberia produzir com pertinência o conhecimento histórico (científico).

2.1.2. Uma “nova” qualidade da escola e do ensino:

Nova Escola intercedeu por uma reformulação educativa sob princípios de uma *nova qualidade de ensino*. “Qualidade de ensino”, antes associada aos conteúdos significativos, os quais dariam condições para o indivíduo tornar-se *sujeito da história* questionando a realidade para transformá-la, e à nova postura que os professores deveriam assumir, desenvolvendo consciência política e lutando por remuneração justa, passava por um processo de ressignificação, então conotando a formação de sujeitos (alunos e professores) capazes de dar conta do novo mundo do trabalho. Isso não significa que em momento anterior, no período chamado de redemocratização, a escolarização não fosse vista também como meio de constituir o trabalhador, assim como, naquele projeto de formar o *sujeito da história*, não estava embutida a ideia de formar o indivíduo que levasse adiante as transformações político-econômicas entendidas como necessárias/ou modernizantes. No entanto, se na época dos currículos histórico-críticos a relação entre ensino e mercado de trabalho dava-se de maneira esporádica e imprecisa, em *Nova Escola*, principalmente, essa relação passava a ser constantemente evidenciada quando as discussões travadas, os acordos e os documentos assinados, referentes à reestruturação educativa, se deviam a nível mundial, visando o ajustamento dos países aos parâmetros da “globalização”. Permanecia na revista o *discurso da salvação*, não mais associado à possibilidade da educação histórico-política fomentar a emancipação da sociedade, mas à noção de que as empresas, as escolas e as pessoas deveriam admitir que as reformas necessárias, baseadas na lógica privada, poderiam resolver todos os problemas de uma época de instabilidade, desemprego e falências.

A Qualidade Total na educação foi defendida por muitos nomes, entre eles, Cosete Ramos, que trabalhou no Núcleo Central da Qualidade e Produtividade do MEC, e Guiomar Namó de Mello, anteriormente defensora da pedagogia histórico-crítica. Esta tornar-se-ia consultora de projetos educacionais do Banco Mundial e do

Conselho Nacional de Educação, relatora do Parecer das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e participante da elaboração de outros documentos referentes às políticas educacionais da atualidade²⁰³. Através do título sugestivo e do conteúdo de “Sem sacudir a educação o Brasil não terá uma economia avançada”, Mello defendeu a ideia de que o país precisaria de um ensino eficiente para “enfrentar a acirrada competição internacional” e entendia que “a qualidade de ensino para a maioria dos brasileiros é necessária para garantir a sobrevivência de nossas empresas”, pois “hoje, habilidades como criatividade e domínio da informática não são exigidas apenas para elite, mas também de quem está no chão da fábrica” (NE, 1997, n. 107, p.44).

De forma idêntica à oposição em relação à pedagogia histórico-crítica, foi detectado como *conservadorismo* assumir uma postura contrária à necessidade de reformas e desprezar o apelo discursivo e insistente dos PCN, os quais pregavam a necessidade de formação para cidadania e estabeleciam como meta a *qualidade de ensino* diante da obviedade da crise educacional. Desta forma, na intenção de criar um consenso, *Nova Escola* mostrou que até mesmo em Cuba (“Cuba: o capital humano é a única saída para a crise”) a preocupação era de ligar a educação às necessidades do mercado de trabalho (NE, 1993, n. 75, p. 36-37). Antes o *trabalho* era visto como categoria de análise para fundamentar temas e conteúdos históricos, e na revista, terminava por ter o sentido de atividade capaz de levar o progresso às sociedades. Este sentido passou a ser acentuado, por exemplo, na matéria “Não estamos formando os vencedores, mas os perdedores de amanhã”. O entrevistado Werner Markert - afirmando partir de referenciais marxistas - dizia que o princípio do *trabalho* deveria ser o eixo do ensino, pois o objetivo maior seria de formar o trabalhador “que pensa, age e decide em casa, na rua e no trabalho”, ou seja, competiria à escola “desenvolver aptidões e comportamentos exigidos nas relações e nas atividades do mundo do trabalho” (NE, 1992, n. 60, p. 18).

A partir da noção de que as reformas político-educacionais que se davam no momento seriam as únicas possíveis, inevitáveis e producentes, outro princípio era posto em andamento, ou seja, *quebrar as resistências dos conservadores*: “... as

²⁰³ Namo de Mello atualmente é diretora executiva da Fundação Victor Civita, interferindo ativamente na publicação de *Nova Escola*, inclusive escrevendo artigos e assinalando sua autoria devido à importância que assumiu no cenário de reestruturação curricular.

pessoas envolvidas precisam estar atentas para não se deixarem contaminar por posturas conformistas, fechadas, avessas a transformações, atuando defensivamente em relação às mudanças” (BRASIL, Introdução, 1998, p. 87). Eliminar as barreiras para a execução do *novo* projeto educacional sob *nova* cultura faz supor que todos deveriam estar irmanados, possuindo interesses idênticos e estando predispostos a cooperar, o que, de certo, também correspondia ao discurso curricular anterior. No entanto, em *Nova Escola*, este discurso passava a ser diretamente relacionado à proposição empresarial do “envolvimento de todos”, de “vestir a camisa” na busca da melhoria contínua da escola. Segundo *Nova Escola*, em “Pequenos passos, grandes avanços”, as escolas estaduais paulistas precisaram de assessores holandeses para eliminar as forças impeditivas dos diretores e professores, para “revolucionar o ensino”:

Mudar é sempre complicado. Para a maioria das pessoas, a resistência é a resposta mais comum a qualquer situação que quebre a rotina. Na educação, isso não é diferente. Diretores torcendo o nariz e professores dando de ombros são personagens comuns no cenário de uma reforma. Tanto é assim que existem especialistas para ajudar escolas a modificar sua maneira de trabalhar. **São os facilitadores de mudanças educacionais** (NE, 1997, n. 104, p. 46). Grifo Nosso.

O periódico, de forma semelhante ao período das reformas educacionais das décadas de 80/90, fixava a inércia, o tradicionalismo no fazer do professor, mesmo que, através de um discurso condescendente, sugerisse que “mudar é sempre complicado”. Enquanto se considerava que os professores na *era do repensar* o ensino de história não conseguiam desvincular-se da mentalidade formada no regime militar, agora o periódico entendia que os professores, por serem presos às políticas anacrônicas e corruptas da era Collor, não alcançavam modernizar-se conforme o receituário da Qualidade Total (da educação). Os “facilitadores de mudança”, através de um saber especializado, tido como competente e autorizado, deveriam mudar a suposta mentalidade retrógrada do professor, tarefa que a revista também tomava para si ao tentar “despertar” a vontade de mudança do professor. Na direção da QT, as mudanças que os professores deveriam empreender geralmente eram explicadas “passo a passo”. Por exemplo, na matéria citada, os profissionais holandeses ensinavam as escolas como elaborar um plano de ação denominado SMART similar ao de uma empresa para que pudessem se aprimorar.

Tal plano deveria zelar por alguns princípios: ser *Specific* (específico), marcando o objetivo de cada disciplina escolar; *Measurable* (mensurável), especificando uma porcentagem de conteúdo a ser ensinado; *Attractive* (atraente), fascinando cada professor; *Realistic* (realista), implicando meios como, por exemplo, laboratórios e bibliotecas, para atingir as metas definidas e *(on) Time* (a tempo), realizando as metas com pontualidade (Ibid., p. 47)²⁰⁴.

O mesmo que se dava em relação às matérias sobre ensino de história. Ao contrário do que acontecia anteriormente, em que as atividades didático-pedagógicas eram relatadas de forma descritiva através de textos mais densos e longos, o periódico passava a detalhar e enumerar as etapas de uma aula ideal, empregando, além dos vocativos, verbos imperativos - “faça”, “peça”, “convide”, “organize”, “proponha”, “apresente”, “deve-se”, etc. - tornando o caráter prescritivo do discurso mais aparente e ao mesmo tempo usando abundância de nós de leitura. Os motivos dessa mudança no discurso de *Nova Escola* interligavam-se com: os recursos empresariais de Qualidade Total, então transportados para a escola e para o ensino; com a necessidade de persuadir o professor a reproduzir com exatidão os estágios do processo de ensino-aprendizagem considerados corretos; com a representação do periódico de que este professor provavelmente não possuía os instrumentos intelectuais apropriados para promover um ensino de excelência; e, com a noção de que as disposições discursivas devem fazer com que haja uma hiperleitura, ou seja, um entendimento rápido que economizasse tempo.

Para idear, planejar e implementar a reestruturação da empresa ou da escola, era pensado como imprescindível uma aferição da crise, que se traduzia em outra máxima empresarial: o *levantamento dos problemas*. No que diz respeito à escola, sua situação era compreendida como resultado de má gestão dos poderes públicos e da administração interna, de falta de produtividade dos professores, de métodos atrasados, de currículo inadequado e do fracasso escolar. Os problemas da escola eram vistos seguindo a ótica que impugna(va) os espaços públicos, tidos como

²⁰⁴ Em outro exemplar, a sigla foi outra: *Emca*?. Para criar uma “cultura de sucesso”, deveria haver: taxa de *Eficácia* no sentido de promover a inovação; *motivação*, que seria o comprometimento emocional das pessoas envolvidas; *capacidade*, que seriam as habilidades ou know-how dos professores, bem como recursos disponíveis na escola e *a*?, como assistência, isto é, “estruturas que apóiem o processo de mudança e a disponibilidade dos agentes em assumir responsabilidades e prestar contas dos resultados obtidos” (NE, 2000, n. 131, p. 33).

ineficientes, improdutivos, repletos de corrupção e desperdício²⁰⁵. Diante desta perspectiva, *Nova Escola* explicou que o presidente FHC preocupava-se com a *qualidade de ensino*, portanto com a elaboração de melhores currículos, de sistemas de avaliações eficientes e com a extinção do mau uso dos recursos públicos. Na entrevista, FHC esclarecia a necessidade de “fixar padrões de desempenho, montar um sistema de avaliações e de prestação de contas dos serviços oferecidos” (NE, 1994, n. 81, p. 10). Em “Avaliação: o *check-up* do ensino” os supertestes ajudariam os governos a evitar que o dinheiro público fosse esbanjado e desmontariam alguns mitos: nem sempre mais investimento corresponderia a um ensino eficiente e nem sempre as salas com muitos alunos equivaleriam a aprendizado ruim (NE, 1997, n. 104, p. 17).

No volume referente à Introdução dos PCN, a crise educacional a ser superada pelo *novo* ensino era diagnosticada por meio de gráficos que exibiam taxas de escolarização, de repetência, de evasão, de promoção, etc., tabelas que apresentavam aproveitamento do aluno e o grau de formação de docentes. Os números levavam a constatar, segundo o texto, a situação problemática dos conteúdos ensinados, da metodologia empregada quanto à avaliação, em uma escola “sem clareza de qual seria sua função”, na qual a população “nem sempre conseguiu ver muito sentido no trabalho feito”, por isso, a “necessidade de revisão do projeto educacional do país, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e aprendizagem” (Ibid., p. 36). Também em reportagem de *Nova Escola*, “Qualidade à vista”, a chave para a formulação de políticas “na medida certa” eram os testes aplicados: “O MEC trabalha duro, por exemplo, no aperfeiçoamento das estatísticas da educação por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica” (NE, 1997, n. 102, p.08). No *box* “A importância da estatística”, o periódico reafirmava: “Nenhuma mudança em sala de aula pode dar certo se não for conhecido antes o tamanho exato da educação brasileira” (Ibid., p. 09). Pensar os problemas educacionais pautando-se em uma “economia da educação” não era algo propriamente novo, mas se verifica que tanto nos currículos como nos exemplares

²⁰⁵ A bibliografia que trata desta maneira de ver as coisas, geralmente empreende a conceituação de “neoliberalismo”, que seria segundo SANTOS: “restrições drásticas à regulação estatal da economia” (2002, p. 31); consenso de que “o crescimento e a estabilidade econômicos assentam na redução dos custos salariais (Ibid., p. 34); “redução e privatização, pelo menos parcial, dos serviços de bem estar social” (Ibid., p. 38), ou seja, dos serviços públicos, como a educação (Ibid., p. 41).

de *Nova Escola* da passagem da década de 80 para 90, o parâmetro numérico/quantitativo para diagnosticar o grau da qualidade de ensino era pouco utilizado²⁰⁶. É possível inferir que, para o discurso político-educacional do momento de discussão dos PCN, a baixa qualidade do sistema público de ensino era medida pelos aspectos quantitativos. Na revista, além da compatibilidade com essa forma de pensar a educação, a utilização de estatísticas, gráficos e termos técnicos eram tidos como manejo da linguagem da ciência para dar credibilidade às suas mensagens, assim como *nós* caracterizadores de hipertexto/hiperleitura.

O discurso curricular preconizou a *adoção das novas tecnologias* como sinônimo de avanço e riqueza social. Para os PCN, na introdução, “estamos constantemente nos beneficiando dos progressos da tecnologia sem, muitas vezes pensarmos sobre isso” sendo que “as crianças já nascem imersas em um mundo informatizado”, os bebês apertam “teclas em seus brinquedos para ouvir sons e animais” e mesmo as crianças pequenas brincam com sofisticados jogos eletrônicos, assim como manipulam “relógios digitais, máquinas de calcular, videocassetes, microcomputadores com enorme naturalidade” (BRASIL, Introdução, 1998, p. 60).

Em *Nova Escola*, a criação dos PCN pelo MEC devia-se à necessidade de “ajudar o professor a ampliar o horizonte de seus alunos, preparando-os para um mundo competitivo”, o que o currículo *tradicional* não daria conta, ainda mais “com tantas mudanças tecnológicas (está aí o computador como símbolo maior)” (NE, educação especial, 1999, p. 04). Em “O que as cidades têm a ensinar”, relatava-se a atividade em que os alunos entrevistaram moradores considerados importantes da cidade de Catas Altas (Minas Gerais), e tiveram que elaborar textos originais, para depois transporem a linguagem oral para a escrita digital. A atividade de história, além de “aflorar o orgulho pela cidade”, segundo a revista, cumpriria as exigências da nova era e do novo currículo, fazendo com os alunos lidassem com a tecnologia, no caso, o computador e a câmera fotográfica (NE, 2001, n. 145, p. 32).

Junto com um avivamento da política economicista na educação, pelo qual o modelo da administração privada e o modelo pedagógico eram igualados, a

²⁰⁶ Uma análise quantitativa desse tipo tem sua importância, mas no caso, resultou em muitos projetos que procuraram o melhoramento dos índices estatísticos como, por exemplo, a ciclagem, a aceleração de fluxo, a progressão automática e as classes de aceleração. *Nova Escola* veria em “Aceleração tenta recuperar o atraso”, o “ensino acelerado” de forma positiva sob a lide: “Pipocam pelo Brasil programas em que o aluno repetente faz até três séries num só ano” (NE, 1998, n. 108, 1997).

valorização do homem era evidenciada. A valorização do professor, na revista *Nova Escola*, poderia significar a recomendação de palavras de elogio do diretor para este com o objetivo de motivação para o trabalho (NE, 1998, n. 109, p. 05), mas diferente do momento anterior não significava relacioná-la com a questão salarial. Para a revista, o salário do professor e a suficiência de verbas para a educação eram tópicos que seguramente, ou foram ou seriam em breve resolvidos, não pelos movimentos reivindicatórios, mas pela iniciativa de FHC e seu ministro da educação Paulo Renato de Souza (Figura 24). Em matéria de título confirmante “Adeus, salário-miséria”, o presidente afirmou que “pela primeira vez na nossa história, a função do professor será valorizada com dinheiro” e o ministro completou: “agora eles poderão ganhar dignamente” (NE, 1996, n. 98, p. 42). Depois disso, o aumento salarial seria exibido como fato, e assim, o professor teria que dar “Adeus às velhas desculpas” (box), pois não haveria mais sentido nas “desculpas esfarrapadas para a má qualidade do ensino. Professores mais bem pagos pode-se pedir melhor desempenho” (NE, 1997, n. 102, p. 11).



Figura 24: Política Educacional (1996, n. 98, p. 42)

Mais do que a atitude positiva diante do trabalho, o ponto focal era a capacidade do sujeito-professor de valorizar-se, *renovando* sua própria cultura, sua *qualidade pessoal*. Como se partia da ideia de que saberes, valores, informações, economias, tecnologias, etc., rapidamente caíam em desuso, demandava-se a adaptabilidade das pessoas, ou melhor, a formação de comportamentos flexíveis, de modo que pudessem responder com eficácia a situações novas e lidassem criativamente com as situações imprevistas. Buscando similitude entre a flexibilização das empresas e do trabalho com a flexibilização da escola e do ensino, *Nova Escola* inferiu que tanto para ministrar uma boa aula (NE, 1996, n. 91, p. 40), quanto para “saltar obstáculos como os altos índices de reprovação, a falta de material didático e a baixa qualidade do ensino”, o professor deveria ter “jogo de cintura”: “Escreva esta palavra no seu diário de classe: flexibilização. Você ouvirá falar cada vez mais dela” (NE, 1997, n. 103, p. 44). O professor que não fizesse um planejamento maleável, correria o risco de não alcançar seus objetivos, já que a “escola é uma caixa de surpresas” (NE, 2001, n. 144, p. 57).

O discurso curricular e da *Nova Escola*, nessa época, compreendia que qualquer pessoa, para dar conta das exigências de uma *nova era*, deveria gerar em si mesma, determinadas aptidões para o mundo do trabalho²⁰⁷. Assim, o professor ao ler *Nova Escola* ficava sabendo que deveria ter determinadas qualificações-chave, para poder desenvolvê-las em seus alunos. Essas qualificações seriam basicamente: “conhecimentos amplos, de âmbito geral, capacidade de associação de dados e informações, capacidade de decisão frente a situações complexas”, além de “senso de responsabilidade, o espírito crítico e a autoconsciência” (NE, 1991, n. 60, p. 19). Caso esse professor examinasse outros números de *Nova Escola*, poderia descobrir que neles, o *espírito crítico*, independente do ponto de pauta, sempre foi linguagem corrente. Para ser contratado em uma escola particular, o periódico preceituava qual a identidade do professor ideal e aconselhava: além de experiência anterior, atualização constante, leitura variada, conhecimento de informática, bom relacionamento com os colegas, domínio de línguas, domínio de

²⁰⁷ Aptidões a serem desenvolvidas por qualquer trabalhador, que poderiam ser resumidas da seguinte forma: comunicação clara e precisa; capacidade de análise tanto para solucionar conflitos como para prever e corrigir problemas do sistema produtivo; familiaridade com computadores e novas tecnologias; saber enfrentar as mudanças individualmente e em equipe; ser responsável, versátil, equilibrado emocionalmente, polivalente e policognitivo e estudar continuamente (GENTILI, 1996).

classe, deveria ter determinadas características pessoais, como solidariedade, criatividade, dinamismo, flexibilidade, capacidade de adaptar-se às mudanças (NE, 2000, n. 129, p. 16-17). Assim, o periódico interpelava o professor, mostrando-lhe como este deveria ser, pensar e agir, segundo um sentido preferencial sobre a identidade de um “bom” professor. Este deveria saber dar uma “boa” aula, o que significaria misturar “disposição, sensibilidade, talento, adequação à realidade dos alunos e, especialmente, uma enorme dose de planejamento”, além de “despertar e manter o interesse do aluno”, adequando sua aula “à personalidade do grupo” (NE, 1996, n. 91, p. 41).

O discurso assumia como centralidade da educação a capacidade, ou as chamadas “competências” do professor e dos educandos em saberem utilizar os métodos de conhecimento com autonomia intelectual e ética²⁰⁸. Os PCN entendiam que, “por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam, e devam contribuir para que a aprendizagem se realize”, seria do próprio aluno a tarefa de desenvolver a *críticidade*, a qual se apresenta como faculdade de “construir significados sobre os conteúdos de aprendizagem”, de “modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação”, (BRASIL, Introdução, 1998, p. 72). Especificava-se que o educando deveria “desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo”, o “sentimento de confiança” em todas as suas capacidades e “perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania” (Ibid., p. 55). Ter conhecimento e tornar-se cidadão dependeria, segundo tal desenho curricular, de uma questão de autoconhecimento, de capacidades psíquico-emocionais, de vontade própria, enfim, de uma intenção particularizada, que um professor com as mesmas características incentivaria em seus aprendizes.

Na introdução dos PCN e em *Nova Escola*, essas aptidões ou “competências” eram enfatizadas sobremaneira como exigência para o trabalhador. As novas

²⁰⁸ A definição de “competências” na *Nova Escola* correspondia, em síntese, às aptidões que o trabalhador deveria ter segundo os preceitos da QT, como: a capacidade de agir eficazmente em uma determinada situação, apoiada em conhecimentos, sem se limitar a eles; privilegia-se a construção de habilidades na ação prática, em outras palavras, as competências vão sendo adquiridas no exercício, no enfrentamento de situações problema; seria uma metacapacidade que determinaria o melhor aproveitamento das aptidões intelectuais/práticas (agilidade, presteza e eficácia na resolução de problemas cotidianos) e emocionais (motivações e disposições subjetivas) em prol do autodesenvolvimento. Essa definição foi uma apropriação da revista dos escritos de Philippe Perrenoud, aqui extraída de “Fala mestre: construindo competências” (NE, 2000, p. 12-17).

tecnologias de base microeletrônica e informática exigiam funções mais abstratas e menos rotinizadas na produção voltada para atender uma contínua mudança no produto e nos processos de produção, bem como uma rápida destruição e reconstrução de habilidades laborais. Para os autores utilizados na presente pesquisa, além da mudança paradigmática do mundo do trabalho (certamente importante para compreender a cultura e/ou as formas de conhecimento), as chamadas “competências” também se ligam à cultura midiática em uma fase que todas as mídias absorvem elementos da cibercultura, no entanto, essas competências são entendidas de forma diferente do que *Nova Escola* em sua apropriação do termo. Frente à tela do computador, o usuário pode escolher inúmeras passagens, estabelecendo sozinho sua própria (des)ordem textual, diferente daquele leitor do impresso que encontra signos imóveis e estáveis. Não só o “usuário” do computador, mas o leitor das novas mídias, dentre as quais as revistas de consumo, precisa administrar um emaranhado de nexos, símbolos, discursos e formas, tornando-se, desta maneira, “construtivista” de seu conhecimento (CHARTIER, 2002, p. 26-31; CHARTIER, 2003, p. 38-39; SANTAELLA, 2004, p. 12-13). Na multiplicidade de nós reticulados de associação que fornecem infinitas opções de rumos ao leitor, a *criticidade*, a flexibilidade, a capacidade de resolver problemas, o “dinamismo” e a criatividade não constituem somente termos ou palavras-chave “de ordem” do mundo do trabalho, mas *condição* de leitura dos hipertextos da cultura midiática, o que significa também, que são pressupostos inseparáveis da forma de pensar as ciências, a história, o ensino. Mas, enquanto *Nova Escola* fornecia prescrições para a formação do sujeito capaz de ter noção de como funciona todo o processo produtivo, para poder neste inserir-se e otimizá-lo - e esta era a ideia-força do periódico, caso se considere as constâncias enunciativas -, os autores aqui trabalhados (principalmente, Chartier, Lévy e Santaella) não objetivam propor formas para que o sujeito adquira determinadas características (de interpretação ou leitura) para dar conta na cultura midiática, e sim, compreender de *modo recursivo*²⁰⁹ o sujeito e o paradigma cultural em que vive.

