

Onde está a anarquia no livro didático: “Por dentro da História”?

Adriel de Oliveira Dias ¹

Resumo

Sabemos que a educação, seja básica ou superior, não é neutra e busca formar um determinado tipo de mulher e homem. Desta forma, há uma seleção cultural do que é ensinado, como é ensinado e o que não deve ser ensinado, ou seja, deve ser “esquecido”. Por meio deste artigo, buscamos analisar a atenção dada aos anarquistas por parte de uma das principais ferramentas de ensino: o livro didático. Especificamente o livro *Por dentro da História*, da editora Escala Educacional, escrito por Pedro Santiago, Célia Cerqueiras e Maria Aparecida Pontes, composto pelos volumes 1, 2 e 3. Salientamos que, o livro didático é um dos transmissores e propagadores de narrativas históricas. Logo, instrumento de formação de concepções. Além disso, é uma mercadoria e produção cultural de determinada sociedade, sendo por isso, passível de análise. O livro selecionado para este estudo foi adotado como ferramenta de ensino oficial por um espaço educacional formal, o Colégio Estadual Amália Hermano Teixeira, localizado na periferia de Goiânia.

Palavras-chave: Livro Didático; Ensino de História; Anarquismo

Where is anarchy in the didactic book: Inside History”?

Abstract

We know that education, whether basic or superior, is not neutral and seeks to form a certain type of women and men. In this way there is a cultural selection of what is taught, how it is taught and what is not taught, or "forgotten". Through this article, we seek to analyze the attention given to anarchists by one of the main teaching tools: teaching book. Specifically, the book "Inside the History", by Escala Educacional, written by Pedro Santiago, Célia Cerqueiras and Maria Aparecida Pontes, composed by volumes 1, 2 and 3. We emphasize that the didactic book is one of the transmitters and propagators of historical narrative. Therefore, an instrument of formation of conceptions. In addition it is a commodity and cultural production of a certain society, in this way, it can be analyzed. The book selected for the analysis was adopted as an official teaching tool for the formal educational space, Amália Hermano Teixeira State College, located on the outskirts of Goiânia.

Key-words: Didactic book; History teaching; Anarchism

¹ Licenciando em História pelo IFG

Especializando no programa: Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica. Pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)

1. Uma Ferramenta de Ensino na Sala de Aula: O Livro Didático

Existem diversas ferramentas educacionais no ensino, seja ele público ou privado, dentre elas, destacamos o livro didático. Este instrumento de ensino-aprendizagem recebe uma atenção minuciosa por parte de pesquisadores dos mais variados campos do conhecimento: seja da História – local do qual nos posicionamos nessa pesquisa – seja da Pedagogia, da Sociologia, da Literatura, etc. A dedicação que o recurso específico recebe não se restringe apenas às áreas da pesquisa acadêmica, em sala de aula, também há um zelo intenso de professores e discentes no trato com este material. O interesse que o faz ser adotado no espaço educacional e selecionado como documento de construção de saberes se dá por diversos fatores.

Uma das justificativas para a escolha por essa evidência, ou seja, é o material a partir do qual o conhecimento é aduzido a partir da lógica histórica (THOMPSON, 1981) passa pelo papel e importância do conhecimento no ensino de História; visto que, o livro didático é uma das ferramentas que contribuem para o processo educativo formal e é uma das instâncias mais importantes para a formação política do educando (RÜSEN, 2011).

O espaço educacional formal conta com a presença do professor e da escola como difusores e agentes que contribuem, de alguma forma, para a manutenção de uma determinada ideologia, característica comum no ensino (GALLO, 2015). Visto que, não há, e não é possível, a existência de um ensino neutro. Nesse espaço complexo e que apresenta certa lógica própria “poderíamos acrescentar que, [...], tanto a escola como o professor contam com um importante elemento de veiculação: o livro didático” (ABUD, 1994, p. 81). É essa ferramenta que daremos atenção, analisando suas informações e tentando verificar qual o tipo de conhecimento que ele pode produzir.

O livro didático é um dos grandes responsáveis pela construção do conhecimento histórico em sala de aula e propagador de um determinado tipo de “[...] concepção do mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica [no livro didático], em todas as manifestações da vida individual e coletiva” (PORTELLI, 1977, p. 23) ou seja, uma ideologia. Desta forma, o livro didático pode ser compreendido como uma estrutura ideológica, em outras palavras, “[...] a organização material destinada a manter, defender e desenvolver a frente teórica” (PORTELLI, 1977, p. 27).