²⁰⁹ Estamos entendendo recursividade em contraposição à noção de causalidade linear (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002, p. 116), ou seja, levando em conta nosso objeto de pesquisa: o sujeito produz a cultura midiática que o produziu.

O domínio da esfera econômica, seja na introdução dos PCN, seja em *Nova Escola*, tornava a linguagem psicológica cogente no discurso pedagógico, já que se professava que o trabalhador do século XXI deveria ser dotado não apenas de capacidade analítica, mas de personalidade flexível, criativa e emocionalmente equilibrada para a solução de problemas ou desafios. É possível visualizar mais claramente na introdução dos PCN as linguagens do *self* pelo seguinte excerto:

... o aluno irá aprender a lidar com motivações, auto-estima, a adequar atitudes no convívio social, a valorizar o trabalho escolar. Essas aprendizagens o levarão a compreender a si mesmo e aos outros, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de relação interpessoal, que envolve compreender, conviver e produzir com os outros, com suas distinções, contrastes de temperamento, de intenções e de estados de ânimo (BRASIL, Introdução, 1998, p. 74).

Seriam as “diferenças de temperamento”, os “estados de ânimo”, os problemas de auto-estima que desestabilizariam os relacionamentos, o convívio, a cooperação, a solidariedade, a tolerância e o diálogo.

Segundo Nikolas Rose, adotando Foucault como referencial, a psicologia e a psiquiatria - que ele chama de ciências “psi” - têm exercido papel fundamental na contemporaneidade, por “começar a fazer parte dos cálculos das autoridades”, ou seja, “a própria psique humana se tornou um domínio possível para o governo sistemático, em busca de fins sócio-políticos” (ROSE, 1998, p.38). Para os PCN de história, buscando certo compasso com o crédito prestado às linguagens do *self* na introdução do documento, um dos objetivos era fazer o aluno adquirir “progressivamente, atitudes de iniciativa para realizar estudos, pesquisas e trabalhos”, sendo levado a se interessar pelo estudo da história, debatendo e discutindo, fazendo avançar seu “crescimento intelectual e amadurecimento psicológico” (BRASIL, História, 1998, p. 45). A entrevista com os professores revelou que a linguagem “psi” também foi incorporada para falar que falta auto-estima para o professor (Maria Elena GF 01) ou para o aluno: “*a escola pública onde trabalho é pobre, com crianças sem auto-estima...*” (Rosane, GF 03).

SANTAELLA (2004) tem outra explicação sobre a linguagem “psi” que não se reduz aos objetivos políticos: o grande desafio encontrado na leitura dos textos hiperassociativos e/ou na leitura da realidade é a superabundância simbólica, o que requer um “equilíbrio” subjetivo para não se perder em meio a tantas possibilidades.

Desse modo, diferente do padrão do sujeito centrado que McLuhan chama de “sujeito tipográfico”, na era digital, o sujeito multiplica-se, dissemina e descentra, porque feito e transformado na instabilidade da cultura das mídias.

Para Chartier, essa mudança relaciona-se diretamente às transformações do sentido das formas:

a materialidade do livro é substituída pela imaterialidade dos textos sem lugar próprio; à contigüidade importa pelo objeto impresso opõe-se a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à percepção imediata da totalidade da obra, que se torna possível pelo objeto que a contém, sucede uma navegação de longa duração nos arquétipos textuais com margens moveáveis. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com o escrito, novas técnicas intelectuais (CHARTIER, 2003, p. 38).

Se antes a forma de conhecimento partia da previsibilidade e controle dos fenômenos pelos sujeitos conscientes/centrados, na cultura midiática, como dominam a instabilidade, impossibilidade de controle, complexidade e imprevisibilidade da realidade, o sujeito precisa sempre “reorganizar-se internamente”.

Mas enquanto a revista apenas visualizava as articulações entre sujeito e mundo do trabalho para traçar suas proposições, nos escritos de Santaella, o entendimento é de que a própria dinâmica hipertextual do mundo, ao invés de produzir um modo de interpretação superficial, fragmentado e incoerente, resulta em uma hiperleitura, que não diz respeito somente à leitura rápida, mas hiperassociativa.

Nesta direção, não se pensa que o sujeito deva conhecer a *totalidade histórica* (como queriam os currículos histórico-críticos), ou ter acesso apenas a um compartimento da realidade (o mundo do trabalho como queriam a introdução dos PCN e *Nova Escola*), mas entende-se que o sujeito pode produzir um conhecimento relacional, articulador e *contextualizador*, ou seja, pode reintegrar o objeto e/ou a mensagem no contexto, vendo-os existindo em uma rede de significação, em um entrelaçamento não estruturado. Não se pensa também que a fragmentação das mensagens implica apenas em uma estratégia política de “empobrecimento” da razão do público, mas em um novo modo de apresentação das mensagens em acordo com a nova maneira de conhecer o mundo. Lyotard, ao comentar a era denominada pós-moderna, já entendia em 1979 que: “O saber pós-moderno não é

somente instrumento dos poderes. Ele aguça nossa sensibilidade para as diferenças e reforça nossa capacidade de suportar o incomensurável” (LYOTARD, 2008, p. XVII).

Conforme as regularidades discursivas presentes nas matérias da *Nova Escola*, as capacidades que exigem equilíbrio emocional, como flexibilidade, versatilidade, liderança, habilidade de discernir e de se integrar em equipe, eram realçadas como essenciais para o trabalhador na reorganização produtiva, ou seja, para a modernização brasileira. Permanecia a ideia de que o sujeito precisa *fazer história*, ou melhor, mudar a sociedade ou adequar-se à nova realidade, devendo, para isso, fazer de si mesmo objeto de sua própria reflexão: nas décadas de 80/90, buscando a verdade, a razão, a conscientização; e, a partir da metade da década de 90, segundo os PCN, inclusive os de história, adquirindo “uma nova racionalidade”, (BRASIL, História, 1998, p. 31), o que, para *Nova Escola*, seria definido como um novo *espírito crítico* condizente com os preceitos da chamada Qualidade Total.

3.2. CONSTRUTIVISMO E NOVA HISTÓRIA NOS PCN E NA NOVA ESCOLA

3.2.1. Produzindo um “novo espírito crítico”

A autoria do volume dos PCN relativo à disciplina de história é conferida à Circe Maria Fernandes Bittencourt, mas diferente dos currículos anteriores ligados à *era do repensar*, em que se tem, mesmo que de forma não direta, a relação de escrita autor-texto, neste currículo, a relação é mais complexa, ou seja, compreende autor-pareceristas-texto.

A versão preliminar da totalidade dos PCN do Ensino Fundamental (introdução, Temas Transversais e as oito disciplinas escolares) foi enviada para 700 pareceristas, incluindo docentes das universidades e especialistas, o que foi destacado na época como índice democrático na construção curricular. Além dos pareceristas externos, cada disciplina contou com 20 a 40 pareceristas internos. Estes últimos tinham como tarefa, ajustar a versão preliminar de cada disciplina, bem como os pareceres externos, aos princípios gerais norteadores dos PCN. No documento introdutório se visualiza os pressupostos de base para a elaboração dos

documentos das Áreas de Conhecimento e dos Temas Transversais (MARTÍNEZ, 2002).

Assim, o volume de história dos PCN procurou conjugar os objetivos do Ensino Fundamental estabelecidos na introdução, embasados na linha didático-pedagógica Construtivista - citando como referência bibliográfica Paulo Freire, Freinet, Vygotsky, e Perrenoud - com as reflexões realizadas por “pesquisadores e produtores de conhecimento historiográfico” (BRASIL, História, 1998, p. 29). No entanto, se de um lado o tomo de história precisou ser elaborado em correspondência com as orientações gerais do tomo introdutório dos PCN, no qual o receituário da Qualidade Total era evidente, de outro, buscou nortear-se no que se discutia na época sobre ensino de história, inserindo, por exemplo, a proposição do uso dos documentos históricos em sala de aula. Nestas condições, o tomo de história por vezes apresentou uma visão dual sobre o objetivo, a função e a fundamentação do ensino desta disciplina escolar, contudo, prevaleceu a cooptação dos debates e das pesquisas sobre o tema, que não assumiam o discurso da Qualidade Total em educação. Já em *Nova Escola*, o discurso sobre o currículo de história, em geral, aproxima-se mais das concepções incluídas na introdução dos PCN do que aquelas dos PCN de história.

Os PCN de história entenderam que o saber histórico escolar configura-se pela recriação da ciência de referência para fins didáticos, unindo História Nova e Construtivismo (Ibid., p. 30)²¹⁰. Confirmaram a representação criada na *era do repensar*, de que as licenciaturas curtas em Estudos Sociais teriam afastado o diálogo entre a pesquisa acadêmica e o saber escolar, ou seja, teria dificultado que as reformulações do conhecimento histórico e das ciências pedagógicas fossem transpostas para o universo escolar (BRASIL, História, 1998, p. 25). Dado que os

²¹⁰ Não objetiva-se adentrar na complexidade da produção historiográfica dos autores relacionados a chamada História Nova. Entretanto, pode-se sintetizar alguns pontos que a definem, conforme o que se tornou habitual no discurso sobre o currículo de história: o passado conforme as problemáticas do presente; temporalidade multivariada; crítica à história centrada no acontecimento e/ou no plano político; questionamento da história como verdade/objetividade; interesse pela micro-história; o estudo do cotidiano, bem como dos imaginários/mentalidades/crenças/representações; importância à cultura popular. Da mesma forma sobre o Construtivismo, que em síntese implica: participação ativa do aluno no processo de aprendizado mediante, por exemplo, experimentação e pesquisa; parte-se de conhecimentos de referência do aluno, portanto de sua realidade, no sentido de estabelecer relações com os novos conteúdos; e, o professor não expõe os conhecimentos, mas fornece condições, elementos e materiais, para que seus alunos articulem seus conhecimentos prévios com as novas informações, construindo conceitos, noções e perspectivas.

Estudos Sociais não teriam relação com as disciplinas de referência, os PCN de história disseram-se resultado do “debate entre as diversas tendências historiográficas”, portanto, a disciplina escolar seria organizada em forma curricular devidamente fundamentada pela pesquisa acadêmica (Ibid., p, 27).

... o ensino está em processo de mudanças substantivas nos objetivos, conteúdos e métodos. Parte dessas mudanças é decorrente da ansiedade em diminuir distâncias entre o que é ensinado e as pesquisas e reflexões que acontecem no plano do conhecimento acadêmico. A tentativa de aproximação entre estas duas realidades, nas quais o saber histórico está presente, faz com que a escola se envolva a seu modo no debate historiográfico atual, incorporando parte de suas tensões e contradições. (Ibid., p. 28)²¹¹.

Quanto à relação do Construtivismo com o ensino de história nos PCN:

Difundiram-se reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, nos quais os alunos passaram a ser considerados como participantes ativos do processo de construção do conhecimento – uma perspectiva que interfere nas terminologias utilizadas para definir os objetivos de ensino de história. (...) Em consonância com a visão de alguns educadores sobre propostas pedagógicas construtivistas, valorizam-se também as atitudes ativas dos alunos como sujeitos construtores de sua história (Ibid., p. 28).

Procurando aderir às teorias sobre o currículo que se davam na época em que consideravam existir o currículo formal e o currículo real, os PCN entenderam o primeiro como aquele elaborado por especialistas e instituições e o segundo como a “concretização” do currículo em sala de aula (Ibid., p. 28), ou seja, o currículo real seria implementação do currículo prescrito, e não sua (re)elaboração ou (re)criação.

Outro componente da “retórica de legitimação” do currículo oficial de história, relacionado ao argumento de ser “finalmente” organizado segundo o saber científico, foi mostrar a “jornada histórica” da disciplina, indicando o que seria o transcurso do mais *atrasado*, portanto impróprio, progredindo para o mais *moderno* e correto, ou seja, para os PCN. Esta estratégia foi utilizada não apenas quanto à disciplina de

²¹¹ E ainda: “... apesar de em certos momentos da história da educação brasileira algumas políticas públicas romperem com os vínculos diretos entre o que se ensina na escola e produção histórica específica ou, ainda, estimularem a formação de docentes para reproduzirem um saber puramente escolar, permanecem as lutas de professores/historiadores para aproximarem o ensino de história das questões, das abordagens e dos temas desenvolvidos pela pesquisa teórica e científica (Ibid., p. 30).

história, mas também em todas as outras áreas do conhecimento, nos PCN do Ensino Fundamental, tanto dos 1º e 2º ciclos como de 3º e 4º ciclos²¹².

Todas as críticas destinadas à disciplina de Estudos Sociais desenvolvidas na produção intelectual e curricular na *era do repensar* o ensino de história foram retomadas como relevantes, e as propostas curriculares dos anos de 1980 a 1990 foram reconhecidas como provenientes das lutas dos profissionais da história (BRASIL, História, 1988, p. 27). Os currículos pós-regime militar foram visualizados como se preanunciassem a *inovação* do ensino de história que então se estabeleceria nos PCN - porque elaborados de acordo com a disciplina de referência-, porém, a perspectiva da pedagogia histórico-crítica daqueles currículos era ignorada por completo, o que é demonstrativo da constrição de determinadas premissas que não mais encontravam respaldo no momento de discussão, elaboração e implantação dos PCN.

Os PCN, em especial, a parte introdutória, mostravam que algumas palavras ou expressões bastante utilizadas no currículo histórico-crítico eram “erradicadas”. Donald MACEDO e Lilia BARTOLOMÉ consideram que as palavras como “opressão”, “injustiça social”, “exploração” e “dominação” são varridas do discurso educacional, pois associadas ao jargão marxista (1998, p. 25). Comparando os currículos de história das décadas de 80/90 com os PCN de história, pode-se notar que: se antes as relações históricas de *exploração* e *dominação* do passado deveriam ser compreendidas pelos aprendizes para que estes as percebessem no presente, nos PCN, tais relações foram situadas no passado, sendo que o grande problema com o qual todos deparavam, certamente, era o *desemprego* (BRASIL, História, 1998, p. 37, 68); as relações sociais nos currículos histórico-críticos eram

²¹² A trajetória histórica da disciplina escolar de história neste último compreende: início como disciplina obrigatória no Colégio Pedro II em 1837, que se caracterizava por dividir espaço com a história Sagrada, prevalecendo o estudo do Oriente Médio, berço do monoteísmo e da Antiguidade clássica (grega e romana), somando-se a história nacional que enfatizava grandes eventos e heróis sob influência do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro; as discussões sobre o currículo, se este deveria ser humanístico sublinhando as disciplinas formadoras do espírito ou mais técnico e prático; o discurso republicano inspirado nos ideais positivistas de que a escola deveria regenerar os indivíduos e a nação rumo ao progresso, deslocando o estudo dos acontecimentos da religião para o processo civilizatório; os debates a partir de 1930, em que se via a manutenção da história como “instrumento do patriotismo e da unidade étnica, administrativa, territorial e cultural da nação” (BRASIL, História, 1998, p. 22) acrescida da tese de “democracia racial”; a história subjacente às temáticas econômicas das décadas de 50 e 60; a criação das licenciaturas curtas em 1968 e da disciplina de Estudos Sociais em 1971 no regime militar e por fim, as reformas curriculares dos estados e municípios no processo de democratização no final dos anos 80 e início dos anos 90 (BRASIL, História, 1998, p. 19-29).

vistas como *conflituosas* e envolviam posições econômicas, políticas e culturais díspares, enquanto nos PCN utilizava-se o prefixo “inter” sugerindo *reciprocidade*, ou seja, as relações sociais tornavam-se “papéis interpessoais e intergrupais” (Ibid., p. 31); as *lutas reivindicatórias* ou *movimentos sociais*, destacados na elaboração e na prescrição curricular anterior, tornavam-se, nos PCN, “resistências cotidianas” (Id.). SANTAELLA também discute essa mudança de vocabulário, no entanto, a autora destaca que a substituição das palavras ou termos expressa a mudança de paradigma epistemológico, pois os discursos que se desenvolveram para um “mundo de substâncias pesadas e sólidas”²¹³, tornaram-se incapazes de expressar as experiências de um mundo móvel (2007, p. 23), sendo que a mobilidade e a instabilidade teriam há muito se instalado na sociedade, mas é a cultura das mídias que fornece ao sujeito condições de enfrentar “a indefinição e a incerteza para tentar compreender a complexidade e polivalência do mundo” (Ibid., 20). Assim, no currículo anterior, necessário era, no ensino de história, formar o “homem político capaz de compreender a estrutura do mundo” (PARANÁ, 1990, p. 75), através de um conhecimento da “totalidade histórica” (Ibid., p. 23). Já nos PCN de história, esta disciplina escolar deveria fazer com que o aluno “enfrente a heterogeneidade” e “distinga as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades” (BRASIL, História, 1997, p. 35), pois existiriam “realidades singulares, instáveis e heterogêneas” de “dimensões históricas e mutáveis e a sua dependência em relação às realidades específicas” (Ibid., 80). Isto é: as alterações paradigmáticas no ensino de história, coadunaram mudanças inter-relacionadas, no campo da epistemologia, das configurações culturais, dos suportes de veiculação simbólica e do currículo.

Quanto aos conteúdos históricos - como tópicos de conhecimento -, que anteriormente ancoravam o currículo de história, a ponto das autoras considerarem a sua seleção e encaixe uma “tarefa ingrata” diante da totalidade da história (PARANÁ, 1990, p. 72), para os PCN não existia a necessidade de arrolá-los, mesmo porque “os conteúdos históricos não explicam as problemáticas sociais contemporâneas e nem as transformações históricas a elas relacionadas” (BRASIL,

²¹³ Santaella assim como Chartier e Lévy referem-se à metáfora empregada pelo sociólogo Zygmunt Bauman, ao contrapor o “sólido” e o “líquido” demarcando as diferenças entre palavras, textos, mídias, leitura, conceitos e conhecimentos de um paradigma e outro.

1998, p. 30). O tomo de história procurava assim sintonizar-se com o tomo introdutório dos PCN que, criticando a pedagogia antecedente, em que o ensino embasava-se no “aprender determinados conteúdos”, e reivindicava a “capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, a máxima aprender a aprender” (BRASIL, História, 1998, p. 44). Também para *Nova Escola*, não houve mais razão de privilegiar os conteúdos históricos, “A escola ensinaria a agir. E não comportaria mais a meta de transmitir o conhecimento acumulado da humanidade, coisa que hoje já se tornou impossível” (NE, 1992, n. 60, p. 19). Não o “conteúdo”, mas o *aprender a aprender*, o *aprender a ser* e o *aprender a fazer*, eram índices curriculares definidos pelo Relatório Jacques Delors, transpostos nos PCN e na *Nova Escola*, em que o alunado deveria ser formado para “ser capaz de agir com autonomia e se sair bem diante das situações inéditas e complexas” (Id.).

Os PCN apresentavam os conteúdos históricos de forma abrangente, por eixos temáticos: para o 1º ciclo, “História local e do cotidiano”; para o 2º ciclo, “História das organizações populacionais”; para o 3º ciclo, “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”; e, para o 4º ciclo, “História das representações e relações de poder”. O professor deveria trabalhar com o pressuposto historiográfico que lhe conviesse, e no subtema “As relações sociais e a natureza”, do 3º ciclo, era oferecido um exemplo de como poderia ser trabalhado o recorte “alimentação” por intermédio de dados que deveriam ser retirados de documentos, como relatos de viajantes, desenhos e pinturas (Ibid., p. 56): destacava-se o cotidiano da alimentação em diferentes épocas históricas, como os alimentos eram obtidos e consumidos em diferentes sociedades, a identificação sobre se eram naturais ou industrializados, como eram preparados. No único exemplo dado pelos PCN, percebe-se que estes oportunizavam tratar dos temas históricos sob qualquer embasamento teórico, já que eram os métodos históricos que deveriam ser “transpostos” para a sala de aula. Assim, a revista *Nova Escola* parecia ter encontrado um “intervalo discursivo” que a possibilitava introduzir, em suas proposições didático-pedagógicas, os conteúdos, noções e perspectivas que entendia pertinentes, ou seja, o seu modo próprio de pensar e falar do ensino de história.

A ideia era de que, se o professor ou os materiais didáticos esquematizassem ou explanassem os assuntos a serem tratados no ensino de história, significaria

recair no que se criticava como “conteudismo”, termo associado à pedagogia histórico-crítica. Mesmo que de forma mais implícita do que os currículos histórico-críticos em relação ao texto curricular imputado como sendo “do regime militar”, os PCN procuravam distanciar-se dos currículos histórico-críticos, pautados nos “modos de produção com influência marxista, que enfatizava transformações econômicas e conflitos entre as classes sociais”, onde predominaria “uma abordagem estruturalista na qual a História era estudada como consequência de estágios sucessivos e evolutivos”. Contudo, procuravam não descartar a sua “contribuição” por criticar a “História que valorizava o político e a sua trajetória vitoriosa da classe burguesa na consolidação harmoniosa do mundo moderno” (BRASIL, História, 1997, p. 24)

Na *Nova Escola*, em regra prescrevia-se não mais centralizar a aula em “conteúdos”. Em atividade sugerida pela revista, o professor “falou rapidamente sobre o Brasil-Colônia, o domínio dos portugueses e o ciclo da cana-de-açúcar”, sem utilizar algum texto ou livro didático, pois “com certeza ninguém se interessaria por eles [pelos conteúdos e pelos textos de conteúdos]”. Partindo de imediato para o ponto principal da aula, o professor levou seus alunos para o Museu do homem do Nordeste, onde os “alunos se divertiram com objetos das culturas africana e indígena e com as relíquias européias do período de colonização portuguesa e das invasões francesa e holandesa” (NE, 1997, n. 107, p. 20). Deste modo, para não se fundamentar nos “conteúdos históricos”, o que nessa época era sinônimo de ministrar aula expositiva, as reportagens da *Nova Escola*, em geral, recomendavam: as *aulas passeio*, que na matéria “Descobertas à vista” (NE, 1997, n. 106, p. 10-17) eram em detalhes explicadas em cinco passos; *partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos*, no sentido de gerar uma problemática ou apenas um tema de interesse da turma, para que os mesmos realizassem *pesquisa* sobre o assunto, lógica organizativa que seria mencionada em 1993 (NE, 1993, n. 69), tornando-se predominante nas matérias de 1996 em diante. Para finalizar ou concluir o tema trabalhado através das aulas passeios ou das pesquisas realizadas pelos alunos, instruía-se o professor a fazer com que seus alunos *produzissem história*, o que significa, para esta revista, *aprender a fazer* um documento histórico (quase sempre entrevistas elaboradas nas aulas passeios), uma narrativa histórica

(em história em quadrinhos, em música, em poema, etc.) ou simplesmente, como logo a seguir será visto, “alguma coisa”.

Em relação ao que se convencionou chamar de “conteúdos históricos”, a recodificação dos PCN realizada por *Nova Escola* mostrava certa forma de entender a historiografia e o ensino de história, oscilando entre dois eixos díspares, mas não excludentes: 1) não se levava em conta a *temporalidade* e/ou os *conceitos históricos* quando se propõe trabalhar um tema histórico; 2) retornava àqueles conteúdos imputados como *tradicionais*, esquemáticos ou factuais, relacionados à história pátria. Dos dois modos, o que se privilegiava na revista era a metodologia, o tempo todo sob certa interpretação da pedagogia Construtivista.

Alguns professores entrevistados demonstram certa “aversão” às matérias que tergiversavam sobre o Construtivismo: “*Eu não leio sobre o Construtivismo porque... encheu... Várias reportagens... Construtivismo, construtivismo, construtivismo... Fala, fala, fala mas não explica como aplicar no ensino de história...*” (Sarita, GF 02). BAUDRILLARD considera inconsequente o receio do “condicionamento totalitário do homem e de suas necessidades” através da veiculação midiática, pois a constância da mensagem pode causar “uma reação por saturação”, pode levantar “contra-motivações de todo tipo e resistências (racionais e irracionais: reação à passividade, não se quer ser ‘possuído’, reação à ênfase, à repetição do discurso, etc.)”, ou seja, o discurso midiático tanto pode persuadir como dissuadir (2000, p. 174-175). No caso dos professores entrevistados, percebe-se que se acrescentaram jargões e/ou concepções do discurso construtivista no modo de falar sobre o ensino de história, como: “*despertar o interesse do aluno*”, “*construção do conhecimento histórico*”, “*partir dos conhecimentos prévios dos alunos*”, “*resolver a auto-estima do aluno*”. Todavia, os professores disseram não mais procurar entender/ler o que seria essa corrente didático-pedagógica, já que as práticas curriculares construtivistas seriam “*naturais*” ou “*óbvias*” (Lucélia GF 01; Inês GF 01; Sarita GF 02; Giane GF 03; Shoraia GF 04; Ana Lúcia GF 04).

A revista procurou um “proveito” no ensino de história dos novos tempos, e somente o encontrou como conjunto de “competências úteis em outras áreas do conhecimento” (NE, 2001, n. 148, p.59), pois “ensinar história não significa que o professor precise dominar todos os fatos históricos”, “estudar a história de todos os tempos e sociedades está fora de cogitação”. O que deveriam valer eram os

procedimentos e atitudes que fossem “pertinentes ao aprendizado em classe e à vida extra-escolar” (NE, 1999, n. 124, p. 48). Para o periódico, além de predominar a ideia de que o que importa é o sujeito em sua “vida extra-escolar”, bem como saber exercer uma atividade para mudar o presente, seria também importante que “os alunos apontem as diferenças à sua maneira. Deixe que eles levantem e discutam entre si as hipóteses. Seu papel, nessa hora, será apenas de arrematar as discussões e estabelecer dúvidas” (NE, 2000, n. 131, p. 02). Os PCN de história buscavam defender a perspectiva historiográfica que se tornava corrente na época, ou seja: de que não existiria A História, mas sim histórias; de que a fonte documental não representaria a verdade, mas uma visão parcial da realidade; de que a interpretação sobre o passado não era uma, mas várias (PCN, Brasil, História, p. 55). Porém, na revista, as *versões* históricas transformavam-se em *opiniões*, e sendo assim, uma das “competências úteis” do ensino desta disciplina seria “realizar debates” (NE, 2001, n. 148, p.59), e como visto acima, segundo “à maneira”, o “ponto de vista” do aluno.

Adotando o tema indicado nos PCN de 3º e 4º ciclos (de 5ª a 8ª séries) já citado - alimentação - na matéria de capa “Criatividade: aulas de dar água na boca”, a feijoada seria “uma cumbuca de recursos didáticos”, da qual se tem como única informação histórica o fato de ser um prato que surgiu na escravatura. A foto mostrava os alunos saboreando a feijoada que ajudaram a fazer (NE, 1996, n. 91, p. 10)²¹⁴. Na escola rural de Cuiabá, professores e alunos embrenharam-se nas matas da região e teriam descoberto que o babaçu poderia servir para trabalhar a história, já que na região, além de se usar seus frutos, das folhas desta palmeira era feito o balaio vendido pelos moradores (NE, 1996, n. 96, p. 40-42). A única menção ao conhecimento histórico era a informação fornecida pelo professor de história de que ruínas de muros de pedra encontradas no caminho eram de antigas fazendas de escravos. O que poderia ter sido um tema gerador (a existência de um passado longínquo da cidade, por exemplo) ou um conceito histórico a ser explorado (talvez a escravidão ou mesmo a história) acabava por se compor em dado complementar (NE, 1996, n. 96, p. 40-42). Nota-se que a revista privilegiava o aspecto lúdico das

²¹⁴ O tema alimentação, como é o único exemplificado nos PCN, ocupa algumas reportagens da *Nova Escola* sobre ensino de história. Exemplo: em matéria de 2001 sugeriria falar da “evolução do pão”, os hábitos alimentares de diversas sociedades, do trabalho infantil e ao final, os alunos aprenderiam a fazer pão (NE, 2001, n. 145, p. 41).

atividades, para despertar o interesse e a criatividade do aluno para aquilo que dizia ser a *construção do conhecimento*, expressão amplamente utilizada no discurso educacional desse período e mesmo pelos professores entrevistados. Mas, nesta empreitada, o conhecimento histórico pode ser secundarizado, ou mesmo extinto, se for levado em conta que este compreende determinados *conceitos* e define-se em relação aos outros campos de conhecimentos pelo relevo da *perspectiva temporal*. Contudo, no caso da primeira matéria citada, os alunos *construíram o conhecimento* histórico aprendendo a fazer feijoada e, no segundo caso, balaio das folhas de babaçu.

Como a revista dizia seguir o Construtivismo, seria coerente que as atividades indicadas para tornar a história ensinável se pautassem na criação de situações de aprendizagem-construção de conceitos históricos, o que raramente acontecia nas matérias analisadas. Um exemplo “positivo” foi a matéria “Notícias do Descobrimento”, que relatou o projeto interdisciplinar Português/História, no qual palavras-chaves como “descoberta”, “invasão” e “encontro”²¹⁵, em geral empregadas para falar desse período, eram trabalhadas de forma a apontar as diferenças, os estranhamentos e os choques de valores culturais entre os colonizadores e os indígenas (NE, 2000, n. 131, p. 02).

Independente dos pressupostos teórico-metodológicos, pensando em um passado (nacional) glorioso, tecendo representações sobre um futuro de justiça e liberdade, relacionando o passado com as problemáticas do presente, é a *temporalidade*, seja esta pensada como cronologia ou como simultaneidade, que imprime sentido, que dimensiona o campo da história acadêmica ou escolar, geral ou pessoal. Mesmo para o chamado “senso-comum”, o que identifica a história são

²¹⁵ No entanto, mais comum na revista era reforçar a noção de “encontro” de culturas, principalmente da época do que se designa “descoberta do Brasil”, como na matéria sobre ensino de história “Além de herói, um bom professor” (NE, 1997, n. 107, p. 35-37). Não há como certificar se esta revista em alguns momentos tomava certos (pré)conceitos com alguma intencionalidade ou se somente são lapsos do jornalista e/ou de edição. Por exemplo: depois de indicar uma atividade que questiona o tempo todo a noção de “bárbaro” retomada da Roma Antiga para se pensar o presente, um dos subtítulos da matéria era “As leituras levam à conclusão de que o ‘bárbaro’ de ontem é o ‘baiano’ de hoje” (NE, 1993, n. 63, p. 22). Considerando que a revista inicialmente passa por uma leitura rápida em que pesam as imagens, o título e o subtítulo, o sentido questionador da matéria poderia ser derrubado através deste subtítulo mencionado. Em “Os bárbaros do fim do século”, apesar de auferir que na história não existem “bonzinhos e vilões na guerra entre bósnios, muçulmanos e sérvios” (NE, 1994, n.77, p. 43), em *box*, “Os demônios estão todos em Ruanda” o teor do texto contradizia essa afirmativa, e os hutus e os tutsis eram considerados “os bárbaros do fim do século” reportando-nos ao título da matéria.

os acontecimentos ocorridos ao longo do tempo²¹⁶. Também à parte da linha teórico-metodológica, a história compreende determinados *conceitos* (representações sociais) que classificam, nomeiam, diferenciam, sistematizam, caracterizam, generalizam, definem algo (acontecimentos, objetos, ideias) de acordo com os signos de determinado lugar e período, mesmo que ao operar uma organização das realidades históricas a conceituação seja relativa, parcial e contingente (KOSELLECK, 1992; VEYNE, 1995). No entanto, o periódico parecia ter adotado os debates que colocavam a narrativa histórica em idêntico patamar da ficção e/ou de determinada noção restritiva de arte.

Para autores como Roger Chartier e Pierre Lévy, a história compreendida de determinada forma - como “ramo da literatura” (GAY, 1990, p. 168), que “só apresenta dificuldades de pormenor” e “não tem método” (VEYNE, 1971, p. 126), “fadada a ser um constructo pessoal” (JENKINS, 2001, p. 32) -, seria reflexo do fim das narrativas totalizantes propiciadas pela cultura midiática. A possibilidade de pensar e escrever a História universal, sequencial e verdadeira, “a vontade de reencontrar o passado em sua pureza, sem anacronismo, ‘o sentido histórico’, não pode estar separada dos meios fornecidos pela impressão” (LÉVY, 2006, p. 98). Por sua vez, entender o papel dos suportes de informação e comunicação, atrelados à maneira de se perceber a realidade “nos leva a olhar de uma nova maneira a razão, a verdade e a história, ameaçadas de perder sua preeminência na civilização da televisão e do computador” (LÉVY, 2006, p. 87). Chartier relaciona a decifração regrada, o rigor técnico e as classificações/hierarquizações com uma “mente tipográfica”. Entende que a mídia clássica, e depois os textos eletrônicos, “organizam de nova maneira a relação entre demonstração e fontes, a organização da argumentação e os critérios de prova”, extinguindo antigos critérios de validação do discurso (CHARTIER, 2002, p. 107). Haveria, então, um contrassenso na tentativa de totalização em qualquer domínio, quanto mais na história, pois “como organizar a coerência dos eventos” se a história já não tem “um” sentido, “mas uma

²¹⁶ A temporalidade configura-se a matéria-prima da história: a escrita da história seria “um sistema de explicação das sociedades no tempo” (LE GOFF; NORA, 1995, p. 12); “o tempo da história (...) é o próprio plasma em que engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade” (BLOCH, 2001, p. 55); “o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (RÜSEN, 2001, p. 58).

multiplicidade de pequenas proposições lutando por sua legitimidade [?]" (LÉVY, 2000, p.120).

Na prática curricular investigada nas entrevistas-diálogo com os professores, verificou-se a impossibilidade de se ensinar a história sem temporalidade ou sem algum tipo de conceito histórico, ou mesmo restringindo o ensino de história ao embate de opiniões. Rosane (GF 03), aqui tomada para representar como os professores entrevistados praticam o currículo em sala de aula, recordou-se da reportagem antes referida, ou seja, "Criatividade: aulas de dar água na boca": *"Recentemente, em novembro do ano passado [2007], usei aquela reportagem que as crianças aparecem na capa fazendo feijoada... apliquei na 5ª série... mas acho... não tenho certeza... que era [na revista] para o ensino de 1ª a 4ª..."*. Apenas quando questionada por outra professora sobre como realizou a atividade, Rosane explicou que:

"Não... não fiz do jeito que tava lá, porque adaptei pra 5ª série... não tinha sentido ensinar a fazer feijoada só por fazer pra comer. Deu trabalho porque a escola pública onde trabalho é pobre com crianças sem auto-estima... e os ingredientes da feijoada são por demais caros. Mas conseguimos fazer como festa de final de ano. Sem contar que é um absurdo colocar 40 crianças pra cozinhar... Nova Escola pensa um aluno que não existe na escola pública... que as turmas são de 15 alunos como na escola particular. As minhas crianças, o máximo que fizeram foi ver como faz... as merendeiras que fizeram... e fazer a limpeza depois... Mas teve todo um trabalho com a história antes. Expliquei a origem da feijoada, a escravidão... Falei como viviam os negros, nas senzalas, e comiam feijoada que era comida de escravo e agora é comida cara... Falei 'você não viram a dificuldade para a gente conseguir comprar as coisas?' Falei da religião, que eles faziam batuque quando o senhor deixava... (...) Se fosse pra seguir a reportagem era aula de culinária não de história... Ah! E falei da situação do negro hoje! Meu objetivo era a construção do conhecimento histórico... para formar o sujeito histórico..."

A explanação da atividade por Rosane fez com que outra professora questionasse: *"Mas então o que é que você fez igual à revista, criatura?"* (Elza, GF 03). Embora não tenha respondido tal questão e afirmado por diversas vezes a importância que *Nova Escola* tinha para seu trabalho como professora de história, o discurso de Rosane pareceu significativo - entre muitos - por demonstrar sua (re)utilização do que era na revista a indicação da *construção do conhecimento*, por "preencher" a atividade com o que ela mesma chamou de *"conhecimento histórico"*. Enquanto que o relato da professora misturava tendências tanto pedagógicas como historiográficas de modo a construir um currículo outro, de acordo com o que sua experiência no cotidiano escolar exige, a revista potencializava o Construtivismo na

questão do *aprender a fazer*, adequando-se a uma pragmática relacionada às novas formas do trabalho que, além de reclamar uma qualificação do trabalhador voltada para o *aprender a aprender*, avalia fundamental a competência de iniciativa e de empreendedorismo. No caso da revista *Nova Escola*, o papel do ensino de história era interpretado em seu *sentido prático*: o *sujeito ativo* seria um *sujeito de atividade*, e esta *prática* corresponderia às ações na realidade imediata, como na introdução dos PCN, onde constava que o “projeto educativo precisa ter a dimensão do presente” (BRASIL, Introdução, 1998, p. 87). Já o tomo de história procurava divergir desta perspectiva, não concebendo o presente como realidade imediata e não reduzindo a intervenção do sujeito apenas no nível individualizado: “os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente a partir de acontecimentos restritos ao presente” (BRASIL, História, p. 45), e as noções históricas “serviriam” para os alunos organizarem “suas próprias soluções e estratégias de intervenção da realidade (organização de regras de convívio, atitudes e comportamentos diante de questões sociais, atitudes políticas individuais e coletivas, etc.)” (BRASIL, História, 1997, p. 78).

André Victor Cavalcante Seal da Cunha considera que no final da década de 80 se propunha o estudo da história tomando como partida o tempo presente. Mas na década de 90, propiciaram uma convergência: a consagração do Construtivismo que se embasava da valorização da realidade vivida pelos alunos e nos seus conhecimentos prévios como essenciais à atividade mental construtiva; e, a perspectiva colocada pela História Nova de que a compreensão do presente só seria possível pela recuperação do passado - e *vice-versa* -, bem como a proposta da história-problema, no lugar da história-museu. Assim, para o autor, essa convergência criaria determinada configuração discursiva na discussão curricular sobre história, que resumindo seria: “para ensinar história é preciso relacionar o saber histórico escolar ao tempo presente” (CUNHA, 2004, p. 218). Isso significa dizer que “de um presente como ponto de partida epistemológico (âmbito historiográfico), temos a relação com o presente como estratégia de ensino e condição de aprendizagem” (história escolar) (Ibid., p. 219). Apesar desta elaboração sobre a aprendizagem da história do tempo presente em relação com a escrita da história e as finalidades escolares, no caso da *Nova Escola*, supõe-se que esta entenda como contraproducente o estudo de um saber histórico relativo a uma

temporalidade não condizente com a dos alunos, pela suposta dificuldade de compreensão de uma “realidade exógena”, e pelo fato de que o aluno, porque pensado como futuro trabalhador, deveria ter o foco concentrado no lugar de sua ação, na resolução dos problemas no momento em que estes ocorrem, nos desafios que se apresentam no tempo de curto alcance.

Santaella trabalha esse discurso contemporâneo, que ocorre em vários âmbitos, sobre a necessidade de decisão e ação rápida do sujeito defronte à realidade imediata: a cultura das mídias - que traz já elementos da cibercultura - exige um *sujeito de prontidão*, que filtra, administra e manipula um fluxo ininterrupto de signos, textos, imagens e sons encontrados na densa rede de circulação simbólica, e que por isso precisa entender, associar, produzir, agir e interagir instantaneamente (SANTAELLA, 2007, p. 125-127). Contudo, a autora sublinha que a cultura midiática é produzida no capitalismo, ou seja, não é “um reino paralelo inocente” (SANTAELLA, 2003, p. 129), e a “globalização” não seria possível sem as novas mídias (Ibid., p. 70). Disso aufero que a desconstrução da racionalidade, as incertezas políticas, as experiências movediças, o sujeito atendendo prontamente a realidade, são fatores que podem também ser produzidos, usados, justificados, reforçados e revertidos em vantagem para o processo produtivo (SANTAELLA, 2003; 2007).

Partindo do referencial que vincula a epistemologia com a cultura midiática, pode-se entender que a narrativa da professora, anteriormente citada, e a narrativa da revista configuram-se modelos interpretativos *próprios da*, mas *diferentes na* cultura midiática. Enquanto a revista retirava os nexos explicativos da história, em especial o da temporalidade, simplificando a função construtivista desta disciplina escolar no *como fazer* (qualquer coisa) com *criatividade* e *iniciativa*, a professora não se perdeu diante das versões historiográficas, da variedade de informações que recebe de diferentes suportes comunicativos, e acessou uma rede conceitual, de modelos, de lembranças, de explicações, para então integrar, (re)compor, (re)integrar, articular, organizar e dar (a sua) pertinência e objetivo para a proposta de atividade que leu na revista. Tantas mensagens circulantes na cultura midiática não significam necessariamente fragmentação do conhecimento, pois antes de tudo, mesmo que através de um “enraizamento que só pode ser dinâmico reafirmado e reconstruído diariamente” (SANTAELLA, 2007, p. 17), o sujeito da cultura das mídias

está “aprendendo” a *contextualizar* o emaranhado de informações (Ibid., p. 127), o que seria a *prática reflexiva* conceituada de forma diferente de como faz *Nova Escola* em sua apropriação de Perrenoud.

Também o professor, conforme os PCN de história, deveria ser valorizado como um “trabalhador intelectual ativo no espaço escolar, responsável junto com seus iguais pela clareza e definição dos objetivos e dos conteúdos para a disciplina que leciona” (BRASIL, 1997, História, p. 29), além de desenvolver seu trabalho segundo suas preferências, anseios e valores, buscando individualmente um *saber fazer* e um *saber aprender*.

... a transformação da prática do docente só acontece quando, no exercício de seu trabalho, ele coloca em discussão suas ações, explicita seus pressupostos, problematiza a prática, busca e experimenta alternativas de abordagens e de conteúdos, desenvolve atividades interdisciplinares, faz escolhas diversificadas de recursos didáticos, analisa dificuldades e conquistas, compartilha experiências e relaciona a prática com a teoria. (Id.).

Seria assim, da alçada do professor, selecionar os conteúdos históricos, contudo os PCN não ativeram-se nesse ponto, e sim na necessidade do professor dominar o método histórico, descobrindo quais documentos históricos inserir em uma situação didática e como trabalhá-los (Ibid., p. 33), ousando na criação de intervenções pedagógicas significativas (Ibid., p. 47), refletindo sobre sua prática no transcorrer do processo de ensino-aprendizagem, o que se chamaria *prática reflexiva*. O professor precisaria “atender a diversidade de situações que encontra quando se coloca diante dos alunos”, prestando atenção às situações vividas no processo de ensino de modo a resolvê-las, e constantemente avaliar a coerência de seu trabalho (Ibid., p. 41).