O conhecimento do livro didático – corriqueiramente utilizado para auxiliar o processo de ensino/aprendizagem – é organizado e formulado por intelectuais orgânicos. Indivíduos esses que exercem funções organizativas no espaço cultural, propagando capilarmente as ideias e valores fundamentais dos grupos dominantes (NEVES, 2013). Por esse motivo, a linguagem utilizada por essa

ferramenta é construída para ser acessível ao maior número de pessoas possível e de fácil compreensão. Muitas vezes é escrito para ser utilizada pelo professor; visto que, é um dos aspectos essenciais que a classe dirigente difunde sua ideologia.

O livro didático é utilizado pelo professor para nortear o ensino de História, parte em [...] razão das deficiências de formação e das condições de trabalho que enfrenta, não procura outro tipo de obra para a preparação da aula, quer expositivas ou de qualquer outra natureza, já que mesmo para trabalho com texto, de modo geral, são utilizados trechos do livro na classe (ABUD, 1994, p. 81).

Para além dos problemas cotidianos do fazer docente, que são múltiplos, a produção da História e o ensino dela seguem uma divisão, em muitos momentos, hierárquica, entre os pesquisadores e os professores (SILVA; FONSECA, 2007). Na década de 1990, no caso específico do Brasil — dentro do contexto da globalização — as reformas educacionais estavam extremamente ancoradas no ideário neoliberal conservador e produziram mudanças na formação e no trabalho docente. No bojo dessas mudanças, chamemos a atenção para a crescente transformação do professor em proletariado:

[...] a categoria dos docentes passou a compartilhar traços próprios dos grupos profissionais com características da classe operária, configuradas, por exemplo, no crescimento numérico de professores; na expansão do número de empresas de ensino privado; no acentuado corte de gastos escolar, desenvolveram-se vários fatores que atuam e incrementam as lutas contra essa tendência de proletarização, reforçando as características da profissionalização (FONSECA, 2007, p. 18).

Com essas mudanças culturais e sociais é possível identificar várias tendências na situação do docente e do pesquisador. Visto que, a formação do professor de História, nos cursos superiores, se desenvolve em espaços diversos — teatro, cinema, grupos de estudos e outros — e revelam as dimensões do momento histórico: seja a luta pela manutenção da vida ou os embates políticos vividos no cotidiano.

Uma das mudanças referenciadas anteriormente é a dessacralização da ciência e da cultura com a introdução das novas tecnologias; intensa massificação quantitativa e a expansão do número de docentes “[...] tornam as lutas dos professores e suas demandas cada vez mais complexas nas diferentes regiões do país, nos diversos níveis e sistemas educacionais” (FONSECA, 2007, p. 22). Fato que promove a desvalorização da atividade docente e por consequência colabora para o arrocho salarial destes profissionais. Assim como, a identificação desta carreira como transitória (SILVA; FONSECA, 2007). Enfim, o professor transforma-se num proletário, enfrentando todas as condições características dele, e concomitantemente, a sua divisão e hierarquização entre os intelectuais/pesquisadores e os técnicos/reprodutores. Desta forma,

[...] o professor não pode, em hipótese alguma, ser um mero reprodutor/transmissor, repositor de conhecimento, mas necessita estabelecer, em sua formação, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Essa relação não implica em transformar ensino em pesquisa, mas entende que a articulação entre a forma pela qual cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade de professor é produzida historicamente. Nesse sentido, é importante que se busque superar a lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou, historicamente, aqueles professores que

são autorizados a produzir conhecimento, daqueles a quem é conferida a sua transmissão (SCHMIDT, 2009, p.11).

Como marco precisamos citar a LDB de 1996; e o decreto n. 2207/1997 que definiram a política neoliberal da formação do professor. “Isto porque a nova LDB estabeleceu um novo patamar mínimo de qualificação profissional docente para a educação básica, a ser atingido paulatinamente”

(NEVES, 2013, p. 7). E com o decreto 2207/97,

[...] por sua vez, o Executivo central, driblando a resistência da comunidade universitária organizada à época, viabilizou a formação de nível superior em tipos distintos de educação superior: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, diversificando ainda mais a estrutura organizacional desse nível de ensino (NEVES, 2013, p. 8).

Há uma perda da autonomia, da capacidade reflexiva e da criativa do docente, pois estas são uma “[...] perda de conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção; e a perda de controle sobre seu trabalho [...]” (FONSECA; SILVA, 2007, p. 30). O proletariado, nesse caso o docente, fica submetido ao controle e à decisão do dominador, perdendo assim grande parte da capacidade de resistência. Não podemos afirmar que esse trabalhador deixou de resistir; mas não apontaremos aqui as resistências dos docentes frente às transformações supracitadas, porém esses agentes históricos travaram intensas disputas e estabeleceram resistências que muitas vezes contribuíram para a formação de identidades (FONSECA; SILVA, 2007).