Em *Nova Escola*, Philippe Perrenoud seria sempre citado para explicar a *prática reflexiva* e a formação do aluno para a *produção do conhecimento*²¹⁷, interpretando ao seu modo este vocabulário continuamente empregado no discurso sobre ensino de história daquele período e também no período atual. Segundo Perrenoud, o profissional reflexivo seria aquele que pensa “sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que

²¹⁷ Por exemplo, em entrevista com Philippe Perrenoud “Fala mestre: construindo competências” (NE, 2000, p. 12-17); “Ema biblioteca essencial para o bom educador” (NE, 2001, n. 146, p. 46-47); “10 motivos para ser professor” (NE, 2001, n. 146, p. 46-47); “Você já se viu no espelho hoje?” (NE, 2002, n. 150, p. 54-55); seção “Livros & Cia” (NE, 2002, n. 155);

passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes” (PERRENOUD, 1999, p. 11). Esta prática reflexiva libertaria o professor do trabalho prescrito, que então passaria a construir suas próprias iniciativas em função de seus alunos, apesar das limitações próprias da escola, dos obstáculos encontrados ou previsíveis. Este professor reflexivo mobilizaria saberes plurais, os saberes da prática (construídos na experiência) com os saberes profissionais (construídos na formação acadêmica, e que implicam tanto na chamada “ciência de referência”, como nos saberes teóricos ligados ao campo pedagógico), de forma que a reflexão sobre sua ação, e, a ação a partir de sua reflexão, fossem elementos base de seu trabalho. No entanto, as críticas a tal concepção de prática reflexiva²¹⁸, referem-se ao modo que se costuma “ler” Perrenoud (como fazia *Nova Escola*), que destaca de suas considerações, o fato de que o “professor reflexivo dirige, prioritariamente, um olhar sobre seu próprio trabalho e seu contexto imediato, no dia a dia, nas condições concretas e locais de seu exercício” (Ibid., p. 15). Retira-se do autor, apenas a diferenciação que faz dos dois níveis de reflexibilidade, um que se desenvolveria no exercício profissional, e outro, que caracterizaria a pesquisa científica/acadêmica, tomando o primeiro âmbito, ou seja, o da experiência empírica acumulada pessoalmente ou compartilhada pelo diálogo com seus pares, como aquele que caracterizaria a perfeita “competência” do professorado.

Em “Ponha algo mais em sua aula”, o professor deveria saber agir “sentindo” o ritmo das emoções de sua turma, mudando a direção da aula se necessário. No *box* “Sinta o pulso e planeje”, o “comportamento” da turma dependeria da interação da classe e professor, e este, ao conseguir distingui-lo, poderia no decorrer da aula - nos desafios da prática - notar que atitudes tomar para conformá-lo. Os especialistas costumam, de acordo com *Nova Escola*, agrupar quatro formas de comportamento com as quais o professor deveria saber lidar: a classe rebelde, a acomodada, a exigente e a imatura (NE, 1996 n. 91, p. 42). O professor ideal seria uma pessoa centrada emocionalmente, uma espécie de *showman*, suscetível às mudanças de temperamento e de interesse de sua turma. Exemplificava-se o *saber fazer* do

²¹⁸ O conceito de prática reflexiva é conhecido desde as obras de Donald Schön, utilizado por Philippe Perrenoud, empregado nas “Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica” e criticado por entidades como ANPUH e ANPEd.

professor capaz de despertar o interesse de sua turma: “Vera Lúcia começa a aula com tom de animador de circo” (NE, 1996, n. 91, p. 43). Em “História em detalhes”, o periódico esclarecia que a aula sobre o Egito Antigo não significaria falar da importância do Rio Nilo para a fixação daquela civilização, nem do poder teocrático do faraó, nem da mão-de-obra escrava na construção dos templos. Depois de mostrar como não fazer, sugere uma “narrativa deleite”²¹⁹: o professor elabora uma *performace* “entra na sala, acende um incenso e começa a contar - num tom meio mágico, meio informal - como esse objeto era comum entre os egípcios, na antiguidade” (NE, 2002, n. 153, p. 26).

Ricardo Dreguer, que a partir da reportagem “Esse ‘almofadinha’ (quem diria!) ajudou a dar uma aula sobre imperialismo”²²⁰ passava a elucidar as dúvidas de outros professores de história na seção “Com Certeza”. Este professor era tomado como um dos símbolos dos portadores de qualificações profissionais desejáveis para essa classe profissional. O professor “roda como um pião. Solicitado o tempo todo, não pára de circular, exigindo atenção e respostas completas” (NE, 1993, n. 68, p. 35). Da mesma forma a professora Conceição Cabrini que “circula sem parar, socorrendo os grupos e chamando a atenção para os quatro temas explorados em sala de aula” (NE, 1993, n. 69, p. 23). O objetivo do periódico era de fixar a imagem de um professor que não se restringe à aula expositiva (ao conteúdo), mas sempre “sentiria” o comportamento de sua turma para saber agir corretamente, resolvendo situações-problema da realidade imediata.

O professor transformava-se não só em um estimulador de aprendizagem, mas também um mobilizador da auto-estima, criatividade e auto-realização, assim, precisa “ser divertido, ter bom humor e vibração” como diz a matéria “Aulas que seus alunos vão lembrar por muito tempo”, pois as “emoções positivas melhoram a

²¹⁹ Aqui toma-se emprestado um termo usado por André Victor Cavalcante Seal da Cunha (2004).

²²⁰ *Nova Escola*, ao utilizar o nome de Ricardo Dreguer, também realizava uma propaganda do colégio particular em que este professor ministrava aulas de história. Em “Esse ‘almofadinha’ (quem diria!) ajudou a dar uma aula sobre Imperialismo”, caricaturas deveriam ser utilizadas para mostrar o estilo de roupa usado pelos homens ricos no período colonial. Os conhecimentos prévios dos alunos seriam resgatados, na indagação sobre o que sabiam de colônia, pacto colonial e dependência econômica. Questionar-se-ia o porquê dos brasileiros se vestirem daquela forma nos trópicos. A matéria mostrou que o professor relacionou passado e presente ao perguntar sobre o imperialismo cultural, exemplificando com os tênis importados calçados pelos alunos. Finalmente, como avaliação, os alunos deveriam trazer na próxima aula “uma hipótese sobre as possíveis saídas para os países subdesenvolvidos enfrentarem a dominação imperialista” (NE, 1993, n. 68, p. 35-38), proposta que, talvez, poderia ser condizente com o nível de maturidade cognitiva e intelectual de alunos do Ensino Médio.

motivação. Se você pode tornar alguma coisa engraçada ou emocionante, sua turma tende a aprender muito mais” (NE, 2000, n. 134, p. 34).

A matéria “Sob o julgamento da classe” mostrava que em uma escola curitibana “a avaliação de professores [pelos alunos] faz parte de um programa de controle de qualidade criado pela própria escola e implantado em 1995” (NE, 1998, n. 110, p. 44). O cerne da “avaliação de qualidade” seria a capacidade do professor em tornar as aulas agradáveis.

Este tipo de *prática reflexiva* calcula que fundamental é buscar maneiras de entusiasmar, tornar a aula menos enfadonha e mais agradável ou *despertar o interesse do aluno*, algo que também tornou-se um *slogan* nesse momento e razão pela qual os professores entrevistados por vezes indicavam como um dos motivos para se ler a revista. No periódico, a partir da perspicácia e/ou impressões em diagnosticar a realidade, com afetividade, compreensão emocional, o professor deveria seguir determinadas regras de atuação, de modo que pudesse intervir na prática. No entanto, a preocupação dizia respeito, muito mais com a resolução de problemas ligados ao comportamento, à disciplina, ao interesse, à motivação, aos relacionamentos, etc. Embora esta seja uma preocupação válida, pois saber motivar, saber *despertar o interesse do aluno*, também integram o trabalho didático-pedagógico, *Nova Escola* nela se ateu, desconsiderando outros “desafios” que se apresentam no universo escolar: “A seleção dos conteúdos, a definição dos métodos, os modos de organização do espaço, do tempo e dos alunos/as, bem como a decisão sobre as forma de avaliação”, são pontos que não dependem somente de soluções resultantes da reflexão *na* prática, pois “são sempre, em alguma medida, decisões ético-políticas, e não meramente técnicas” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 361).

3.2.2. Algumas historiografias

A *era do repensar* implicou em definir “através da contestação e do compromisso” a disciplina escolar de história “como um corpo rígido e rigoroso de conhecimento” ou “corpos examináveis de conhecimento” (GOODSON, 2001, p. 101), derivando o destaque aos “conteúdos históricos”, em oposição à disciplina de Estudos Sociais, considerada por muitos grupos “sem conteúdo” histórico ou de

“conteúdo histórico tradicional”. Nas discussões que culminaram nessa outra reestruturação curricular, em meados da década de 90 passada, são outras questões, projetos, situações e exigências que se interpunham, demandando outra forma de legitimar a história como disciplina escolar. Sem se afastar da ideia de que o estatuto de disciplina escolar dar-se-ia por sua ligação com as disciplinas acadêmicas, nos PCN era o “método científico” da história que deveria ser transposto para a sala de aula.

Ainda em 1988, criticando os currículos histórico-críticos, publicou-se “O ensino de história e a criação do fato”, em que os autores questionavam se as reformas educacionais da transição da década de 80 para a década de 90 teriam realmente superado o ensino tradicional de história. Entre eles: Jaime Pinsky considerava que a substituição do positivismo pelo marxismo de ênfase economicista terminou por deixar o homem, “razão última do estudo histórico engajado”, esquecido diante do “processo histórico” e/ou das “razões econômicas” (PINSKI, 1992, p. 19); Paulo Miceli destacava que o ensino de história militante, separava opressores de um lado e oprimidos de outro, e também emitia juízos de valor e apresentava-se como a mais verdadeira e correta; Elza Nadai trabalhava como a história constituiu-se como disciplina escolar autônoma na composição das nações modernas, e ainda, de que forma esta disciplina ainda estaria impregnada de suas noções fundadoras, um dos motivos que causaria muita insegurança na organização de currículos e programas; Nadai e Circe Bittencourt discutiam a possibilidade de se construir outros referenciais para a compreensão do tempo no ensino de história, recorrendo aos textos de autores da História Nova; e, finalmente, Nicholas Davies entendia que uma história que se pretenda científica não poderia promover nem a “heroização do povo”, nem das classes dominantes, sob pena de se tornar mitificadora.

Duas coletâneas, “Repensando o ensino de história” (1996) e “O saber histórico em sala de aula” (1997) marcaram as discussões sobre a disciplina histórica escolar, não mais criticando diretamente a pedagogia histórico-crítica ou o marxismo no ensino, mas enfocando a produção do saber histórico em sala de aula a partir dos documentos e/ou da discussão sobre a necessidade de a reestruturação curricular englobar o ensino pela pesquisa histórica.

As pesquisas na área aumentaram, conforme dados levantados por Ernesta ZAMBONI (2005). Nos encontros ou escritos que discutiam sobre o ensino de história, nas décadas de 70/80, era comum a apresentação dos “relatos de experiências” com pouca ou nenhuma reflexão teórica. Na década de 80/90, o discurso educacional era dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica, por isso a produção da pesquisa em ensino de história, ainda tímida quanto à análise teórica, incidiu sobre o livro didático e iniciaram-se os primeiros trabalhos sobre currículo. Nesse momento, houve a firmação do “Seminário Perspectivas do Ensino de história”, em 1988 - que atenderia todos os professores de história, independente do nível de ensino -, do “Encontro de Pesquisadores em Ensino de História” (ENPEH), em 1993, e a solicitação dessas entidades para que a ANPUH passasse a discutir a produção sobre ensino de história e que a Revista Brasileira de História publicasse textos referentes a essa área.

O balanço elaborado pela autora, quanto aos trabalhos apresentados do ENPEH e que aqui se destacam - em acordo com o propósito de mostrar a relação entre as discussões sobre o ensino de história, *Nova Escola* e os PCN de história -, apenas os que estariam relacionados ao uso do documento histórico em sala de aula²²¹, demonstrava que: a preocupação dos pesquisadores passava da questão da metodologia e dos recursos auxiliares de ensino (1995), das linguagens alternativas no ensino de história (1997) para a produção do conhecimento histórico em sala de aula através das fontes históricas (1999). Realmente, no ENPEH de 1999, houve grande preocupação em pensar a forma de trabalhar cinema, música, fotografia, literatura e jornal nas aulas de história. Ainda segundo Zamboni, a História Nova foi gradualmente servindo como referencial teórico nesses trabalhos, o que seria usual em 1999.

Naquele momento, quando se falava nos textos em “construção” ou “produção” do saber ou do conhecimento histórico em sala de aula, perspectivava-se

²²¹ Este Encontro também contava com outros Grupos de Trabalho que expressavam o direcionamento das discussões sobre ensino de história na época: Perspectivas da educação contemporânea; Formação de professores; Produção do conhecimento e ensino de história; A produção historiográfica e o livro didático; Uso escolar de fontes históricas; Linguagens e ensino de história; História Local e ensino de história; Currículo e ensino de história; Memória e ensino de história e História do ensino de história (SCHMIDT; CAINELLI. 1999). Não existe nenhum texto nos anais de eventos que defenda a noção QT como fazia a introdução dos PCN e *Nova Escola*.

a “transposição didática”, conceituada por CHEVALLARD (1991) como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, transformar o saber produzido pelo “sábio” (o cientista) em saber escolar. Procurava-se então, discutir formas de se recompatibilizar o saber escolar com o saber científico de referência e/ou acadêmico para que não se tornasse obsoleto aproximando-se do senso comum (1991, p. 30-31). Nesse entendimento de que o saber escolar consiste no saber erudito ou acadêmico devidamente didatizado repetia-se um discurso educacional da *era do repensar*, mas que no período aproximado de 1995 a 2002, ainda que criticado²²², seria bem aceito nos debates e escritos, principalmente acadêmicos, acerca do ensino de história. O Construtivismo em ensino de história seria então a transposição do fazer, da *criticidade* do historiador para a sala de aula, através do emprego das fontes documentais:

... o uso de documentos torna mais visível o processo de construção do conhecimento histórico; a percepção desse processo, por parte do aluno, é fundamental para o estabelecimento de uma postura crítica; o uso de documentos está a serviço de uma concepção renovada do ensino de História, que procura valorizar o aluno como sujeito do conhecimento (CAMARGO; GONÇALVES, 1996, p. 348).

O papel do professor de história seria de “realizar a transposição didática dos conteúdos e do procedimento histórico e também da relação entre as inovações tecnológicas e o ensino de história” (SCHMIDT, 1997, p. 58). A autora esclarecia:

Em relação à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura (...) é a realização em sala de aula da própria atividade do historiador e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento (Ibid., p. 59).

SCHMIDT explicou que a transposição didática do fazer histórico “pressupõe, entre outros procedimentos, que se trabalhe a compreensão e a explicação histórica” (Id.), o que não poderia ser confundido com método de aprendizagem,

²²² Em geral, a crítica sobre a “transposição didática” segue as considerações de André Chervel, que a entendeu como concepção que reduz o trabalho do pedagogo em “arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e melhor possível a maior porção possível da ciência de referência” (CHERVEL, 1990, p. 181). Para Circe Bittencourt, “a história escolar não é apenas uma transposição didática da história acadêmica, mas constitui-se por intermédio de um processo que interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e problemas sociais” (BITTENCOURT, 1997, p.25).

com técnica como ferramenta útil no processo de ensino-aprendizagem, com material para ação didática e nem com estratégia de ensino (Ibid., 58-59), mas significaria “a problematização, o ensino e a construção de conceitos, a análise causal, o contexto temporal e o privilégio da exploração do documento histórico” (Ibid., p. 59).

Em 1999, o “III Encontro Perspectivas do Ensino de História” abriu-se um Grupo de Trabalho denominado “Uso escolar de fontes históricas”. Nesse grupo, como no de “Linguagens e ensino de história”, defendia-se a noção de “transposição didática” da crítica documental. Francisco César Alves FERRAZ entendia que “o que é novo na atual produção acadêmica e editorial sobre ensino de história e no seu debate teórico-metodológico não é adoção de fontes históricas na sala de aula”, mas como é concebida sua utilização (1999, p. 682). Segundo esta utilização, “o aluno é estimulado a exercitar o conhecimento da história através de suas próprias experiências com a documentação e com outros meios de informações, produzindo, portanto, seu conhecimento” (Ibid., p. 682-283). A partir destas considerações, o autor construiu um quadro com os “procedimentos recomendáveis” para se fazer o uso escolar das fontes históricas, os quais seriam os mesmos procedimentos empreendidos pelo historiador em sua pesquisa (Ibid., p. 687)²²³.

Os PCN declaravam sua adesão à História Nova propondo a ampliação dos temas a serem tratados em sala de aula, o que esta linha historiográfica popularizou como sendo o tratamento de “novos objetos”:

...novos temas sociais e culturais ganham relevância. É o caso de pesquisas destinadas a aprofundar e revelar as dimensões da vida cotidiana de trabalhadores, mulheres, crianças, grupos étnicos, velhos e jovens e das pesquisas que estudam práticas e valores relacionados às festas, à saúde, à doença, ao corpo, à sexualidade, à prisão, à educação, à cidade ao campo, à natureza e à arte (BRASIL, História, 1998, p. 30).

A sugestão quanto ao estudo desses novos objetos, bem como o Construtivismo como fundamento pedagógico, implicaria em encampar os

²²³ Os procedimentos ou problematizações da pesquisa histórica considerados pelo autor teve o documento visual como exemplo, e de forma resumida incluíam: *procedência de um documento* (quem fez, quando, para quem, onde ficou, como foi sua recepção, etc.); *finalidade* (por que foi feita, qual a importância para a sociedade em que se originou, etc.); *tema ou assunto* (qual o título, se é um tema original ou seguiu modelo anterior, temáticas secundárias, como estas se articulam, etc.); *estrutura técnico-formal* (qual o suporte, qual a técnica e estilo, etc.) e *simbolismo* (se existiam simbolismos identificáveis, quais seriam, se permitem várias interpretações, etc.).

pressupostos metodológicos da História Nova, ou seja, o uso escolar do documento histórico, para que o aluno “conheça e domine procedimentos de como interrogar obras humanas do seu tempo e de outras épocas” (Ibid., p. 85). Como foi visto no currículo paranaense de história, os documentos foram considerados como “linguagens” expletivas do ensino, diferente dos PCN de história em que o uso escolar dos documentos é reforçado como norte no processo de “transposição didática”.

Para os PCN, as primeiras impressões de quem teria acesso aos documentos seriam “impregnadas de idéias, valores e informações difundidas no senso comum”. Estas impressões somente se sanariam pela “análise do documento nos seus detalhes”, pela confrontação entre os documentos, a sua “inserção nos contextos de época”, “os questionamentos quanto às suas contradições e coerências internas”, que permitiriam ao estudante, “conquistar procedimentos e atitudes de pensar/refletir historicamente” (BRASIL, História, 1998, p. 86).

Lembrando sempre a existência de um propósito didático no trabalho com os documentos, a discussão teórico-metodológica do currículo oficial sobre as fontes documentais conferia com o que vinha sendo apresentado pela História Nova desde o início do século passado.

Os documentos passaram a ser tudo o que é registrado por escrito, por meio de sons, gestos, imagens ou que deixou indícios de modos de fazer, de viver e de pensar dos homens – músicas, gravuras, mapas, gráficos, pinturas, intervenções na paisagem, edificações etc. As fontes escritas passaram a ser variadas – textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, receitas médicas, diários, provérbios, registros paroquiais, processos criminais, processos inquisitoriais, etc. (Ibid., p. 84)

Autores como Michel De Certeau, Roger Chartier, Lynn Hunt, Fernand Braudel e Jacques Le Goff, relacionados à historiografia francesa, bem como Raymond Williams, E. P. Thompson e Eric Hobsbawm, ligados à historiografia inglesa, serviram como referência bibliográfica aos PCN. Nestes, uma atenção especial foi dada a vários autores que focalizam o trabalho com documentos históricos, como por exemplo, Marc Ferro (filmes), Boris Kossy (fotografia), Antonio

Augusto Arantes (patrimônio cultural) e Luiz Roncari (literatura)²²⁴.

Os PCN explicavam, em detalhes, como trabalhar uma fonte documental, e tomavam a prancha *O colar de ferro - castigo dos fugitivos*, de Jean Baptiste Debret. Depois de solicitadas as primeiras impressões dos alunos, a gravura deveria ser pormenorizadamente analisada:

... identificar personagens, ações, vestimentas, calçados, adornos, os ferros presos aos corpos de alguns deles, os demais objetos presentes na cena e suas características, o cenário, o tipo e estilo de edificações ao fundo, o tipo de calçamento do ambiente, se há presença de vegetação, o que está em primeiro plano e ao fundo da gravura, sobre o que ela fala no seu conjunto e detalhes, onde acontece a cena, se passa a idéia de ser cotidiana ou um evento específico e raro, diferenças e semelhanças entre os personagens, suas vestimentas e ações, se os personagens e os objetos remetem para algum evento histórico conhecido, se tal cena ainda pode ser vista hoje em dia, se as pessoas ainda se vestem do mesmo modo, como é a relação entre o título da gravura e a cena tratada, o que o artista quis registrar ou comunicar, se o estilo é semelhante ao de outro artista já conhecido. (...) o aluno pode ser solicitado a pesquisar quem é o artista, qual a sua história, em que época a gravura original foi feita, qual o lugar que retrata, quais as razões que levaram o artista a fazê-la, se os seus textos esclarecem outros aspectos da cena não observados, onde a gravura original pode ser encontrada, como foi preservada, desde quando e por qual meio tem sido divulgada, etc. (Ibid., 87).

Os PCN sugeriam que o professor selecionasse outros documentos para aprofundar o debate, como anúncios de jornais do século XIX de venda e aluguel de escravos, dos quais poderiam ser depreendidas ideias e visões de mundo da época, assim como indicava que se fizessem outras pesquisas sobre, por exemplo, os termos utilizados para designar os escravos, os tipos de trabalho escravo, o custo de um escravo, etc. O documento histórico em questão seria o mote para a compreensão da escravidão.

Nova Escola esclarecia a dúvida do professor em relação à aplicação do Construtivismo nas aulas de história, afirmando que se deve fugir das linhas positivistas e marxistas, pois a primeira privilegiaria a política institucional, reforçando o estudo dos nomes de heróis nacionais e datas de seus feitos, enquanto que a segunda valorizaria os modos de produção, com ênfase econômica e, sendo assim, “Uma alternativa a essas duas abordagens é o trabalho com a história do

²²⁴ A bibliografia dos PCN de história incluía historiadores nacionais (como José Murilo de Carvalho, Norberto Guarinello e Ronaldo Vaifas) e internacionais (os já citados autores da Nova História Francesa e da Nova História Inglesa), bem como autores ligados à história das disciplinas escolares (como Jean-Claude Forquin e Andre Chervel), ao ensino de história (como Circe Bittencourt, Selva Fonseca, Elza Nadai e Maria Proença), à formação de professores (como Antonio Nóvoa e Perrenoud), à história do currículo (como Antonio Flávio Moreira), educadores (Paulo Freire e Freinet), sociólogos (como Boaventura de Souza Santos e Richard Sennett), etc.

cotidiano e das mentalidades. O aluno entra em contato com os fatos do dia-a-dia (alimentação, vestimenta, moradia, educação, família, sexualidade, saúde) e com as diferentes visões de mundo dos protagonistas da história” (NE, 1997, n. 104, p. 54). A seguir mostravam-se os “Passos importantes para garantir a aprendizagem”, ou seja: levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre o conteúdo por sua experiência educativa anterior, escolar ou não; seleção de materiais que questionassem estes conhecimentos; e, planejamento dos objetivos da aula quanto a conceitos, valores finais e avaliação (Ibid., p. 54), demonstrando que a discussão sobre “transposição didática” não havia sido incorporada na preceituação da revista.