A partir dessas condições históricas, o trabalho do professor tem se tornado, em diversas realidades, uma constante reprodução e reforço das ideias contidas no livro didático adotado pelos espaços educacionais. Muitas vezes, esse material tem sido “lido” pelos educandos como material digno de confiança, pois a narrativa ali encontrada é considerada pelo discente como verdade.

Além disso, o livro didático é um dos canais que leva os resultados da investigação histórica até a cultura histórica de uma sociedade. Por meio dele, podemos medir o alcance prático do saber produzido pela academia e quão importante ele é como uma “[...] função de orientação cultural na vida de sua sociedade e que o cumprimento dessa função é em si mesmo um exercício do trabalho histórico científico profissional” (RÜSEN, 2011, p. 110).

Segundo Miranda e Luca (2004), a partir da década de 1980, no Brasil, aconteceram algumas movimentações organizadas pela Fundação de Assistência ao Estudante — FAE, cujo objetivo era discutir os problemas apresentados pelos livros didáticos. Mais tarde, em 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático — PNLD. Tomando esse ano como marco, iniciaram-se uma série de programas que delimitaram um novo currículo escolar. Em 1996, começou efetivamente a política de avaliação dos livros didáticos. E com ela, a criação de um edital e normas para a adoção dos livros didáticos nos espaços de ensino. O que acarretou diversos efeitos no mercado editorial, tais como: o desaparecimento de editoras e grupos editoriais e a articulação do mercado editorial com os mecanismos de uma sociedade democrática. No bojo dessas transformações, o livro didático assume a dimensão de mercadoria

[...] sujeito a múltiplas interferências em seu processo de produção e vendagem. [...]. Outro ponto sensível, identificado em todas as pesquisas mais recentes a respeito da escolha de livros didáticos, está no desempenho agressivo das editoras no mercado, que se valem de sofisticados esquemas de distribuição e vendas, a ponto de influir decisivamente nos processos de escolha nas escolas de todos os países. Naturalmente, as empresas mais bem estruturadas desfrutam de larga vantagem frente às editoras menores (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 128).

Diante desse apontamento, podemos perceber que o livro didático não é somente uma importante ferramenta educacional, mas também uma mercadoria armada com um determinado tipo de narrativa histórica. Assim, a sua constituição traz uma seleção cultural que é vista como necessária para ser transmitida e rememorada, visto que a dominação entre grupos se fortalece, “[...] dirigir e organizar o consentimento, a começar por frações [dos grupos] dominante, e estendendo-se aos subalternos. Sistematizando-se a interiorização das relações sociais existentes como necessárias e legítimas, culturalmente sancionadas” (FONTES, 2008, p. 373). Dessa forma, o livro segue “[...] imposições dos programas e sugestões curriculares de órgãos oficiais, que estabelecem, com muita frequência, as diretrizes a serem seguidas” (ABUD, 1994, p. 82).

Sentimo-nos incapazes de esgotar aqui, dada a dimensão do artigo, o tema do que vem a ser o livro didático, como ele é usado, a sua importância em sala de aula, e outros tantos questionamentos que surgirão durante este estudo. Mas, a partir das reflexões outrora construídas, e para delimitar nossa pesquisa, lançaremos a indagação: Como essa ferramenta educacional, aceita pelo Estado, trata os agentes anarquistas na História e seus ideais?

2. Análise do livro didático: *Por dentro da História*

Para analisar um dos guias mais importantes em sala de aula – o livro didático – é necessário partir da concepção do que se pretende através da aula de História. (RÜSEN, 2011). Logo, o que buscamos no ensino de História não é uma instrução, nem uma primeira iniciação aos “[...] rudimentos dos conhecimentos humanos, a inteligência dos signos, uma espécie de sacramento de batismo intelectual, consistente na comunicação da palavra, da escrita, dos números e das figuras, mais algumas fórmulas de religião e de moral” (PROUDHON *apud* GALLO, 2015, p. 229). Perseguindo esse objetivo formativo indagamos a fonte: até que ponto o livro *Por dentro da História* possibilita esse objetivo distante dos pontos supracitados?

A partir das normatizações do PNLD as coleções comercializadas e selecionadas pelos colégios, a mercadoria ideológica – o livro didático – apresentam certa padronização que passa pela “[...] perspectiva quanto à visão de História, a relação com o processo de construção de conhecimento pelo aluno, a orientação curricular e a relação genérica com o desenvolvimento da Historiografia” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 134). Essa padronização é constatada a partir das análises e mapeamento das coleções inseridas nos últimos PNLD. Nestas pesquisas os dados/análises levantaram três grandes grupos: paradigmas gerais, perspectivas programáticas e relação das obras com o desenvolvimento da Historiografia.