Partindo das impressões construídas a partir do presente trabalho, infere-se que, comparando os PCN e a *Nova Escola*, são distinguíveis as prescrições de como a história seria “transposta didaticamente” no espaço escolar: os PCN tomam a fonte documental como *método histórico*, isto é, como conjunto de procedimentos de pesquisa histórica através da crítica documental a ser transposto para a sala de aula; enquanto que em *Nova Escola*, quando dizia “facilitar” o currículo, destacavam-se as *metodologias de ensino* para a história, ou seja, os recursos didáticos, técnicas e métodos de aprendizagem ou motivação.

Em nenhuma das matérias pesquisadas recomendava-se para o professor uma bibliografia relacionada à História Nova (a não ser um dicionário histórico e alguns paradidáticos), apenas dois livros sobre ensino de história, alguns sobre Qualidade Total (já que o discurso QT aparecia regularmente no corpo das reportagens) e vários sobre Construtivismo²²⁵. Apenas em poucos momentos, nos

²²⁵ Entre as “dicas” de leitura, destacamos algumas obras. Sobre ensino de história: “*Didática de História: Tempo vivido, uma outra história?*” de Ana Lúcia Lana Nemi e João Carlos Martins (NE, 1997, 100, p.56) e “*Saber histórico na sala de aula*” organizado por Circe Bittencourt. Construtivismo: “*Construtivismo e educação*” de Mario Carretero, “*Atuação psicopedagógicas e aprendizagem escolar*” de Fermino Fernandes Sisto e Gislene Campos Oliveira (NE, 1991, n. 101, p. 56); “*Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro*” de Maria da Graça Azanha, “*Psicologia da Educação*” de Cláudia Davis e Zilma Oliveira, “*História das idéias pedagógicas*” de Moacir Gadotti, “*Pedagogia do Bom Senso*” de Freinet, “*Pensamento e linguagem*” de Vygotsky e “*A criança*” de Montessori (NE, 1995, n. 90, p. 42); “*O ‘ e a Educação*” de Sérgio Roberto Kieling Franco (NE, 1996, 62, p.54); “*10 novas competências para ensinar*” de Perrenoud (NE, 2001, 146, p.46); “*A prática reflexiva no ofício de professor*” de Philippe Perrenoud e “*Reflexões sobre a formação de professores*” sob organização de Alexandre Shigunov e Lizete Shizue Bomura (NE, 2002, n. 155, p. 62). Dicionário histórico: “*Dicionário Histórico Brasil: Colônia e Império*” de Liana Maria Reis e Ângela Vianna; Paradidáticos: “*Faz muito tempo*” de Ruth Rocha (NE, 1995, n. 90, p. 11); “*Aventuras de Hans Staden*”, adaptação de Monteiro Lobato (NE, 1997, n. 100, p. s/p); “*O Passado Logo Alí*” (NE, 1997, n. 106, p. 56/57); “*Cruzada em Jeans*” de Thea Beckman (NE, 1998, n. 111, p. 56). Sobre Qualidade Total, os já citados: “*Excelência na educação: a escola de Qualidade Total*”, de Cosete Ramos (NE, 1993, n. 64, p. 52) e “*Pedagogia da Qualidade Total*” de Cosete Ramos (NE, 1995, n. 87, p.52).

exemplares pesquisados da *Nova Escola*, propunha-se uma atividade com fonte documental similar ao apresentado nos PCN (gravura de Debret). Em “Uma aula feita com arte”, matéria publicada em 1995, portanto, antes da publicação dos PCN - lembrando que a recodificação curricular da revista não ocorre em sequência às publicações dos currículos, mas em consonância com as discussões curriculares -, ao contrário da lide “Professor encontra em detalhes de quadros pintados há mais de 350 anos excelente material didático sobre a sociedade brasileira do tempo das invasões holandesas” (NE, 1995, n. 89, p.27), os quadros de Rugendas, Debret, Taunay e Post não são trabalhados como meros materiais didáticos se levado em consideração o relato do professor Rafael Marquese. Dividindo a pintura *O Engenho de Açúcar* de Frans Post em seis partes, o periódico apresentava a análise que o professor elaborava em sua sala de aula. Em cada parte da gravura, o professor explicava que Post “registrou, com seus olhos de artista, essa realidade” de relações sociais pautadas na escravidão, em que a Igreja Católica exercia grande influência. Entre outras coisas, eram mostradas todas as etapas de produção do açúcar, bem como as diferenças sociais e culturais entre brancos livres e escravos, elementos do cotidiano e o modo de retratar a natureza para impressionar os europeus (Ibid., p. 28-29).

Na grande maioria das matérias, os filmes, jornais, revistas, gravuras, história em quadrinhos, música, etc., tornavam-se materiais didáticos com fins de *despertar o interesse do aluno*. Em “Direto da fonte”, o discurso teórico em relação a atividade proposta compartilhava da crítica de Jaime Pinsky, então citado pelo periódico, de que na maioria das vezes os documentos seriam usados apenas para ilustrar a aula. Entretanto, no decorrer do relato sobre a atividade, contradizia-se a crítica, utilizando os documentos como “contribuição” para a aula (NE, 2002, n. 150, p. 38). O período mostrava, dessa forma, que um “grande nome” (um especialista na área) podia ser chamado para dar o “tom” de seriedade da matéria, mas terminava por predominar a sua visão sobre ensino de história, no caso, de que o documento histórico seria sinônimo de recurso didático.

Dizendo-se portadora de uma visão *renovada* do ensino de história, a revista interpretava a História Nova, propondo o estudo de uma variedade de objetos ou temas. Em “Vida de marujo”, a partir do livro escrito pelo historiador Paulo Miceli, o periódico tomava o tema “expansão marítima européia” em seus aspectos curiosos.

Eram extraídas do livro de Miceli algumas informações interessantes sobre o cotidiano dos marujos (falta de higiene, engenharia naval, naufrágios, coragem do navegante, etc.), mas desalojadas de sua explicação histórica, dispostas em vários *box* e textos curtos, prezando-se muito mais um projeto gráfico que chamasse a atenção do professor e promovesse uma leitura rápida (NE, 1995, n. 87, p. 24-27).

Em “Azul da cor do mar”, eram os azulejos portugueses do Convento de São Francisco (Olinda) que “além de servirem como elemento decorativo, divulgam o modo de vida dos colonizadores” (NE, 1999, n. 124, p. 39). Nos azulejos, destacavam-se os transportes (naus e caravelas), a economia (cena de um homem pastoreando), a vegetação (exuberância da Mata Atlântica do Recife) e as vestimentas (diferença entre os fidalgos portugueses e a população de baixa renda). O enfoque proposto não chegava a uma explicação mais ampla sobre tais temas, e terminava-se a atividade, com a reprodução, o *saber-fazer* em sala de aula da arte de estamparia de azulejos priorizando-se a ecologia marítima.

Apoiado na História Nova, o trabalho com os documentos históricos deveria pautar-se em uma concepção de tempo não uniforme, regular, crescente e cumulativo, mas na multiplicidade de tempos, ou seja, nos “deferentes níveis e ritmos de durações” (BRASIL, História, 1998, p. 39). Em *Nova Escola*, a noção de temporalidade múltipla foi pouco explorada²²⁶, prevalecendo a “dica” de se fazer uma linha do tempo para “criar um fio evolutivo” (NE, 1996, n. 94, p. 12), isto é, mantinha-se na disciplina histórica escolar a noção de temporalidade linear. Em “Da Grécia à Atlanta”, perceber a relação passado-presente seria retomar Jogos Olímpicos desde os seus primórdios até a atualidade, em uma linha evolutiva,

²²⁶ Uma única reportagem, “Espiral do tempo”, propunha uma forma diversa de trabalhar a linha do tempo, para “compreender a ordenação, a simultaneidade e sucessão de fatos históricos e as relações entre eles” (NE, 2002, n. 154, p. 38). A linha do tempo relacionava fatos que aconteceram no mesmo período, em diferentes lugares, “para mostrar diferentes níveis de formação da história”, sendo que a linha do tempo seria uma “ferramenta de apoio ao ensino e aprendizagem” (Id.), não tendo um fim explicativo em si mesma.

comparando modalidades esportivas, símbolos dos países, vestimentas, etc. (Ibid., p. 12-13)²²⁷. Além daquelas matérias que sugeriam uma história sem temporalidade e sem conceitos históricos, também nota-se uma tendência da revista em indicar *metodologias “novas”* para trabalhar aquilo que se convencionou chamar no ensino de história de *conteúdos tradicionais*. Serão consideradas três das matérias que os professores comentaram, ou apenas citaram, e que foram publicadas antes da divulgação dos PCN, mas reeditadas no encarte “Parâmetros Curriculares Nacionais fáceis de entender” (de 5ª a 8ª séries) como modelo de prática do currículo:

“Uma lição para aprender de ouvido”: sob a lide “Criando letras que falam de fatos históricos brasileiros para serem cantadas com melodias de canções populares, professor de uma escola pública em Assaí - no interior do Paraná - aumenta interesse dos alunos de primeiro grau pela disciplina” (NE, 1996, n. 99, p. 19), o professor Wroz recomendava a atividade em que “as letras das músicas são, na verdade, resumos esquemáticos do conteúdo do currículo básico de história” (Ibid., p.20). Além dos acontecimentos históricos, poderiam ser incluídas nas músicas “mensagens ecumênicas, ecológicas, éticas ou científicas” (Ibid., p. 21)²²⁸.

²²⁷ Outros exemplos: na reportagem de capa “Uma história viva” destinada ao professor considerava no *box* “O Brasil, do Império à Guerra no Sertão”, uma linha do tempo que expunha os acontecimentos mais importantes de 1750 a 1897 para explicar a história da Guerra de Canudos (NE, 1997, n. 105, p. 10-17); em outra reportagem, a revista prescrevia “Aproveite os Jogos de Sydney para fazer uma retrospectiva dos fatos mais marcantes do século XX” (NE, 2000, n. 129, p. 14); Para entender a formação de Alta Floresta (Mato Grosso), comparada à saga de outros povos - como os hebreus - que migraram atrás de terras e riquezas, os alunos deveriam elaborar uma linha do tempo: “Dessa forma ele facilmente localizam fatos marcantes na história” (NE, 2001, n. 144, p. 37). Elucidando a dúvida de um professor sobre como trabalhar a linha do tempo, Ricardo Dreguer dizia que a linha do tempo ajudaria a caracterizar a noção de tempo histórico/múltiplo, por isso uma linha do tempo da história do Brasil e outra da História Geral (NE, 1995 n. 90, p. 50), mas sua sugestão era colocar nesta linha os “ciclos econômicos”, ou seja, permanecia a ideia de sucessão de acontecimentos históricos.

²²⁸ Outras matérias se fundamentaram na mesma linha metodológica, entre essas: “Música, letra e dança: o Brasil Colônia no ritmo do *RAP*” onde se recomendou sondar primeiramente os conhecimentos prévios dos alunos, (que no caso seriam aqueles já estudados em séries anteriores), então a professora deveria propor aos seus alunos, que “reproduzindo o que foi ensinado nas aulas sobre o Período Colonial brasileiro”, fizessem letras de músicas no estilo *rap*, o que “aumenta o interesse pelas aulas de história”. “Depois de aula expositiva sobre Independência do Brasil”, os alunos deveriam montar “a letra de um *rap* contando o episódio estudado” (NE, 1996, n. 93, p. 18). Os *raps* vencedores foram apresentados no pátio da escola na hora cívica, e nota-se que realmente houve reprodução/exposição de conteúdos factuais em dois dos três *raps* que o periódico divulgou. Na matéria “Histórias que o povo canta”, a música deveria ser empregada para ensinar história, visto que “tem um apelo maior que o texto, porque envolve os alunos emocionalmente”; “facilita a assimilação e a fixação dos conceitos”, é uma “linguagem universal que desperta o interesse do aluno”; “estimula a criatividade e a capacidade de expressão” e “abre um novo canal sensitivo, favorecendo um olhar mais amplo sobre os fenômenos” (NE, 2002, n. 149, p. 44). Observa-se que o uso da música correspondia aos objetivos de despertar, sensibilizar, estimular e interessar, enquanto que o acesso ao saber histórico estaria na “assimilação e fixação dos conceitos” (Id.).

Ou seja, a música servia de estratégia para memorização. Os professores falaram desta matéria nos quatro grupos focais, pois essa atividade foi bastante divulgada na época em jornais e canais de TV da região - já que a atividade foi desenvolvida em Assaí, Paraná -, depois que foi publicada em *Nova Escola*. No entanto, todos os professores criticaram o enfoque da atividade: “*era pegar uma cantiga de roda qualquer e por a letra... com os fatos... para decorar cantando... não sei o porquê de falarem tanto disso como se fosse uma grande coisa...*” (Ana Lúcia, GF 04).

“No passado aqui e agora”: os alunos deviam agir como repórteres, pesquisando o passado e redigindo o texto jornalístico até atingir o formato de notícias para um telejornal. Com cenário, simulando uma tela de TV, com figurinos adequados, o apresentador daria a manchete sobre o Primeiro Reinado: “Ontem à noite, o imperador dom Pedro I radicalizou e fechou a Assembléia Constituinte”. Além de inserir a simulação de uma entrevista com Pedro I na notícia, o telejornal ainda informava a previsão do tempo e exibia os comerciais. Previamente os conteúdos deveriam ter sido “assimilados”, para só então o aluno ter acesso a uma redação de jornal, a qual mostraria como esta funciona e quais técnicas são utilizadas para elaborar as notícias. A dica para redigir as notícias dava a dimensão do que seria a história apreendida: “Trabalhe com fatos, não com conceitos” (NE, 1996, n. 94, p. 17). Duas professoras disseram ter realizado a “*mesma atividade*”, porém, a dificuldade de organizá-la devidamente fez com que ao invés de telejornal se pedisse aos alunos noticiar os acontecimentos por intermédio de um formato de jornal. Nesse caso, parece não ter havido entre os professores entrevistados um questionamento quanto ao fato da proposta basear-se em uma “nova” metodologia com os “velhos” conteúdos.

“Moda antiga: a roupa explica o passado”: enfatizava-se o trabalho com a moda através na História Nova, que a revista assim definia:

... na abordagem conhecida como História Nova, uma linha de pesquisa no ensino de história que explora os significados de elementos do dia-a-dia. Além do vestuário, explora música, cinema, utensílios de casa e comidas. Prioriza a interpretação de acontecimentos e as visões de conjunto. É dinâmica e valoriza o homem no seu tempo. Difere do enfoque tradicional da história, linear e narrativo, para dar ênfase à memorização de nomes, datas e fatos isolados (NE, 1997, n. 101, p. 44).

Esta atividade resumia a tônica do ensino de história na revista *Nova Escola*: trabalhar em oposição ao *ensino tradicional* neste momento significaria - além de

descartar a temporalidade e os conceitos históricos em algumas matérias -, buscar temas do *cotidiano*, na maioria das vezes indicando a necessidade de se produzir um objeto cultural e de o aluno realizar pesquisa histórica, que em geral implicava apenas em realizar entrevistas. O tema moda foi escolhido com a intenção de fazer com que o aluno mudasse de ideia quanto ao ensino de história considerado “chato” (Ibid., 42) e objetivando mostrar que a moda pode ser vista como diferença de estilos através do tempo. Em entrevista com seus familiares, os alunos ficariam sabendo que tipo de roupa seus familiares usavam na juventude, bem como qual tecido e estampa. Finalizando a “pesquisa histórica”, os alunos aprenderiam a estampar tecido através da técnica de rebatimento (carimbo feito com cenoura molhada em tinta de tecido), primeiro reproduzindo os estilos de cada época, depois criando suas próprias padronagens (Ibid., p. 44)²²⁹. A professora Zilda (GF 03) disse ter realizado esta atividade, mas *“não fiz a parte do carimbo porque não deu tempo e ia tomar muito tempo... e a gente tem um programa pra seguir... além do mais... não tem nada a ver...”*. Pelo seu depoimento percebeu-se que a reportagem, referente às interligações entre moda e história, foi considerado na prática em sala de aula, excetuado o sentido dado pela revista ao *saber fazer*.

Na seção “Sala dos Professores”, onde se divulgam as cartas dos professores, duas das matérias supramencionadas foram elogiadas. Sobre o trabalho com a moda, uma professora escreveu para a revista contando que a ideia foi aplicada em sala de aula, mas complementada com a realização de um desfile (NE, 1997, 105, p. 04). Sobre a experiência do ensino do professor Wroz de musicar a história, um professor dizia ter feito algo parecido e que realmente foi “muito eficaz” (NE, 1997, n. 101, p. 05). Para Marzola, os conteúdos das cartas passam por um processo de seleção e edição, e podem mesmo ser adaptadas e distorcidas na sua edição. A seção “Cartas” substituída por “Sala dos Professores”, em 1988,

²²⁹ Terminar a aula ou a unidade temática produzindo algum material artístico não constitui propriamente um mero *saber fazer*, dependendo da forma de como se constrói a totalidade da atividade: na matéria “Além de herói, um bom professor”, dizia que “os quadrinhos de Asterix retratam com humor o cotidiano do Império Romano e despertaria o interesse dos alunos para o estudo dessa época” (NE, 1997, n. 107, p. 35). A professora que relatava a experiência relacionou o “encontro” de culturas no Império Romano com o “encontro” de culturas na época da colonização do Brasil seguindo alguns passos: leitura dos quadrinhos; distribuição de lista de perguntas para compreensão da leitura; interpretação de textos didáticos sobre a escravidão na antiguidade e no Brasil e para concluir, a classe dividida em grupos deveria, em quinze dias, montar suas histórias em quadrinhos a partir de pesquisa em livros didáticos e enciclopédias (Ibid., p. 36-37).

constitui um espaço criado para que produza o “efeito de participação” dos professores na elaboração do periódico, já que estes, por suposição, poderiam criticar, elogiar, emitir opiniões. Por esse processo, a ideia seria que *Nova Escola* cedeu seu espaço para o professor, sendo que sua interferência resumir-se-ia em colocar os leitores em contato, a aproximá-los para uma troca de experiência, desta forma, colocava-se “de fora” da enunciação (MARZOLA, 2000). Portanto, a seção de cartas não pode ser considerada como uma forma de apropriação dos professores em relação à revista - como pode parecer em um primeiro momento -, mas uma apropriação que a revista faz das cartas enviadas pelos professores.

Além do conteúdo “velho”, há também que questionar em que medida essas metodologias são “novas”, considerando a forma como este periódico as recomendava. Segundo MARTINS (2000, p. 172-173), os documentos curriculares prescritos pelo Conselho Federal de Educação (parecer 4833/75 e os Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau - 1973), já sugeriam para a atividade pedagógica a inserção em sala de aula de música, dramatização, filmes, imagens, mapas.

2.2.3. A reedição dos Estudos Sociais?

Na análise dos PCN, verifica-se a persistência de elementos comparáveis à antiga disciplina de Estudos Sociais: o resgate da identidade nacional sob a roupagem do discurso multiculturalista e da “diluição” - tomando de empréstimo o vocábulo geralmente utilizado para combater os Estudos Sociais - da disciplina histórica escolar em outras disciplinas pela multidisciplinaridade ou interdisciplinaridade. Para essa discussão, torna-se necessário também examinar o tomo Temas Transversais, integrante dos PCN, que se subdivide nos temas: Ética, Trabalho e Consumo, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural, considerando que este último tema deveria transpassar principalmente disciplinas escolares como Língua Portuguesa, Geografia, Artes e História sintetizando os debates sobre multiculturalismo. Ao mesmo tempo, os PCN de história deixavam claro que os conteúdos históricos a serem selecionados pelo professor para o trabalho em sala de aula deveriam ser articulados com os Temas Transversais (BRASIL, História, 1998, p. 48).

Ao tratar-se dos Temas Transversais há que se ressaltar que a proposta dos PCN não era a de fundar uma nova disciplina escolar, nem transpor didaticamente para o espaço da escola as disciplinas acadêmicas, mas trabalhar determinados conteúdos que perpassassem todas as disciplinas. Embora os educadores tenham-se voltado para o problema da interdisciplinaridade sob uma abordagem epistemológica, em que se questiona a visão compartimentada da ciência, defendendo que esta seria um campo de múltiplas referências e interlocuções, os temas elencados para serem trabalhados em sua transversalidade não se referiam à inter-relação ou reciprocidade de influências entre os campos de conhecimento, mas de ingerência nos conteúdos das disciplinas escolares (BRASIL, Temas Transversais, 1998, p. 30), ou seja, mesmo que os Temas Transversais não se configurassem como disciplina escolar aos moldes usuais, pretendia-se que todas as disciplinas sofressem modificações.

Quanto à Pluralidade Cultural, transformava-se em tema privilegiado na história como disciplina escolar, por vezes convertendo-se em seu eixo central, pois tradicionalmente esta disciplina orientou-se para a formação da identidade nacional, do patriotismo e do nacionalismo. Para tornar “ensinável” a Pluralidade Cultural, o que era pensado como Tema Transversal, terminava por alojar-se no ensino de história, e da mesma forma, em *Nova Escola*, a questão da Pluralidade Cultural envolveria experiências didático-pedagógicas relatadas, de modo geral, por professores de história.

Por outro lado, pelo viés da interdisciplinaridade, a história foi inserida em outras disciplinas - talvez em espaços em que seria vista sua “utilidade” -, principalmente em Língua Portuguesa e Artes. Em “Professores que se completam”, marcando a diferença quanto ao ensino tradicional, os campos dos conhecimentos deveriam ser interligados. Relatava-se que em Português, a professora falava do Império Romano e da Grécia Antiga, mas como a atividade deveria partir dos interesses do aluno, depois de ouvirem a música “Mulheres de Atenas”, de Chico Buarque, uma aluna resolveu escrever poemas de amor (NE, 1996, n. 92, p. 28), na sequência ensinava-se os alunos a confeccionarem máscaras gregas (Ibid., p.

29)²³⁰. A matéria “Um ‘trem bão’ chamado interdisciplinaridade” - que, como mencionado, foi adaptada por Maria José (GF 01) para trabalhar a história do município - apontava que “Por suas características de conteúdo, Ciências, História e Geografia costumam ser os ‘carros-chefes’ dos projetos interdisciplinares. E Português é o suporte, pois todo projeto implica em produção de textos” (NE, 1999, n. 122, p. 23). Em outras disciplinas escolares poderia ser ensinada a história, já que o professor deveria ser “polivalente” (outro termo pertencente ao discurso da Qualidade Total): em “Lei Áurea liberta, mas não integra negro à sociedade”, o tema “escravidão” deveria ser trabalhado em Educação Física, Português e Música (NE, 1998, n. 109, p. 34-36)²³¹, mas não se indicava como, nem pelo conteúdo e nem pela metodologia. Todavia, geralmente se entrecruzavam as disciplinas de Português, Artes e História, no sentido de resgatar as diferentes manifestações culturais, como contos populares, danças, música e artesanato, recriando-as em sala de aula, para fazer jus ao discurso multiculturalista e construtivista, bem como à proposta da historiografia nova de ampliação dos objetos ou temas.

Para a escola dos *Annales* o novo “espírito” do campo da história no começo do século passado, era a interdisciplinaridade. Para Lebrve, a história e outras ciências, como principalmente, Sociologia, Geografia e Economia, deveriam “trocar serviços”, já que o seu “objeto comum” era o homem social (REIS, 2000, p.81). Desde que as fontes documentais passaram a abarcar poemas, filmes, literatura, músicas, utensílios, roupas, artes, arquitetura e fotos, entre outros, terminaram por exigir do historiador, a “troca de serviços” que Lebrve propunha. Deste modo, a interdisciplinaridade tanto é um *conceito* (ao compreender a história como ciência inserida no campo maior das ciências humanas), ao mesmo tempo em que é *metodologia* (à medida que, para trabalhar com determinado documento histórico, deve-se atender às suas especificidades). No entanto, mesmo considerando-se que

²³⁰ A produção de um objeto cultural depois de expostas as informações históricas, geralmente necessitava da professora de Artes, como na matéria já mencionada, “Moda antiga: a roupa explica o passado”, em que os alunos aprenderam a fazer carimbos de cenoura para estampar tecidos. Em “Aula em quadrinhos: gibis feitos para aprender”, tomando interdisciplinarmente Português, Artes e História, os alunos deveriam, depois de entrarem em contato com “episódios da história como Guerra de Canudos, Revolta da Vacina, Tenentismo, etc.” serem avaliados conforme a fabricação de um gibi (NE, 1996, n. 99, p. 05).

²³¹ No caso da matéria “História combina com matemática”, o professor teria que saber História, Português, Matemática e Educação Artística para fazer seus alunos pesquisarem sobre os fatos históricos desde 1922 até os dias atuais, relacionando-os com o próprio cotidiano, para compreender as mudanças monetárias do país (NE, 1999, n. 124, p. 25).

a interdisciplinaridade da ciência de referência não pode confundir-se com aquela cuja finalidade é escolar, em *Nova Escola* não houve a consideração às noções, aos objetivos e às metodologias interdisciplinares, nem da história e nem do ensino de história. Na revista, as disciplinas escolares de Artes e de História, por exemplo, que poderiam compreender interdisciplinaridade, mesmo porque já são próximas e/ou imbricadas, devido tanto aos seus conceitos quanto às suas metodologias, de forma limitativa abarcou ou o *aprender a fazer* ou os *festejos culturais*.

Os Temas Transversais correspondiam à preocupação de se tratar de “questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida” (BRASIL, Temas Transversais, 1998, p. 25). E, no caso a Pluralidade Cultural estava relacionada aos conteúdos escolares que possibilitassem “que os alunos compreendam, respeitem e valorizem a diversidade cultural e a convivência solidária em uma sociedade democrática” (Ibid., p. 147)²³². No caso dos PCN de história

Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais (BRASIL, História, 1998, p. 43)

Percebe-se que no tomo Temas Transversais, mesmo enunciando que a discriminação não poderia ser vista apenas no âmbito comportamental e individual, mas nas relações sociais, prevalecia no decorrer do texto a noção de que o que discrimina são “os gestos, comportamentos e palavras” (BRASIL, Temas Transversais, 1998, p. 137). Em outro ponto o documento deixava claro que a Pluralidade Cultural não deveria ser pensada sob referenciais ligados aos currículos histórico-críticos: “as diferenças étnicas, culturais e regionais não podem ser reduzidas à dimensão socioeconômica das classes sociais” (Ibid., p. 131).

²³² A noção de multiculturalismo foi relacionada à necessidade da tolerância e solidariedade e apresentada em várias esferas. A ONU proclamou 1995 como o “Ano das Nações Unidas em Favor da Tolerância” (Resolução 48/126), assim como o relatório elaborado pela Comissão Jacques Delors para a UNESCO sobre a educação para o século XXI, que já em sua primeira parte localizou a grande problemática da era globalizada: devemos ter a solidariedade como “utopia orientadora”, a “aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais” (DELORS, 2001, p. 50). *Tolerância, solidariedade e aceitação* foram consideradas como fatores essenciais para a paz no mundo e definidas como apreço pela diversidade cultural.

A revista *Nova Escola* extremava a concepção de que pelo simples reconhecimento das diferenças estas seriam aceitas e resolvidas, como por exemplo, em matérias que se seguem: já que o “Brasil desconhece a si mesmo”, seria “necessário reconhecer as diferenças. Esse é o caminho mais curto para superar o racismo e a discriminação” (NE, 1999, n. 124, p. 15). Em outra matéria, as situações de discriminação racial não poderiam ser tratadas “como uma questão sem importância ou niveladas com outros problemas sociais, como o machismo e a pobreza” (NE, 1999, n. 120, p. 15). Pode-se perceber a forte presença das linguagens “psi”: como diz o *box* “Onde se esconde a discriminação”, a “*insuficiência de afeto*” regularia os problemas da diferença étnica, já que as crianças brancas “são mais bajuladas, beijadas e acariciadas”. Também se falou da: “*falta de destaque*”, pois “raramente os oradores de formatura, os personagens centrais nas peças teatrais ou noivos nas festas juninas são negros”. Sugeriu-se que as crianças fizessem um cartaz com imagem de atletas negros ganhando medalha e de Fernando Collor de Mello e Paula César Farias, “ambos brancos e acusados de corrupção”, o que era uma proposta de “inversão”, no mínimo, discutível se considerado que a turma provavelmente seria composta de várias etnias. Sobretudo, não se podia, para o periódico, relacionar a discriminação do negro com sua condição de pobreza. Recomendou-se que a escola convidasse palestrantes médicos ou escritores a fim de mostrar que o negro pode chegar a essas profissões e, finalmente, que a professora valorizasse a beleza, a cultura, a estética e o comportamento do grupo étnico negro (Ibid., p. 14-15). Nesta matéria, fez-se questão de marcar que a discriminação ocorre no nível dos relacionamentos, tornando-se necessário elevar a auto-estima do aluno negro e de provocar a sua aceitação em sociedade. A explicação histórica restringia-se à necessidade de ter uma disciplina extra, como História da África, para aprofundar “o estudo das lendas, das antigas religiões e do passado das nações africanas, com seus reis e sua glória”, bem como ver na África atual, como funcionaria o cotidiano do sujeito africano (Ibid., p. 17). Também em “Respeitar as diferenças”, a proposta era de fazer o aluno “conhecer as várias etnias e culturas, valorizá-las e respeitá-las” para “afastar o fantasma do preconceito e formar jovens mais tolerantes” (NE, 2002,

n. 151, p. 26), pois “a discriminação afeta a auto-estima do estudante. Isso se reflete no aprendizado e é uma das causas da evasão” (Id.)²³³.

As diferenças deveriam, na revista, ser reconhecidas para que o aluno produzisse um comportamento não preconceituoso, mas também para que o aluno entendesse a existência de uma identidade nacional apesar das destas diferenças. Os PCN de história resumiam essa noção, apresentando como um dos objetivos da disciplina o estudo das “diferenças culturais, étnicas, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as consequências históricas das atitudes de discriminação e segregação” (BRASIL, História, 1997, p. 48).

Todo sujeito constrói sua identidade em um movimento de *compartilhar* (um estoque simbólico comum ao grupo da qual pertence) e de se *distinguir* (do estoque simbólico de outros grupos), no entanto, isso pressupõe que convenções, valores, modos de pensar/sentir/agir ocorrem como *configuração* e não como *prescrição* (AZEVEDO, 2003, p. 43). Nos PCN e em *Nova Escola*, procurava-se racionalizar a produção de determinada forma de identificar-se, instrumentalizando a identidade nacional a partir do que HOBBSAWM e RANGER designaram como “(re)invenção das tradições” (1997). O discurso multiculturalista dos PCN defendia uma diversidade cultural que só seria possível mediante a afirmação da singularidade identitária nacional (CANEN, 1998; AZEVEDO, 2003). Isto resultava em uma série de reportagens em *Nova Escola*, as quais retomavam a necessidade de desenvolver determinado modo de ser, viver e pensar que todo brasileiro deveria tomar para si, recuperando a importância dos símbolos, heróis e fatos.

O periódico recomendava cantar o *hino nacional*, hastear a *bandeira* e *comemorar datas cívicas*, mesmo advertindo que estes “são atos suspeitos de ter parentesco com aquele mau nacionalismo da ditadura militar” (NE, 1997, n. 104, p. 25) (Figura 25).

²³³ Na matéria “Em vez de preconceito, conhecimento”, o objetivo da atividade foi o de “levar as crianças a conhecer e valorizar diversos aspectos de outras culturas, no caso a japonesa, para evitar a discriminação de descendentes desse povo” (NE, 2002, n. 158, p. 17A). Porém, raramente outras culturas seriam enfocadas além da negra e da indígena.

Cantar ou não cantar o Hino?

Essa pergunta é recorrente na diretoria da escola. Afinal, onde reside a separação entre a celebração de ocasiões cívicas e o gesto puramente mecânico? Cantar o Hino por cantar representa alguma coisa para o aluno? Ou para ele é mais significativo então-lo quando a seleção brasileira se perfila em campo para um jogo de Copa do Mundo? Seja como for, tratar de símbolos de uma nação implica falar de cidadania. A pedagoga Wadiswava Dominick, diretora do Colégio Kramer, de Santa Luzia (MG), acredita que os estudantes só se sentirão integrantes da nação se conhecerem princípios de cidadania. “Quando percebem criticamente o mundo, as pessoas querem mudanças e, como nada pode ser feito individualmente, a necessidade de agir em sociedade é facilmente compreendida”, acredita Wadiswava. A pedagoga orienta como devem ser as atividades para as diferentes séries.

5ª a 8ª série: trabalhar o conceito de nação e de identidade e como esses dois componentes se mostram na sociedade brasileira;

7ª série: discutir direitos e deveres do cidadão e a independência do Brasil em relação a outras nações (a importância do Hino e dos demais símbolos nacionais, o que significa independência);

8ª série: analisar termos como “cidadão” e “exercer a cidadania”, questões sobre patriotismo e defesa de um ideal nacional, como as manifestações dos caras-pintadas durante o processo que provocou a renúncia do presidente Fernando Collor.

Culto à Bandeira Nacional: cidadania é indispensável para os alunos se sentirem integrantes do país



Maurício Barbante

Figura 25: PCN Fáceis de Entender (encarte, 1999, p.44)

Já em 1995, em “Nossa bandeira em detalhes”, o periódico chamava a atenção sobre as leis que determinam não usar a bandeira de qualquer maneira e aconselhava que o professor explicasse o significado das cores, das estrelas, do lema “Ordem e Progresso”, falasse dos autores e do percurso histórico da bandeira de 1332²³⁴ até 1889 (NE, 1995, n. 89, p. 20-23). Em “Ouviram ou não ouviram o grito do Ipiranga”, o periódico dava os passos detalhados de como trabalhar com o hino nacional, propondo que os alunos pesquisassem no dicionário o significado das palavras - na revista, “impávido” é sinônimo de “tranquilo” e “calmo” - e finalizassem a atividade com a “hora cívica” (NE, 1997, n. 104, p. 25).

Em *box* “Baixa auto-estima”, apresentou-se, novamente, o motivo de haver a necessidade de discutir a Pluralidade Cultural nos PCN: a baixa auto-estima do aluno em ser brasileiro (Ibid., p.26). Um júri simulado, para a revista, poderia ser realizado em sala de aula um tribunal, com jurados e réu, onde os “advogados” de

²³⁴ *Nova Escola* considerou a data de confecção da primeira bandeira a chegar ao Brasil, que foi trazida pelas naus de expedição comandada por Pedro Álvares Cabral em 1332, e estampava o símbolo da Ordem Militar de Cristo fundada em 1319 para combater os mouros que então dominavam a Península Ibérica.

defesa e de acusação exporiam argumentos contra e a favor do patriotismo. O réu deveria responder se gostava de ser brasileiro e por que não se interessava pelos símbolos nacionais. O periódico assim sugeria ao professor - e aqui o aluno não pode dar sua opinião, mas precisa ser direcionado - desenvolver um patriotismo que não fosse somente circunstancial. Três cartas dos professores louvaram a atividade proposta, pois a aula não ficaria “torturante” ou “monótona” (NE, 1997, n. 107, p. 04).

Em outra matéria, o hino nacional como relação com a Pátria não devia ter caráter compulsório, mas primar por uma “relação de afeto”. Saber cantar o hino e “gostar do país faz parte de uma educação sentimental, que não se aprende por decreto” (NE, 2000, n. 134, p. 3A)²³⁵. Também se assistia no periódico o retorno da necessidade de se *comemorar datas especiais* para a Nação, e o quinto centenário do descobrimento do Brasil foi data fértil como tema gerador em reportagens como “Por mares nunca dantes navegados” (NE, 1999, n. 118, p. 38-45), “Os achados do descobrimento” (NE, 1999, n. 127, p. 10-17).

Enquanto os PCN não preconizavam o resgate de um passado glorioso realizado por grandes personagens, defendendo que “as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas” (BRASIL, Histórias, 1998, p. 43), o periódico retomava a figura do herói histórico. Tiradentes, então considerado em matéria de 1991, como “tresloucado” e “mentiroso”, seria tomado como “cada vez mais qualificado a figurar como o maior herói brasileiro” e “mais politizado do que se imaginava” (NE, 1995, n. 83, p. 25-27).

O movimento dos inconfidentes, que planejava se tornar uma insurreição armada por ocasião da “derrama” (cobrança do imposto atrasado do ouro) pôde canalizar para uma ação prática todas as energias e habilidades do alferes. Réu confesso, acabou responsabilizado de tudo pelos companheiros - um artifício para que escapassem da pena capital. Ao encarar serenamente a traição, a condenação e a forca, Tiradentes abriu seu caminho para se tornar imortal entre os brasileiros (id.).

Três cartas de elogios dessa matéria foram enviadas à redação. Um professor concluiu que a proposta de “passar a limpo o herói”, “foi bastante útil nas minhas aulas de história. Tiradentes foi um dos heróis brasileiros mais importantes e esta imagem deve ser passada como verdadeira” (NE, 1995, n. 86, p. 05) (Figura 26). Em

²³⁵ O periódico aproveitava para veicular que a Fundação Victor Civita distribuiria 86.969 CDs com o Hino Nacional, o Hino à Bandeira e o Hino da Independência, “para o professor ensinar os alunos a cantar”. No mesmo pacote, seria enviado o CD “Músicas Folclóricas”. Ambos integrariam um projeto de exaltação do país (NE, 2000, n. 134, p. 3A).

“Aprendendo sobre o palco”, Maria Quitéria seria “heroína das guerras pela Independência do Brasil” (NE, 1998, n. 111, p. 40), em “Um presidente no banco dos réus”, Getúlio Vargas seria julgado, suas ações debatidas apenas pelos alunos, e absolvido como herói por 6 votos contra 3 como herói (NE, 1999, n. 126, p. 21) e em “O sonho e o drama de um presidente”, Tancredo Neves seria o novo herói, e se prescrevia a discussão em sala de aula da seguinte afirmação: “Na nossa história, a política também foi feita de sonhos e sacrifícios” (NE, 2000, n. 129, p. 23).

O HERÓI PASSADO
 ■ Gostei muito da matéria sobre Tiradentes. Admiro o esforço de NOVA ESCOLA para trabalhar o assunto, que faz parte de nossa rica história.
Aloysio Tavares, Vitória, ES

A LIMPO
 ■ Gostei muito da matéria sobre Tiradentes. Admiro o esforço de NOVA ESCOLA para trabalhar o assunto, que faz parte de nossa rica história.
Aloysio Tavares, Vitória, ES

TIRADENTES
 ■ A matéria “O herói passado a limpo” (NOVA ESCOLA n.º 83) foi bastante útil nas minhas aulas de História. Tiradentes foi um dos heróis brasileiros mais importantes e esta imagem deve ser passada como verdadeira.
Altemisa Jesus de Oliveira, Santarém, PA

REPETÊNCIA
 ■ Li a reportagem “A cruel enrascada da repetência” (NOVA ESCOLA n.º 83) e gostei muito da experiência relatada pelo professor Paulo César Rocha Ribeiro, da cidade-satélite do Gama.
Maria da Assunção da Silva, Teresina, PI

CONSTRUTIVISMO
 ■ Como professora, NOVA ESCOLA tem me auxiliado muito, pois é nela que tiro
Márcia Cristiane Lima, Catu, BA

ARTES
 ■ Leciono na zona rural. Antes eu dava desenhos mimeografados aos meus alunos mas o resultado com a classe não era bom. Depois que os estudantes passaram a criar seus próprios desenhos, o nível melhorou e agora consigo trabalhar todas as áreas do currículo escolar.
Márcia Cristiane Lima, Catu, BA

ESCREVA-NOS! Estas páginas são reservadas para cartas com opiniões, críticas, sugestões, comunicados e depoimentos dos leitores. A redação se reserva a liberdade de publicá-las resumidamente. As cartas não publicadas serão respondidas pessoalmente (indique sempre seu nome, endereço, CEP e, se possível, também o telefone). Escreva para NOVA ESCOLA, R. Haddock Lobo 403-D, Cerqueira César, São Paulo, SP, CEP 01414-903.

Figura 26: Seção de Cartas (1995, n. 86, p. 05)

Em *Nova Escola*, como pôde ser observado, o estudo do meio, era um modo de “priorizar a experiência e não os conteúdos” (NE, 1996, n. 93, p. 49). A partir dos PCN, o estudo do meio também passou a ser recomendado para o reconhecimento das diferenças, pressupondo geralmente como ordem da atividade o passeio, a entrevista, a feira de cultura e a “adoção” de determinada manifestação cultural: em “Viva a diferença”, os alunos de um colégio de Campo Grande visitaram uma comunidade de descendentes de escravos e entrevistaram seus moradores para aprenderem a “respeitar as diferenças” (NE, 2001, n. 144, p. 42). Visando solucionar o preconceito em relação aos indígenas, em “Viva a diferença - abaixo o

preconceito!” os alunos entrevistaram uma tribo para saber sobre suas danças, celebrações, trabalho e pintura corporal, mesmo porque estes alunos mostravam particular interesse por tais assuntos (NE, 1997, n. 108, p. 16). Resultava deste estudo do meio e das entrevistas realizadas com os indígenas a valorização dessa etnia, pois os alunos aprenderam a tocar instrumentos musicais indígenas e fizeram a “Feira Popular de Ciências e Artes”. Na foto, a maquete de uma aldeia sem especificação da tribo ou período histórico mostrava a generalização que o periódico realizava em relação aos povos indígenas (Id.). Também em “As lições de um século”, aproveitando a data comemorativa do centenário de Belo Horizonte, os alunos fizeram passeios por lugares históricos, entrevistaram moradores, resgatando antigas brincadeiras, meios de transporte, músicas folclóricas e costumes. Finalizando a atividade, os alunos elaboraram um álbum de família e apresentaram as músicas folclóricas por meio de corais, apresentando-os nas “Feiras de Culturas e Ciências” (NE, 1997, n. 108, p. 39). No Dia dos Índios, para fugir dos estereótipos, propunha-se a “realização de pinturas corporais baseadas nas cores das peles de animais” como faziam os índios (NE, 2000, n. 131, p. 10).

Assim, de forma mais acentuada em *Nova Escola*, a cultura das minorias seria situada no terreno das festas, curiosidades, artes, danças, músicas, costumes, comidas, etc., e não como um repertório complexo de representações que se manifestam em discursos, imagens, artefatos, códigos e padrões de condutas e narrativas produzidas socialmente sob relações atravessadas de lutas, negociações, transgressões, mudanças e permanências em dada sociedade ou grupo. No avesso do MULTicultural ou PLURicultural, a seção Pluralidade Cultural nos PCN preceituava reconhecer e valorizar o índio, o branco (imigrantes europeus) e o negro (BRASIL, Temas Transversais, 1998, p. 130), como se estes fossem grupos culturais puros, específicos, estáticos e locais. Compreendendo as três etnias como blocos monolíticos, internamente integrados, os PCN denegavam a dinâmica, os choques, os conflitos e as transformações pelas quais os grupos produzem suas identidades. Identidades impossíveis de serem unas, mas híbridas, contraditórias, transitórias e em constante construção (CANEN, 1998, p. 05). Em *Nova Escola* a ênfase acabava recaindo sobre o multiculturalismo como “feira das culturas” ou “turismo cultural”, com a resignificação das comemorações e outras práticas escolares esporádicas (CANDAUI, 2002, p. 157).