Existem duas caracterizações dentro dos paradigmas gerais: o informativo e o cognitivista. O paradigma informativo pode ser percebido na fonte: o livro didático trata o ensino de História centrado na obtenção de informações e conteúdos históricos pelos alunos. Para Miranda e Luca (2004, p. 137) “nesse paradigma os objetivos educacionais selecionados centram-se na obtenção da informação e do conteúdo histórico, independente de como tal conteúdo é processado pelo aluno sob o ponto de vista cognitivo” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 137). Já o paradigma cognitivista apresenta um enfoque maior na construção do conhecimento a partir do diálogo dos discentes, utilizando assim seus conhecimentos prévios.

Na pesquisa realizada por Miranda e Luca (2004) concluíram analisando os livros didáticos inscritos no PNLD 2005 que as perspectivas programáticas presentes nos livros são de: História integrada com 76% dos livros; História temática com 17%; e História nacional com 7%. Na História integrada a narrativa apresenta a civilização ocidental de forma eurocêntrica e a partir dela constrói uma articulação com os conteúdos da História do Brasil e, de forma geral, da América.

Prioriza-se, desse modo, a compreensão do processo histórico global, tendo por eixo condutor uma perspectiva de tempo cronológico e sucessiva, definida a partir da evolução europeia. Integram-se, a partir desse epicentro, as demais culturas não europeias pelo viés cronológico. Esse é o grupo hegemônico, dentro do qual inserese a maior parte das coleções (MIRANDA; LUCA, 2004, p.139)

Tratemos do segundo maior grupo evidenciado nas pesquisas da Miranda e Luca (2004): História temática. Suas pesquisas evidenciaram que tais livros acompanham os caminhos da historiografia no pós-1960 e “[...] procura redimensionar a ideia evolutiva e processual. Esse grupo rompe com a dimensão de tempo visto estritamente a partir da cronologia e multiplica as possibilidades temáticas que norteiam as operações de seleção” (MIRANDA; LUCA, 2004, p.140). Por fim, a perspectiva da História do Brasil dialoga muito com a visão eurocêntrica do tempo e do processo histórico; essa abordagem é marcada pela valorização da identidade nacional. Com a separação da História Geral e do Brasil, na Reforma Capanema, houve marcas profundas e notáveis sobre o modo específico de entender tais temáticas.

Devemos salientar alguns pontos básicos do livro *Por dentro da História*. O livro aqui citado, da editora Escala Educacional, apresenta três volumes destinado ao 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. A gerência editorial é composta pela Maria Rocha Rodrigues, graduada em História e possui mestrado em Educação. Já os autores são três: Pedro Santiago, Célia Cerqueira e Maria Aparecida Pontes. Mais adiante, tentaremos entender os locais de ocupação que influenciaram as escolhas e narrativas do livro didático.

No início do livro há duas páginas destinadas a orientação da organização geral do livro que estará presente de forma padrão em todos os capítulos: *Vamos lá!*; *Muitas janelas*; *História em discussão e*; *Para encerrar*. Analisaremos apenas o primeiro ponto, *Vamos lá!* por conta do curto espaço que temos no artigo. De acordo com livro esse tópico tem a função de fazer a introdução do capítulo, estabelecendo “relações entre as diferentes temporalidades históricas (como presente e passado),

incentivar o uso do conhecimento prévio e o levantamento de hipóteses sobre os conteúdos a serem estudados” (SANTIAGO; CERQUEIRAS; PONTES, 2013, p. 2). Porém indicar que tratará os conhecimentos prévios, que são de grande importância no ensino-aprendizagem, construir a relação passado e presente não quer dizer que de fato ocorre. Quando os autores apresentam uma fonte aos discentes para ser analisada, essa atividade se estabelece em, reproduzir informações factuais, como, por exemplo, “1. Identifique: a) por que a Revolução Francesa deixou os governos absolutistas em alerta;” (SANTIAGO; CERQUEIRAS; PONTES, 2013, p. 47).

O conhecimento histórico não se limita a apresentação de fatos em um determinado tempo e apontar para documentos para provar que existiu. “É preciso ligar o fato aos temas e aos sujeitos que produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios” (BITTENCOURT, 2008, p. 183).

Voltemos a analisar a perceptivo presente no livro: O livro didático, *Por dentro da História* (2013), inserido no PNLD 2015, pode ser compreendido a partir da perspectiva da História integrada. Da qual os conteúdos de América, Brasil e África são feitos a partir de um epicentro: Europa. Mesmo que as distribuições dos primeiros capítulos não tomem como gênese a Europa, toda a narrativa gira em torno da chamada “expansão da civilização” e o número de páginas é sempre maior quando dedicado aos povos que ocupam o território europeu e/ou aos processos derivados a partir dessa cultura. Como, por exemplo, o número de páginas dedicadas por tema pelo primeiro volume da coleção: para a História da África — nove páginas; para a História da América — quatro páginas; para a História da Grécia — doze páginas; e para a História de Roma — doze páginas.