Reiterando o argumento de Goodson de que o currículo seria um “terreno de enfrentamento” e também de permanências, os depoimentos de integrantes da equipe geral dos PCN, colhidos por María Elena Martínez indicaram que a Pluralidade Cultural não foi um tema facilmente definido desde o início, já que precisou de 180 pareceristas, enquanto os outros temas tiveram uma média de 20 a 40 pareceristas. Segundo um depoente, um documento inicial pautado na ideia de apresentar a cultura no plural sob vertente antropológica foi criticado no interior da equipe de elaboração dos PCN, pois não fazia menção à identidade nacional, ao “brasileiro genérico” (MARTÍNEZ, 2002, p. 132). Outro entrevistado desta pesquisadora, dizia que o tema gerou tanta polêmica ao transmutar o multiculturalismo em identidade nacional que se discutiu em determinado momento se os conteúdos da Pluralidade Cultural, ao invés de serem reunidos em um subitem dos Temas Transversais não deveriam diluir-se no subitem “ética” e na disciplina de “história” (Ibid., 134).

Um dos dez objetivos principais elencados para o Ensino Fundamental no tomo introdutório, repetido no decorrer do documento, era o de “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país” (BRASIL, Introdução, 1998, p. 55). Ao ter versado sobre o objetivo fundamental da disciplina de história, tornou-se explícito o multiculturalismo conservador, entendido por Peter McLAREN como projeto de se construir uma cultura comum em que os grupos étnicos são reduzidos a “acréscimos” em relação à cultura dominante (1997, p. 115) e/ou à categorização das diferenças como inatas, típicas, absolutas de cada grupo étnico, vivendo em *colaboração*: “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e européia” (PCN, História, p. 57) e para *Nova Escola* dever-se-ia “valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural”, bem como “valorizar as diversas culturas presentes no país, reconhecendo sua contribuição no processo de construção da identidade brasileira” (NE, 2000, n.124, p. 16).

Para a revista *Nova Escola*, o folclore deveria ser estudado o ano todo. O aluno teria que saber do artesanato vendido nas feiras, das bebidas, das

brincadeiras, das comidas e das comemorações de sua localidade, com o objetivo de “construir a identidade cultural dos alunos de maneira tão sólida que, no futuro, seja natural transmitir esses valores aos filhos” (NE, 2000, n. 134, p. 4A). Algo que já havia sido proposto em outras matérias: em “Cada arraial, um São João”, as festas juninas seriam uma “ótima oportunidade para o aluno descobrir as diferenças regionais e identificar a realidade em que vive como apenas uma entre as muitas que compõem o nosso Brasil” (NE, 2000, n. 133, p. 05). As diferentes danças, comidas e músicas que aconteciam no território, deveriam ser destacadas, desde que se lembrasse que todo brasileiro festeja esse período; novamente em “Festa de tradições”, as festas juninas serviriam para valorizar as manifestações folclóricas “cheias de significado” que assegurariam “fortalecer a identidade regional e garantir a continuidade dos costumes” (NE, 2002, n. 152, p. 40)²³⁶. Essas propostas de atividade parecem muito interessantes, sendo que a crítica cabe ao uso que a revista faz da relação entre as manifestações culturais locais - reduzindo a concepção de cultura(s) -, e a finalidade de formar *determinada* identidade nacional conforme demandas econômicas.

Recobrou-se o discurso da identidade nacional como cultura comum, reconhecendo-se a Pluralidade Cultural de modo a mobilizar o passado sem conflitos, a consciência coletiva com vistas ao futuro, rumo à modernização, que naquele momento em especial, significava produtividade e competitividade do mercado para o país ser bem sucedido no processo de globalização. Ou seja, os conteúdos curriculares referentes à Pluralidade Cultural, consubstanciados em uma redefinição da identidade nacional, teriam o objetivo sócio-político de corroborar determinado sujeito nacional, otimizador do mercado na contemporaneidade. Ao invés da identidade nacional perder o sentido diante da transnacionalização, esta ressurgia em correspondência à hierarquia entre países quanto aos intercâmbios mercantis. Quanto mais distantes dos países centrais, os países periféricos e semiperiféricos tornam-se mais ligados as suas origens e tradições, seja para resistir ao processo de globalização ou para fortalecer-se neste processo (SANTOS, 2002).

²³⁶ A diversidade cultural também poderia ser revelada “por meio dos ritmos de nossa música” em “Batuques, acordes e xaxados” (NE, 2000, n. 131, p. 12), e o Carnaval como “principal manifestação da cultura popular brasileira” poderia se tornar um assunto que mostraria a mistura de manifestações culturais africanas, indígenas e européias, que produziram diferentes carnavais conforme as regiões, sem anular sua característica de cultura essencialmente brasileira (NE, 2000, n. 131, p. 12).

O multiculturalismo tornava-se afirmação de uma identidade cultural, *apesar* da diversidade, buscando “estabelecer um conhecimento básico, um conhecimento oficial a que todas as culturas deveriam estar expostas a fim de moldar sua compreensão cultural, ao mesmo tempo que conservar seu caráter folclórico” (TORRES, 2001, p. 221).

...

Em *Nova Escola*, ensinar história pode dar-se de duas formas: uma apresenta-se repleta de “carências”, *sem conteúdos históricos, sem conceitos históricos, sem temporalidades*, enfim, uma história *sem o passado* como sua matéria-prima e considerada quase *sem utilidade* específica. Correspondia esta forma ao modo peculiar deste periódico responder às indagações que então eram colocadas por vários grupos sobre o que é a história, qual a sua função social, portanto, porque ensiná-la. Mas na revista, essa forma curricular satisfazia bem mais à finalidade de formar as competências do novo trabalhador, que deveria ser um *sujeito de prontidão*, capaz de resolver os desafios que se apresentam no instante, de recompor rapidamente os seus conhecimentos diante das mudanças tecnológicas aceleradas; a outra forma se constituía a partir do ponto de vista dos PCN (principalmente o tomo introdutório) e da *Nova Escola* que, quando encontravam “utilidade” para o ensino de história, elaboravam um discurso em que imagens e práticas preponderam mitos, heróis, acontecimentos, símbolos, legitimando o passado “como cimento da coesão grupal” (HOBBSAWN; RANGER, 1997, p. 21), para que se reconhecesse o “caráter nacional”, para que então se viabilizasse o aprimoramento do futuro, modernizando o país, formando sujeitos competitivos na “globalização”. Ou se des-historicizava a sociedade em benefício do presente e de sua valorização absoluta, ou se recorria à ressignificação da história dita *tradicional*, pois se havia em vista a identidade nacional, o passado precisava fazer (determinado) sentido.

As duas formas de entender o currículo de história acima citadas, eram similares ao que era criticado em relação à disciplina de Estudos Sociais. Primeiro, como “diluição” da disciplina escolar da história: o privilégio dado à realidade, cotidiano ou saberes do aluno, que terminam por aprisioná-lo nestas fronteiras; a equiparação dos procedimentos didático-pedagógicos, da formação do aluno e da

organização escolar com as premissas empresariais pela máxima da Qualidade Total; a interdisciplinaridade ou transversalização dos conteúdos e a maneira como era entendida a “transposição didática” tornavam o ensino de história uma questão de *aprender a fazer*. Segundo, como reavivamento do nacionalismo: o objetivo de formar a identidade nacional “apesar” da pluralidade cultural; a (re)afirmação do herói, dos símbolos pátrios, da cronologia linear, das datas comemorativas, mostravam o que era considerado importante para *aprender a ser*.

Deste modo, em *Nova Escola*, a habilidade de relacionar, associar, articular e contextualizar objetos e signos, apresentava-se em seu modo de dar forma material ao discurso, e em consequência, à maneira que seu leitor compreendia e compreende esse discurso-objeto com hipervelocidade e hiperassociação, mas não aparecia em termos epistemológicos, nos seus pressupostos teórico-metodológicos da história e seu ensino. Já entre os professores entrevistados, as práticas curriculares atuais consistem em uma integração das experiências, das aprendizagens passadas e de elementos extraídos de matérias da *Nova Escola* (não importando qual a data de publicação), o que não quer dizer que essas práticas sejam ideais, avançadas e melhores, mas diferentes da abordagem da revista, a qual adotava outras duas tendências que também são próprias da cultura midiática: ou a miríade de informações, referentes, estímulos e suportes que provocam superficialidade e dispersão, ou busca-se, frente à imprevisibilidade e instabilidade, a “segurança” da linearidade, sequencialidade, “verdade”, universalidade e totalidade. A escolha da revista entre uma ou outra forma para compor seu currículo de história, dependia muito mais de sua posição nas relações de poder, do que na apropriação das discussões sobre ensino de história que ocorriam naquele momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se compreender *Nova Escola* como objeto de significação próprio da cultura midiática, que na interface texto-contexto-leitura produz seu leitor-professor ao mesmo tempo em que é produzida por este. Procurando não contrariar o repertório cultural de seu leitor, esta revista, por intermédio de sua materialidade e de seu conteúdo intelectual, tem como propósito: a *ingerência* constante, incisiva e convincente nas decisões, ações e pontos de vista de seu leitor-professor, sob a forma da *didatização* sobre o quê e como ensinar, para que se proceda a *execução* dos currículos oficiais.

De 1986 a 2002, a organização/estruturação de *Nova Escola* amoldou-se à emergência da cultura midiática, e como tal, seguiu o ritmo das transformações que se davam no modo interpretativo de seu leitor. Reconstituindo sua formatação conforme as mudanças no modelo de leitura/compreensão, *Nova Escola* assumiu gradualmente elementos propiciadores da hiperleitura. No que diz respeito às suas concepções sobre o ensino de história, no paralelo, na contradição e na tensão com os debates, revisões e negociações que ocorriam, procurou fundamentar-se no paradigma marxista da história e da pedagogia, no período de defesa da “redemocratização” pós-regime militar (de 1986 a ±1995) e no paradigma correspondente à Nova História e ao Construtivismo no período no qual repercutiam-se as exigências da chamada “globalização” (±1995 a 2002).

Considerando que a mudança de um paradigma cultural para outro, se não é por completo coincidente, está certamente relacionada às transformações dos suportes de comunicação, ou seja, às formas como um texto se apresenta em sua materialidade. *Nova Escola* surgiu como revista tipicamente de consumo, mas no que designamos como primeira “fase” de publicação, demonstrando que as mudanças das formas culturais não acontecem pela simples ruptura, combinavam-se características do texto clássico (por exemplo, sequenciação de linhas e colunas) e do texto midiático (por exemplo, ilustrações e fotos). *Nova Escola*, ao ter adotado as premissas que dominavam os debates realizados em variados espaços em torno de como deveria ser o currículo de história, porém, sem deixar de apresentar os saberes históricos que considerava pertinentes, produzia um discurso plural e

aparentemente contraditório. Mesmo sendo pioneira no que diz respeito à formatação, pois na data de sua primeira publicação era o único impresso formatado como revista típica “de banca” direcionada ao professor e distribuída na escola, pode-se afirmar que o que sobrepunha em suas matérias foi um “ponto de vista” mais condizente com o escrito clássico. Entende-se que nesta primeira “fase” da revista, a organização dos saberes históricos para fim escolar deveria pautar-se em certos pressupostos como: o uso da *racionalidade* ou *cientificidade* como contraponto ao que se considerava desrazão das medidas político-curriculares anteriores; a suposta *previsibilidade da história*, cuja rota levaria à democratização e/ou à uma sociedade mais justa, sem o domínio daqueles geralmente apresentados neste discurso como “ditadores”, e/ou à modernização, e/ou a outro modo de produção; um projeto social visto como possível de se realizar com a condição de que as *leis que regem a trajetória histórica* fossem objetivamente conhecidas; a noção de que o conhecimento perfeito, a “desocultação” da verdade-realidade favoreceria a manipulação e/ou *controle da história* por parte de *sujeitos conscientes*, não mais alienados ou subjugados. Tais índices epistemológicos resultaram em uma linguagem comum sobre o ensino de história, que se apresentava não somente na revista, mas também em outras esferas - acadêmicas, escolares, políticas, etc. -, e que ainda é utilizada nos dias atuais, como se pode constatar na entrevista com os professores, que, em síntese, seria: formar o *sujeito histórico*, dando-lhe condições de desenvolver a *críticidade* e tornando-o capaz de *fazer a história*. A maioria das matérias de *Nova Escola* fazia referência ao ensino de história, devido ao discurso educacional que no momento priorizava esta disciplina escolar como pilar do desenvolvimento político do sujeito.

Mais em conformidade com as formas do conhecimento da cultura da escrita clássica em termos epistemológicos, a revista, ao propor recodificar os currículos oficiais, demonstrou ocupar um lugar de poder contíguo aos órgãos reguladores da política educacional. Em grande parte das matérias, além destes pressupostos acima citados, destacavam-se da história os fatos tidos como importantes para a construção da pátria, o encadeamento linear unidirecional (e evolutivo) de acontecimentos e a ação individual de personagens, implicando na reedição do que era classificado e criticado como *ensino tradicional de história*.

Na segunda “fase” da revista, texto midiático e cibercultura conjugavam-se,

intensificando a quantidade de recursos que se ajustam à hiperleitura, ao mesmo tempo em que a viabilizam, além de possibilitar a constituição de um leitor intermitente, flexível e hiperassociativo. Novamente os editores de *Nova Escola* souberam “inventariar” a cultura de seu leitor e as discussões curriculares que circulavam entre vários agentes, construindo seu próprio modelo curricular. Terminou-se por transformar a história como disciplina escolar, ou desprovida de suas marcas definidoras (uma história “sem passado”), ou *tradicional*, no sentido de ressaltar datas, nomes e fatos sob uma ordenação cronológica linear e causal (uma história com “determinado passado”).

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, certa forma de falar sobre ensino de história junta-se a já existente: pela *transposição didática*, os documentos deveriam ser trabalhados de modo que o aluno pudesse *construir o conhecimento* sobre temas da *cultura e/ou do cotidiano*, levando em conta a existência de diversas *versões históricas*. Na revista, a transposição didática não foi interpretada como o uso escolar das fontes documentais para a pesquisa histórica, mas como linguagens, recursos, metodologias, complementos para os procedimentos diático-pedagógicos. Aproveitando as reflexões em voga sobre a questão do multiculturalismo, bem como a historiografia que no momento voltava-se para as questões culturais, a revista ratificava a necessidade de formar determinada identidade nacional, *apesar* das diferenças, e converte o reconhecimento, a tolerância e o respeito por outra cultura em propostas didático-pedagógicas que visam a valorização do folclore e/ou das festas culturais.

Ainda que o leitor de uma revista de consumo empreenda habilidades de leitura muito distintas daquelas empregadas pelo leitor de um texto impresso, como o de uma revista “clássica” do início do século passado, e a tendência na cultura midiática, pela própria materialidade de seus canais, fosse produzir explicações ou conhecimentos móveis, plurais e multisequenciais, as mudanças no tratamento do ensino de história apresentadas por *Nova Escola*, no período de 1986 a 2002, não superaram o que se convencionou chamar de *ensino tradicional*. Se a *forma* mostrou-se realmente inovadora, o *conteúdo* só foi inovador à medida que *Nova Escola* não poderia destoar do que o seu leitor discutia, acreditava, projetava. Não poderia ela ser avessa às mudanças que se davam no ensino de história, primeiro como contraposição às políticas (não só educacionais e/ ou curriculares) produzidas

no período militar, depois como reação aos currículos elaborados em cada Estado tidos como engessados no marxismo.

Segundo Nora, “a história e, mais precisamente, aquela do desenvolvimento nacional, constituiu a mais forte de nossas tradições coletivas; nosso meio de memória, por excelência”, e todos os “grandes remanejamentos” historiográficos não deixaram totalmente de lado aquele modo de entender a história da passagem do século XIX para o XX, mesmo que não mais se lutasse pela definição do *espaço* político-geográfico e/ou da *ideia* de nação (NORA, 1993, p. 10), o que faz pensar o currículo de história então recodificado em *Nova Escola*: de modos diferenciados conforme os dois períodos trabalhados, não se perdeu de vista a nação como símbolo, ao retomar discursos, imagens e práticas que enfatizam mitos, heróis, acontecimentos e memórias. Assim, quando se diz que a revista termina por assumir uma história *tradicional* e/ou (neo)*conservadora*, entende-se que na elaboração de seu modelo curricular, houve o que Hobsbawm denominou de “adaptação”, ou seja, conservaram-se terminadas perspectivas sob novas condições e/ou para novas finalidades. Na revista um passado comum e glorioso deve ser legitimado para que se reconheça a identidade, o “caráter”, o “valor” nacional que fez com que a nação “avançasse”, portanto este passado nacional configure um construto discursivo fundamental para conferir posições ao sujeito no Estado moderno, assim como na ordem internacional, sob a rubrica da “modernização” econômica.

Quando não predominou em *Nova Escola* este tipo de história *tradicional*, percebe-se que o *conteúdo* histórico tornou-se acessório, porque no discurso curricular deste material, sobre a necessidade de “preparar para a vida”, o “sujeito de prontidão” é reverenciado. A decisão e ação rápidas relacionam-se às formas de leitura/conhecimento propiciadas pela segunda idade das mídias, mas na revista, significa defender o ideal de formação de um sujeito que para ser capaz de dar conta das mudanças no mundo do trabalho e/ou para ser competitivo precisa lidar com problemas, desafios, valores, eventos e tecnologias que se refazem de modo contínuo. *Nova Escola* passa a assumir nesse momento os preceitos do que se chama Qualidade Total, equiparando funcionamento, objetivos e fundamentos da escola com o da empresa, tomando, deste modo, a qualificação/formação do aluno semelhante a do trabalhador.

Os pressupostos explicativos que passaram a orientar a maioria dos campos

de conhecimento na cultura midiática não deixaram de integrar o discurso de *Nova Escola*: diante do reconhecimento da *instabilidade* do mundo, como os fenômenos são *imprevisíveis* e, por consequência, *incontroláveis*, o conhecimento seria sempre *relativo*. Seguindo nesta linha de pensamento, dever-se-ia incorporar a *flexibilidade* para lidar com a realidade em sua *iminência*, já que esta seria *complexa* e de percurso *indeterminado*. Desta forma, tomando como referência os preceitos da Qualidade Total e extremando esta concepção de que todo conhecimento é contingente, na maioria das matérias de *Nova Escola*, principalmente a partir de 1995, junto com a discussão/reflexão dos PCN, priorizou-se nas propostas sobre o ensino de história o *saber fazer*, a prática cerceada na dimensão do presente. Se apenas a realidade imediata pode ser conhecida e mesmo assim subjetivamente, para esta perspectiva, seria impossível e/ou inoperante conhecer o passado. Como *Nova Escola* não via para além daquela história pátria tradicional uma utilidade para a disciplina histórica escolar, ou a importância do estudo do passado em uma sociedade em que a prioridade seria o tempo pontual, fez com que esta adquirisse um sentido prático na recomendação de ensinar a produzir objetos culturais. Assim sendo, a revista passou a tratar do ensino de história ligado principalmente ao ensino de artes (também esta disciplina escolar, reduzida no *saber fazer*) o que parece ser uma abordagem que “dilui” esta disciplina escolar, efeito em geral denunciado como marca da disciplina de Estudos Sociais.

Através do discurso de *Nova Escola*, pode-se levar em conta que as práticas de leitura em geral são defasadas em relação aos suportes, o que implica que as “categorias intelectuais” e as representações não mudam imediatamente em compasso com as novas formas do escrito (CHARTIER, 2002, p. 112). Para MARTÍN-BARBERO, assimila-se com certa facilidade a imagem da modernização relacionada às novas tecnologias, cria-se uma impressão de novidade, mas a recomposição dos valores, saberes, mapas ideológicos e cognitivos não acontecem imediatamente (2001, p. 32). Pierre LÉVY também considera o descompasso que às vezes se vê entre suporte e modos interpretativos como característica de “épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados” (1993, p. 17). Entretanto, na presente análise comparativa, verificou-se que esse “desacordo” entre “novas” materialidades e “nova”

epistemologia acontece de modo constante e interessado no currículo presente na revista, o que não se visualiza com clareza nas práticas curriculares relatadas pelos professores.

À visão dos professores entrevistados de que as políticas de reestruturação curricular são mesmo inovadoras e se deve fazer o possível para adequar-atualizar o ensino de história conforme este currículo então recodificado pela revista - o que poderia fazer entender que a mídia de fato estrutura valores e comportamentos de um público influenciável -, assomam-se as declarações de que: preenchem o que consideram as lacunas das propostas; procuram resolver a defasagem entre o que a *Nova Escola* dispõe e o que acontece na realidade da sala de aula; modificam, rearranjam, melhoraram ou mesmo “consertam” a atividade indicada segundo sua própria noção de ensino de história e de historiografia. Dito de outra forma: *Nova Escola* simula efeitos semânticos e materiais de intimidade/proximidade, arrebatamento, interação, inovação, atualidade, etc., buscando produzir uma identidade-leitor, contudo, se o professorado em sua maioria passa a identificar-se como este professor-modelo, moderno no próprio ato da leitura, e mesmo incorpora a ideia de que o currículo então expresso deve ser seguido, percebe-se que houve uma reelaboração e não a reprodução deste currículo na prática. Desta forma, não há como inferir apenas o poder de *Nova Escola* incidindo sobre o professor-leitor, pois existe uma circularidade simbólica em que nem a mídia e nem o público são neutros.

O diálogo dos professores mostrou que o texto de *Nova Escola* é apreendido de modo alinear, mas as frações de informação de naturezas diversas, os inúmeros nexos remissivos, os saltos perceptivos, não implicam na impossibilidade do leitor estabelecer sua própria ordem interpretativa. O professor norteia suas apropriações mobilizando sua memória escolar, inserindo sua formação profissional (principalmente, a graduação), suas experiências (geradas no cotidiano escolar ou em outros lugares), seu modo de ser-ver, e passa a discordar, assimilar, subverter, reelaborar o sentido pretendido por esta revista, recriando o currículo em sala de aula. Considera-se que avaliar que as mídias propiciam uma forma de conhecimento fragmentada, superficial, dispersa, não-reflexiva, descartável, etc. ou que as práticas dos professores possuem estas mesmas adjetivações (comumente associadas de forma pejorativa ao que se chama de “pós-moderno”), apenas procede se for

tomado como referência categorias geradas para teorizar sobre a cultura impressa: os novos fenômenos que aparecem com a cultura midiática são vistos como desvios ou anomalias se analisados sob estas antigas categorias.

As práticas/pensamentos dos professores revelam a “hibridização” de historiografias e pedagogias de matrizes teóricas às vezes diferentes ou mesmo antagônicas. Conclui-se que este termo, “hibridização”, é mais apropriado para explicar as formas de conhecimento da cultura midiática, bem como as noções e ações dos professores provenientes da leitura de *Nova Escola*, diferente do termo “ecletismo”: enquanto que este remete à ideia de uma diversidade de elementos tomados sem coesão interna, aquele deduz uma criação original, produto da interligação, articulação e contextualização, mesmo que seja a partir da multiplicidade dos fragmentos, dos dados, das informações pouco profundas encontradas na revista.

Esta “hibridização” e “inventividade” do professorado implicam em *outra* forma de perceber, interpretar e entender o mundo, por isso pode ser considerada “nova”, principalmente se for posta em relação ao conteúdo político da revista, mas não necessariamente “moderna”. Pareceu que a tendência foi de tomar mais a materialidade da revista como matéria-prima para o funcionamento de pensamentos e práticas, do que a sua postura política (neo)conservadora. No entanto, vale frisar que no diálogo-entrevista dos professores não poderia haver alguém que se autodenominasse *tradicional*, que dissesse orientar-se pela historiografia ou pedagogia *tradicional* ou inserir de alguma forma elementos *tradicionais* em suas concepções e práticas híbridas. Constatou-se que alguns chavões, linguagens e conceitos são retomados dos dois momentos de reformulação curricular que aqui foram trabalhados, enquanto que a defesa do chamado *ensino tradicional* tornou-se discurso interdito, não só entre os professores, mas em todas as esferas envolvidas nas discussões curriculares.

No movimento intrincado, em que de um lado o professor (re)significa e (re)cria o currículo proposto pela revista, e de outro, a revista se esforça em cooptar seu leitor para que ele implemente o currículo que prescreve, pode-se concluir que mídia e público influenciam-se mutuamente. As práticas por serem mais dispersas são mais difíceis de serem circunscritas e, por isso, controladas. Sendo assim, a revista não pode se asseverar de que o sentido pretendido será assimilado

literalmente, mas os depoimentos mostraram que sua leitura é tida como importante/necessária pelos entrevistados, porque desta decorre a ativação de uma enorme rede semântica que faz com que o professor construa seu próprio roteiro/pertinência curricular em sala de aula.

A transversalidade, a flexibilidade, as convergências, os diversos pontos flutuantes de associação, são características que correlacionam *texto midiático, leitura/interpretação, cultura midiática e práticas curriculares*. Contudo, enquanto que a materialidade de *Nova Escola* aciona no sujeito a ideia de *inovação* no próprio ato da leitura, e as práticas curriculares, advindas da leitura desta revista, podem ser reputadas como *originais e/ou híbridas*, no que tange o conteúdo das matérias dessa revista, mantem-se elementos caracterizadores da história e do ensino de história *tradicionais*, devido ao lugar nas relações de poder em que se insere.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARAÚJO, C. A. A pesquisa norte-americana. In HOHLFELDT, A.; MARTINHO, L.; FRANÇA, V. V. **Teorias da comunicação**. Conceitos, escolas e tendências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

AZEVEDO, C. Identidades compartilhadas. A identidade nacional em questão. In ABREU, M.; SOIHET, R. (Org.) **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003.

BAUDRILARD, J. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

BELLONI, M. L. Educação para a mídia: missão urgente da escola. **Comunicação & Sociedade**. n.17, p. 33-46, ago. 1991.

BICCAS, Maurilene Souza; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reforma escolar e práticas de leitura de professores: A Revista do Ensino. In CARVALHO, Marta Maria Chagas de; VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). **Biblioteca e formação docente: percursos de leitura**. Belo Horizonte; São Paulo: Autêntica Editora; Centro de Memória da Educação, FEUSP; FINEP, 2000.

BITTENCOURT, C. M. F. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In BITTENCOURT, C. M. F. (Org.) **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In BARRETO, Elba Siqueira de S. (Org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileira**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BLOCH, M. **Apologia da história**. Ou o ofício de historiador. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOURDIEU, P. Compreender. In BOURDIEU, P. (Coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BUENO, Sinésio Ferraz. **Pedagogia sem sujeito**. Qualidade Total e Neoliberalismo na educação. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2003.

_____. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista *Nova Escola*. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 35. mai/ago 2007.

BURKE, P.; PORTER, R. (Org.) **Línguas e jargões**. Contribuições para uma história social da linguagem. Trad. Álvaro Luiz Hattner, São Paulo: UNESP, 1997.

CAIMI, F. E. **Conversas e controvérsias**. O ensino de história no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

CAMARGO, A. M. de A.; GONÇALVES, J. O uso de documentos no ensino da história. In BITTENCOURT, C. M. F. (Org.) **2º Encontro Perspectivas do Ensino de História**. S.P.: USP; Faculdade de Educação, 1996.

CAMPIGOTO, José Adilçom. Interpretação de textos, de história e de intérprete. In **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.23, n.46, pp. 229-252, 2003.

CANAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, n. 79, pp. 125-161, agosto 2002.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. Texto apresentado na **22ª Reunião Anual da ANPED** no GT Currículo em 1998. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/artigos_autor.asp?p_id_autor=24 Acesso em: 24/03/2003.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. **Molde Nacional e Fôrma Cívica**: Higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Os sentidos da forma: análise material das coleções de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. In TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. (Org.) **Cinco estudos em história e historiografia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Vanancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. Trad. Ângela M. S. Correa. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor; cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**. Editora Autores e Associados/SBHE, n. 3. p. 9-26, jan/jun, 2002.

CHARTIER R. **Formas e sentido. Cultura escrita:** entre distinção e apropriação. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003.

_____. (Org.) **Práticas de leituras.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. **A aventura do livro. Do leitor ao navegador:** conversações com Jean Lebrun. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. 2 ed., São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **A história cultural:** entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: DIFEL, 1990.

_____. **A ordem dos livros.** Brasília: Editora UNB, 1994.

_____. **Cultura escrita, literatura e história.** Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Trad. Ernani Rosa. Porto alegre: ARTMED, 2001.

_____. **Os desafios da escrita.** Trad. Fúlvia M .L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, Porto Alegre, n.2, p.177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica:** Del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

CORDEIRO, J. F. P. **Falas do novo, figuras da tradição.** O novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **A História no centro do debate:** as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.

COSTA, Gilcilene Dias da. **Entre a política e a poética do texto cultural:** a produção das diferenças na revista Nova Escola. Porto Alegre, 2003. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

COSTA, Marisa V. Mídia, magistério e política cultural. In COSTA, M. V. (Org.) **Estudos culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

CUNHA, A. V. C. S. **A (re)invenção do saber histórico escolar: apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de**

história. Recife, 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves, 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DE ROSSI, V. L. S. Aprender história vivendo história. **Caderno CEDES**. A prática do ensino de história. n.10. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DOSSE, F. **A história a prova do tempo**: da história em migalhas ao resgate do sentido. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In SILVA, T. T. (Org.) **Nunca fomos humanos**. Nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESCOSTEGUY, A. C. **Cartografias dos estudos culturais**: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESTEVES DE VASCONCELLOS, M. J. **Pensamento sistêmico**. O novo paradigma da ciência. 7 ed., Campinas, S.P.: Papyrus, 2002.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. A revista *Nova Escola*: um projeto político-pedagógico em andamento (1986-2000). **25ª Reunião Anual da Anped**. GT 05, Estado e Política da Educação, Caxambu, 2002.

FARIA, Ana Lúcia G. **Ideologia no livro didático**. 6 ed., São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

FENELON, Déa. A questão de Estudos Sociais. **Caderno CEDES**. A prática do ensino de história. n.10. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

FERRAZ, F. C. A. Uma agenda alternativa para o debate sobre o uso escolar das fontes históricas. In SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. (Org.) **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**, Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

FISCHER, R. M. B. Mídia e produção de sentidos: a adolescência em discurso. In SILVA, L. H. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FONSECA, S. G. Caminhos da história ensinada. 2 ed., Campinas: Papyrus, 1993.

FONSECA, T. N. de. **História & ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRADE, I. C. A. da S. Revistas pedagógicas: qual é a identidade do impresso? In BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. **Leitura: práticas, impressos, letramentos.** (Org.) 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FRADE, I. C. A. da S.; SILVA, C. S. R. da. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Org.) **Leituras do professor.** Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998.

GARCIA, M. M. A. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

_____. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. **Currículo sem fronteiras.** v. 2., n. 2., p. 53-78, jul/dez 2002b.

GAY, P. **O estilo na história.** Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GENTIL, Mônica Salles. **Revistas da área de educação e professores - interlocuções.** Campinas, 2006. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

GENTILI, P. A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 4 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. In **Teoria & Educação**, n.2, p.230-254, 1990.

_____. La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. **Revista de Educación**, n 295, p. 7-37, Madrid, 1991.

_____. **História del Currículum.** La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S. A.1995.

_____. **O currículo em mudança.** Estudos na construção social do currículo. Lisboa: Porto Editora, 2001.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **Da diáspora.** Identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardiã Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. 6 ed., São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- HERNANDES, N. **A mídia e seus truques**: o que jornal, revista, TV, rádio e Internet fazem para captar e manter a atenção do público. São Paulo: Contexto, 2006.
- HOBBSAWM, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições**. (Trad. Celina Cardim Cavalcante), 2 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HÖFLING, E. M. O Livro Didático em Estudos Sociais. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.
- HORN, G. B. **O ensino de história**: teoria, método e currículo. Curitiba: Ed. Livro de Areia, 2003.
- JENKINS, K. **A história repensada**. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Contexto, 2001.
- JOANILHO, A. **História e prática**: pesquisa em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. RJ: Vozes, 1995.
- _____. **A cultura da mídia**. Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e pós-moderno. Trad. Ivone Castilho Benedetti. SP: EDUSC, 2001.
- KOSELLECK, R. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos**. v. 05, n. 10, 1992, 134-146.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9 ed., São Paulo: Perspectivas, 2007.
- LE GOFF J.; NORA P., **História: novos problemas**. Trad. Theo Santiago. 4 ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- LE GOFF, J. et al. **A nova história**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2 ed., São Paulo: Ed. 34, 2000.
- _____. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento da era informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. 14 ed., Rio de Janeiro: Ed. 34, 2006.
- MACEDO, D.; BARTOLOMÉ, L. A globalização como uma forma de colonialismo: um desafio para os educadores e as educadoras. In SILVA, L. H. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MARRONE, M. L. **Revista Nova Escola**: discursos, representações e prescrições pedagógicas no ensino de história (1986-1995). São Paulo, 2003. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. **Os exercícios do ver**. Hegemonia audiovisual e ficção televisiva. Trad. Jacob Gorender. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

_____. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In SOUZA, M. W. (Org.) **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

_____. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In MORAES, Dênis (Org.). **Sociedade Midiatizada**. Trad. Carlos Frederico Moura da Silva, Maria Inês Coimbra e Lucio Pimentel. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

_____. Saberes hoje: disseminações, competências e transversalidades. In RIBEIRO, Ana Paula Goulart; HERSCHMANN, Micael. **Comunicação e História**: interfaces e novas abordagens. Rio de Janeiro: Mauad X; Globo Universidade, 2008.

MARTÍNEZ, M. E. Cultura(s) e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina nos anos 90. In CANDAU, Vera Maria (Org.) **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARTINS, Ana Luiza. Revista em revista: imprensa e práticas culturais em tempos de república, São Paulo (1890-1922). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

MARTINS, M. do C. A CENP e a criação do currículo de história: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista Brasileira de História**. Dossiês: Ensino de História: novos problemas; Do Império Português ao Império do Brasil. v. 18, n. 36, p. 39-59, 1998.

_____. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes? Campinas, 2000. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

_____. As humanidades em debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; RANZI, E. M. F. (Org.)

- História das disciplinas escolares no Brasil:** contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- MARZOLA, N. Os sentidos da alfabetização na revista Nova Escola. In COSTA, M. V. (Org.) **Estudos culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- MATTELART, A.; NEVEU, E. **Introdução aos Estudos Culturais.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MATTELART, Armand; MATTELARD, Michele. **História das teorias da comunicação.** Trad. Luiz Paulo Rouanet. 10 ed., São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.
- MICELI, Paulo. **O mito do herói nacional.** São Paulo: Contexto, 1988.
- MIRA, M. C. **O leitor e a banca de revistas:** a segmentação da cultura no século XX. São Paulo: Olho d'Água; Fapesp, 2001.
- MOREIRA, A. da S. Cultura midiática e educação infantil. **Educação e Sociedade**, v.24, n.85, Campinas, dez. 2003.
- MUNAKATA, K. História que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil. In FREITAS, M. C. (Org.) **Historiografia brasileira em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 1998.
- _____. Por que Descartes criticou os estudos que realizou no Colégio *De La Flèche*, mesmo admitindo que era “uma das mais célebres escolas da Europa?” In TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; RANZI, E. M. F. (Org.) **História das disciplinas escolares no Brasil:** contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História.** Memória, História, Historiografia. Dossiê ensino de história. v. 13, n. 25/26, pp. 143-162, set. 92/ago. 93.
- NOGUEIRA, F. M. G. As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da educação básica. In HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (Org.) **Educação e Estado.** As mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: EDUEL, 2001.
- NORA, P. Entre a memória e a história. A problemática dos lugares. **Projeto História.** n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

- NOSELLA, M. de L. C. D. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 8 ed., São Paulo: Moraes, 1981.
- NÓVOA, A. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e recepção do repertório português. In CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Org.) **Educação em Revista**. A imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.
- OLIVEIRA, M. A. M. **Escola ou empresa?** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- ORSON, D. R. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1997.
- ORTIZ, R. **A moderna tradição brasileira**. Cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- PARAÍSO, M. A. Currículo e mídia: a produção de um discurso para e sobre a escola. **Educação em Revista**, n. 34, p. 67-84, 2001a.
- _____. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse? **Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, p. 141-160, 2001b.
- PAULA, S. Estudos culturais e receptor ativo. In RUBIM, A. A. C. & BENTZ, M. G.; PINTO, M. J. (Org.) **Produção e recepção dos sentidos midiáticos**. 2 ed., Petrópolis. RJ: Vozes, 1998.
- PEDROSO, L. A. **A Revista Nova Escola**: política educacional na “Nova República”. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação UNICAMP, 1999.
- PENTEADO, H. D. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.
- PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**. n. 12, p. 05-21, set/out/nov/dez, 1999.
- PINSKI, J. (Org.) **O ensino de história e a criação do fato**. 5 ed., São Paulo: Contexto, 1992.
- RICARDO FILHO, G. S. **A boa escola no discurso da mídia**: um exame das representações sobre educação na revista *Veja* (1995-2001). São Paulo: UNESP, 2005.
- RICCI, C. S. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo. **Revista Brasileira de História**. Dossiês: Ensino de História: novos problemas; Do Império Português ao Império do Brasil. v. 18, n. 36, p. 61-88, 1998.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In SILVA, T. T. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas do governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROSEMBERG, L. et al. Publicações para o professor: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**. n. 30, p. 57-63, 1979.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**. O perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, B. de S. Os processos da globalização. In SANTOS, B. de S. (Org.) **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCALZO, M. **Jornalismo de revista**. 3 ed., São Paulo: Contexto, 2006.

SCHIMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In BITTENCOURT, C. M. F. (Org.) **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

_____. (Org.) **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**, Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

SILVA, A. C. T. da. “Imagens ordinárias” como signos eloqüentes - sistematização metodológica para a interpretação de capas de revistas. In **Domínios da imagem**. n. 01, p. 07-13, nov. 2007.

SILVA, Marcos A. da; ANTONACCI; Maria Antonieta M. Vivências na contramão. **Revista Brasileira de História**. História em quadro-negro: escola, ensino e aprendizagem. v. 09, n. 19, p. 09-28, set.89/fev.90.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, F. R. **Um estudo das capas da revista Nova Escola: 1986-2004**. Campinas, 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

SIMAN, L. M. de C. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino. In ROSSI, Vera Lucia Sabongi de & ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003.

SOFFIATI, Arthur. A ausência da natureza nos livros didáticos de história. **Revista Brasileira de História**. História em quadro-negro: escola, ensino e aprendizagem. v. 09, n. 19, p. 43-56, set.89/fev.90.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORRES, C. A. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**. Trad. Carlos Almeida Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 3 ed., Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

VIANA, I. **“Artes de fazer” na reforma escolar: o Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração em Curitiba (décadas de 1970 - 1980)**. Curitiba, 2006. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná.

VIEIRA, M. L. **Construtivismo: a prática de uma metáfora: forma/conteúdo do “Construtivismo” em Nova Escola**. Belo Horizonte, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

_____. O trabalho do *autor* na construção do *leitor* na revista *Nova Escola*. In ZAMBONI, E. Encontros nacionais de pesquisadores de história - perspectivas. In ARIAS NETO, J. M. (Org.) **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005.

Dicionários:

AURÉLIO. CD-Rom, versão 5.0, 3 ed., 2004.

HOUAISS. <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm> (versão 2008)

RABAÇA, Carlos Alberto & BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de Comunicação**. São Paulo: Ática, 1998.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales**. A inovação em História. São Paulo: Paz e terra, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed., Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

SANTOS, Ieda. Glossário de Assessoria de Imprensa. In: **Cadernos de Estudos em Jornalismo**. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 2006.

Documentos:

ANFOPE; FORUNDIR. **Análise da versão preliminar da proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior**. mar. 2001.

ANPAE. **Audiência pública regional - CNE - Goiânia**. mar/2001.

ANPEd. **Contribuições na Audiência Pública Regional Centro-Oeste sobre “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior”**. mar. 2001.

ANPUH. **Moção**. Assembléia Geral do XXI Simpósio Nacional de História. jul. 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais**. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC, SEF, 1997.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6 ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

MINAS GERAIS. **Programa de história para o 1º e 2º graus**. Secretaria de Educação do Estado. 1986.

PARANÁ. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Secretaria de Estado da Educação/Superintendência de Educação/Departamento de ensino de primeiro grau. Curitiba, 1990.

REVISTA NOVA ESCOLA. PCN Fáceis de Entender - 5ª a 8ª séries. Encarte. São Paulo: Editora Abril, 1999.

REVISTA EDUCAÇÃO&SOCIEDADE. São Paulo: Cortez Editora; Editora Autores Associados, jan/1980.

REVISTA ESCOLA PARA PROFESSORES. São Paulo: Editora Abril, 1971.

REVISTA NOVA ESCOLA, São Paulo: Editora Abril. mar/1986 - dez/2002.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular**. Estado de Santa Catarina. 1991

SÃO PAULO. **Proposta curricular para o ensino de história - 1º Grau**. 3ª edição preliminar. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 1986.

SÃO PAULO. **Proposta curricular para o ensino de história - 1º Grau**. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 1986.

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: documentos básicos para implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 1976.

e-Links

<http://fvc.abril.com.br/>

<http://houaiss.uol.com.br/>

<http://publicidade.abril.com.br>

<http://revistaeducacao.uol.com.br>

<http://revistaescola.abril.com.br>

<http://www.abril.com.br/br>

<http://www.aner.org.br/>

<http://www.circulacao.org.br>

<http://www.diaadiaeducacao.com.br>

<http://www.dinap.com.br>

<http://www.emrevista.com>

<http://www.ipsos.com.br>

<http://www.periodicos.capes.gov.br>

<http://www.revistadoprofessor.com.br>

ANO	VOL	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
1986	1	X	X	1	2	3	4	X	5	6	7	8	9
1987	2	X	X	10	11	12	13	X	14	15	16	17	18
1988	3	X	X	19	20	21	22	X	23	24	25	26	27
1989	4	X	X	28	29	30	31	X	32	33	34	35	36
1990	5	X	X	37	38	39	40	X	41	42	43	44	45
1991	6	X	X	46	47	48	49	X	50	51	52	53	54
1992	7	X	X	55	56	57	58	X	59	60	61	62	63
1993	8	X	X	64	65	66	67	X	68	69	70	71	72
1994	9	X	X	73	74	75	76	X	77	78	79	80	81
1995	10	X	X	82	83	84	85	X	86	87	88	89	90
1996	11	X	X	91	92	93	94	X	95	96	97	98	99
1997	12	X	X	100	101	102	103	X	104	105	106	107	108
1998	13	X	109	110	111	112	113	X	114	115	116	117	118
1999	14	X	119	120	121	122	123	X	124	125	126	127	128
2000	15	X	129	130	131	132	133	X	134	135	136	137	138
2001	16	X	139	140	141	142	143	X	144	145	146	147	148
2002	17	X	149	150	151	152	153	X	154	155	156	157	158

Em azul: exemplares não encontrados

ANEXO

PROFESSORES ENTREVISTADOS

1. Giselle Dias (participou dos grupos focais 01 e 02)

Grupo Focal 01

1. Inês Simionato Taniguchi
2. Ivonete Aparecida Pazinato
3. Janete de Oliveira Santos
4. Lucélia Aparecida Pereira
5. Lucio Boing
6. Marcos Salete Fernandes
7. Maria Elensa da Silva H. Machado
8. Maria Inês Teixeira Teotonio
9. Marilce Aparecida S. Reis
10. Maria José de Lima Esplicio
11. Rosana Moraes Bartmeyer
12. Vania Aparecidade de Barros

Grupo Focal 02

1. Cyntia Oliveti Moreno
2. Engracia Alves Cardoso
3. Isabel Cristina Gallindo Perez
4. Jomar Beton
5. Margarete Yasho
6. Marisa Noda
7. Roberto Bondarik
8. Sarita Maria Pierolo
9. Silvana Banik Rocha
10. Simone Suely Batista
11. Siumara Sagati
12. Sueli de Fátima Dias

Grupo Focal 03

1. Edna Maria da Silva
2. Elizabeth Cristina de S. Tomazini
3. Elza Nice Souza Silva
4. Giane Souza Silva
5. Gilberto Mile
6. Lucinéia Cunha Steca
7. Marilena Menoli
8. Rosane Gonçalves G. da Silva
9. Solange Aparecida Preti
10. Virgínia Ferronato
11. Zilda Aparecida de Oliveira Lima

Grupo Focal 04

1. Ana Lúcia Silvério Caparelli
2. Andréa Leite da Silva
3. Dulcimar Ferreira dos Anjos
4. Gino Marzio Ciriello Mazzetto
5. Handrea Miranda da Paiva Pincelli
6. Janete Dancini
7. Josy Neves Lucas Boleti
8. Maria Aguilera
9. Maria Antonia Camargo Bernardi
10. Sannis Silva Muniz Felde

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)