Outras categorias observadas nas análises dos livros didáticos aceitos pelos PNLD’s é a relação das obras com o desenvolvimento da Historiografia. Há basicamente três: Renovada (21%), Tradicional (54%) e Eclética (25%). A Tradicional é o grupo mais predominante nos livros didáticos; a abordagem é meramente informativa e não valoriza o conhecimento histórico em seu aspecto construtivo.

As narrativas são organizadas a partir de recortes já consagrados, as fontes históricas ganham caráter mais ilustrativo e não são explorados numa dimensão que aproxime o aluno daquilo que preside o procedimento histórico; nesse sentido, uma concepção de verdade pronta e irrefutável preside a obra. Em geral, as coleções que integram esse subconjunto mantêm coerência com a visão processual e evolutiva do tempo e das sociedades e não rompe com a quadripartida clássica de base eurocêntrica (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 140).

O outro grupo é o Eclético, nossa fonte só pode ser pensada nesse grupo, que mantém os recortes clássicos nos seus conteúdos e ao mesmo tempo, abre uma nova significação e relevâncias para os recortes. Nesse tipo de narrativa se busca relativizar os paradigmas explicativos em relação às temáticas e pesquisas tidas como clássicas com o suporte dos debates historiográficos das últimas décadas. Desta forma, “[...] a explicação histórica ofertada ao aluno, com raras exceções, já não mais se

baseia em paradigmas que foram objetos de revisão no campo historiográfico” (MIRANDA; LUCA, 2004, p.141).

O último grupo é o da Historiografia Renovada, o qual rompe com a perspectiva tradicional e adota conteúdos que priorizam a “[...] macro renovação historiográfica do pós-1960, como também os resultados das pesquisas contemporâneas na área dos estudos historiográficos” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 141).

É importante salientar que o livro didático que tomamos como base busca apresentar as novas produções e preocupações com a História, que está além da narrativa tradicional, apenas nos finais de capítulos ou nos anexos.

Desta forma, mesmo tendo conhecimento de tais produções recentes e importantes, a História narrada pelo livro *Por dentro da História* ainda é marcada pelos recortes e temas cristalizados da área. Ou seja, a narrativa que salienta personagens oficiais, marcos políticos e econômicos e que sepulta a narrativa dos agentes históricos vindos de baixo. Nesse momento, perguntamos: esse movimento de soterrar outras narrativas ocorre também com os anarquistas?

Mas antes de responder tal pergunta devemos compreender qual é o principal objetivo do livro didático analisado:

[...] a desvendar o passado com lentes contemporâneas, a mergulhar na história para perceber como as pessoas lidaram com as situações, as transformações de outros tempos e de outras sociedades, para, assim, descobrir incontáveis alternativas que tornem possível construir o mundo desejado! (SANTIAGO; CERQUEIRA; PONTES, 2013, p. 3).

A visão da História transmitida pelos autores é de algo dado, concreto e estático que está à espera do “desvendar”; a História é vista assim como uma poça de experiência fruto das situações ocorridas estritamente em “outros tempos e de outras sociedades”; e quando imersos na História, ou *Por dentro da História*, o leitor é capaz de enxergar exemplos para a construção de um “mundo desejado”, como se o mundo do agora (contemporâneo ao indivíduo/leitor) não apresentasse continuidades, influências ou rupturas com o passado e, do mesmo modo, o presente é visto como modelável a partir dos fatos estáticos da História.

A narrativa contida no objeto de análise contribui para a construção de uma visão em que o “[...] homem comum, em geral, vê a história como uma epopeia ou como um suceder de fatos pitorescos, cujos personagens principais são os vultos históricos, os heróis que movem a história. A narração dos feitos desses indivíduos constituiria, então, a História [...]” (ABUD, 1994, p. 81). Essa narrativa pode muitas vezes ser extremamente factual; visto que, como o público do livro é o educando, a linguagem deve ser adequada e suficientemente compreensível. “A necessidade de simplificação pode, entretanto, levar a distorções – e muitas vezes, na ânsia de produzir um livro acessível, a opção é pela História factual” (ABUD, 1994, p. 82).

Sabemos que “o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o

conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (BLOCH, 2002, p. 75). Assim, a História e o aprender histórico não são um desvendar do passado; é uma construção, é um processo (teleológico) que busca determinado fim que para chegar até ele são realizados recortes e escolhas. Logo, utilizando das interpretações articuladas com o lugar social; com os conhecimentos, necessidades e inclinações do presente (CERTEAU, 2011). A História não é um conhecimento estagnado ou fixo que para a sua apreensão e/ou produção simplesmente é necessário um “desvendar”, como se a História estivesse distante do cotidiano e em algum momento, de acordo com livro didático em análise, pudéssemos retirar o véu que está a cobri-la.

O volume 1, destinado ao primeiro ano do Ensino Médio, apresenta um recorte temporal que começa na Pré-História e vai até o século XIV. Deste modo, findando com as temáticas da invasão da América, Ásia, Continente Africano e outros territórios. O recorte temporal trabalhado no primeiro livro não é o ocupado pelos agentes históricos anarquistas; visto que o anarquismo pode ser considerado, por alguns autores, como a teoria política fruto do século XVIII (GALLO, 2015) ou por outros autores como um processo um pouco mais antigo, mas não anterior ao século XVII (WOODCOCK, 2014a).

No volume 2, do livro *Por dentro da História*, o recorte temporal destinado ao segundo ano do Ensino Médio já abre possibilidade para serem trabalhadas as temáticas anarquistas. A primeira unidade nomeada de *A invenção da liberdade* trata do Iluminismo e se estende até a escravidão moderna. Nesta unidade, diversos temas tratados são caros para os anarquistas e não raro, eles estiveram presentes no processo histórico deste recorte temporal.

Nesta unidade, o livro se preocupa e dá muita atenção aos agentes históricos denominados de neoliberais quando faz um debate sobre *O papel do Estado*: “Nos dias de hoje, é intenso o debate sobre o papel do Estado na vida econômica e social de uma população. Os chamados neoliberais acreditam que o Estado deve participar, cumprir apenas um papel de fiscalização e regulamentação [...]” (SANTIAGO; CERQUEIRA; PONTES, 2013, p. 14).

Os autores continuam nas linhas seguintes do mesmo texto caracterizando os neoliberais e, logo após, passa a expor os opositores dos neoliberais; os anarquistas? Não! Apresentam os opositores do neoliberalismo, os defensores, de alguma forma, do Estado: “Já os opositores do neoliberalismo defendem que cabe ao Estado ao menos garantir os serviços básicos, como saúde, alimentação, transporte e moradia. Em sociedade muito desigual, deve atuar para diminuir a pobreza [...]” (SANTIAGO; CERQUEIRA; PONTES, 2013, p. 14). No intuito de traçar um diálogo entre o passado e o presente, o livro chama o debate extenso do papel do Estado na sociedade contemporânea; para tanto dialoga com dois grupos de agentes históricos presentes hoje: neoliberais e opositores. Negligenciando assim a existência de outros grupos que fazem uma leitura distinta do Estado, principalmente aqueles que negam a necessidade de existência do mesmo: os anarquistas.

Quando os autores do livro didático tecem a narrativa histórica, entrelaçando diversas linhas e no final forma um desenho, que é o resultado final expresso pela escrita, devemos refletir que suas escolhas, forma de narrar, consciência histórica são escolhas inconscientes e conscientes que estão

presentes no fabricar da narrativa história que “[...] mediamos elementos tão distintos como um lugar temporal, espacial, social, cultural, institucional [...]” (ALBURQUERQUE, 2007, p. 32).

Como afirmamos, a História é feita de escolhas, e os autores do livro *Por dentro da História* escolheram. Desta forma, devemos buscar compreender o lugar ocupado pelos três autores. O primeiro, Pedro Santiago, é graduado pela Universidade de São Paulo (USP) mas o livro não aponta seu campo específico de pesquisa e formação.

De acordo com o livro, Santiago é mestre em História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas, porém não encontramos seu nome e nem o trabalho no repositório da Unicamp. E, de acordo com o livro, é professor do ensino básico na rede pública e professor universitário. Porém, em uma busca minuciosa para além do livro didático não encontramos informações do autor.

Célia Cerqueira, a segunda autora do livro, passa pela mesma lógica: não encontramos currículo lattes e as produções acadêmicas. Os únicos locais que temos acessos a informações sobre a autora são nos sites da editora do livro didático analisado que são os mesmos impressos no livro: “bibliotecária, graduada pela Universidade de Brasília” e “consultora pedagógica na área de publicações didáticas” (SANTIAGO; CERQUEIRA; PONTES, 2013, p. 1).

Já a Maria Aparecida Pontes, terceira autora, apresenta no site do CNPQ, um currículo que não corresponde com do apontado no livro didático. O livro afirma que é formada em Pedagogia, graduada pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) e consultora pedagógica na área de publicações didáticas (SANTIAGO; CERQUEIRA; PONTES, 2013, p. 1). Porém, no site do CNPQ as informações apresentadas na plataforma indicam que até o ano de 2010 estava graduando em Gestão de Turismo pela Universidade Federal do Paraná².

Lembremos, que a publicação dos três volumes ocorreu em 2013, ano em que a tática Black Bloc estava intensamente presente nas ruas e nas organizações sociais. Frente a esses movimentos os meios de comunicação em massa tratam as ações diretas de forma extremamente estereotipada (SOLANO, 2014) e descolada das discussões anarquistas; construindo assim uma narrativa a-histórica sobre movimento.

Preocupado em dar subsídios e construir uma narrativa histórica para atender às necessidades do presente, o livro didático se propõem a

[...] fazer relações entre o conteúdo histórico e o tempo presente, tornando o passado instrumento de análise para o mundo em que vivemos. Espera-se, assim, incentivar o leitor a pensar a sua realidade numa perspectiva histórica, ou seja, a pensar historicamente (SANTIAGO; CERQUEIRA; PONTES, 2013, p. 4).

Porém, quando feitas as escolhas pelos autores do livro didático é negligenciado o

² Entramos em contato, por meio de um e-mail, com a Editora solicitando informações sobre os autores e questionando o motivo da não existência de currículo lattes e inexistência das dissertações nas universidades de formação apontadas nas informações do livro didático, porém não recebemos a resposta da editora Escola Educacional.

assunto da tática Black Bloc e a ideologia anarquista. Essa ferramenta de ensino deixa uma lacuna problemática quando tais assuntos não são tratados no passado e são invisibilizados no presente. Problemático, pois quando a ferramenta educacional deixa de tratar tais assuntos, por conta das escolhas dos autores, outras narrativas ocupam esse espaço. Contribuindo para construção de um senso comum (PORTELLI, 1977) “[...] que consiste em negar toda a dimensão política das ações dos ‘vândalos’. O mais comum são opiniões categóricas e desdenhosas sobre os Black Blocs e seus aliados” (DÉRI, 2014, p. 26).

Esse movimento de despolitização dos ideais anarquistas e suas táticas no ensino de História a partir do livro didático vem de encontro com a recuperação que o anarquismo vem apresentando, desde o século XX, pelo menos no âmbito das pesquisas acadêmicas, como uma filosofia política (GALLO, 2015, p. 19). Logo, quando há uma tentativa de construir a relação entre passado e presente a mesma é feita invisibilizando certos elementos do presente, não estabelecendo a relação passado/presente. Uma breve hipótese para a negligência da temática: “Anarquia soa aos ouvidos da maioria das pessoas como uma catástrofe, ou, na melhor das hipóteses, como uma ideia ingênua, uma ‘saborosa, utopia” (OITICICA, 2006, p. 25).

A literatura anarquista, bem como as ações que, ao longo da história, procura quase sempre, se colocar em uma posição contra o Estado, pois, para os anarquistas, o papel do Estado é explícito: “Ser governado é ser guardado à vista, inspecionado, espionado, dirigido, legiferado, regulamentado, depositado, doutrinado, instituído, controlado, avaliado, apreciado, censurado, comandado por outros que não tem nem o título, nem a ciência, nem a virtude” (PROUDHON, 2014, p.97).

O volume 3 tem início com a unidade 1, com a seguinte temática: *O mundo em guerra*. Mas não se deixe enganar, o mundo para os autores do livro didático no período da Primeira Guerra Mundial, se concentra apenas no território europeu. Em um pequeno espaço, de uma lauda, o continente africano, Marrocos e a península dos Balcãs aparecem. Mas sua existência no livro didático só ocorre por conta da invasão desses mesmos territórios pelos impérios europeus.

Se não há a existência dos países latinos, do continente africano e diversos outros povos asiáticos no período da Primeira Guerra Mundial não nos iludamos: não existem, de acordo com as análises feitas do livro, anarquistas; menos ainda libertários no território brasileiro. Sabemos que a história é mais complexa do que a narrativa presente no livro didático e que seria impossível que o mesmo trate toda a história da humanidade em apenas três volumes. Mas quando há seleções, recortes e atenção maior para algumas temáticas, povos e narrativas isso já é passível de análise.

O período da Primeira Guerra Mundial, no Brasil, foi um momento de intensa agitação no movimento anarquista; as formas de ações, as críticas aos conflitos bélicos e a sua indústria armamentista – nunca antes vista – (HOBSBAWM, 1988) variaram: havia a utilização do teatro, poesia

e imprensa. Esses movimentos impulsionados por tensões, sentimentos, experiências e anseios dos trabalhadores tem construído as cidades, prédios e casas que habitamos.

No decorrer do livro, as narrativas que apresentam experiências anarquistas e as possibilidades de construção de uma sociedade para além da capitalista e socialista é inexistente, como, por exemplo, o movimento makhnovista (FERRARIO, 2012); a Revolução Espanhola e dentre outros.

Podemos notar aqui um movimento que ignora as experiências anarquistas na história e as esquece, pois, o currículo ocupa o lugar central na construção das identidades dos discentes, das representações sociais e consciência histórica. Quando os anarquistas não são tratados no livro didático e no ensino formal devemos lembrar que o currículo é um campo de luta, um processo de construção e seleção, visão de alguém ou de um grupo que detém o poder. “Logo, o currículo revela e expressa tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. É histórico, situado, datado no tempo e no lugar social” (FONSECA, 2007, p.44). Assim, a ausência do tema do anarquismo permite perceber um conflito histórico e a marginalização de tais assuntos da educação oferecida pelo Estado na sociedade contemporânea, ainda mais em um momento em que o movimento anarquista ganha força.

Não estamos aqui afirmando que essa ferramenta não é importante para o ensino ou que ela constrói de maneira hegemônica consciências históricas dos discentes; mas como vimos o livro didático tem bastante peso no ensino vigente. Sabemos que o mesmo deve apresentar uma narrativa múltipla, não só dos dominadores ou dos “vencedores”; e a partir das análises feitas é perceptível o esquecimento desses agentes históricos.

A ideologia, a concepção de mundo do grupo dirigente, deve ser difundida por toda a sociedade (PORTELLI, 1977); pois a partir da sua difusão por meio da ciência, economia, direito, ensino etc. se estabelece o aceitável, o natural, normal, o importante e o ser humano necessário. A partir da fonte analisamos como a narrativa histórica construída pelo livro didático, as suas seleções do que é necessário para o ensino de História e escolhas do que é esquecido, busca subterrar uma outra ideologia – a anarquista - que vem sendo retomada com vigor (GALLO, 2015).

Cabe ao docente o árduo trabalho de transformar o livro didático em fonte em sala de aula e indagar, junto aos discentes, quais são as narrativas evidenciadas e excluídas ou tratadas com menos atenção; mas sabemos das dificuldades, construídas historicamente, enfrentadas pelo professor, como, por exemplo, a fragilização de sua capacidade crítica, reflexiva, uma formação aligeirada e hierarquizada entre o ensino e pesquisa.

Frente a essas condições, nós enquanto professores, graduandos, educandos e, de forma geral, agentes históricos vamos lidar com algumas demandas práticas do nosso cotidiano, como, por exemplo, os movimentos encabeçados pelo Estado: Organizações Sociais; a tentativa de construção de um ensino de partido único por meio da “Escola sem Partido”; e abertura do espaço educacional para profissionais não formados em licenciatura. Visto que, uma das ferramentas principais do ensino negligencia as temáticas do presente e principalmente aquelas que se colocam em posições opostas à ideologia difundida pelo livro didático.

A ideologia anarquista no decorrer do tempo ofereceu várias possibilidades para a construção de um campo interpretativo complexo, multifacetado e muitas vezes contraditório. Algumas dessas interpretações no decorrer do espaço/tempo foi o anarco individualismo de Max Stirner; anarco sindicalismo (WOODCOCK, 2014b); anarco comunismo de Kropotkin (KROPOTKIN, 2011); anarquistas favoráveis a ações agressivas e/ou violentas (MAITRON, 1981); os não favoráveis a violência e/ou agressividade (PROUDHON, 2014); dentre outras diversas correntes ideológicas.

É importante compreender que os anarquistas deram “[...] muita importância à questão da educação ao tratar do problema da transformação social: não apenas à educação dita formal, aquela oferecida nas escolas, mas também àquela dita informal [...]” (GALLO, 2015, p.22) as vias educacionais informais são aquelas que estão para além da educação escolar oferecida pelo Estado. Elas são diversas, como, por exemplo, os sindicatos, ou associações operárias, grupos teatrais, eventos culturais e festas públicas, jornais, escolas autônomas, ações agressivas individuais ou coletivas e outras formas de resistência, propaganda e educação anarquizante.

Concomitante a essa construção de materiais didáticos anarquistas e da tentativa constante de anarquizar os dominados (HARDMAN, 2002) foram construídas interpretações negativas, estereotipadas e diversas patranhas sobre o anarquismo. A confusão histórica (WOODCOCK, 2014a), constrói uma concepção – de longa duração em determinados locais e culturas – de que o “[...] anarquista é o assassino a sangue-frio, que ataca com punhais e bombas os pilares simbólicos da sociedade estabelecida. Na linguagem popular, anarquia é sinônimo de caos” (WOODCOCK, 2014a, p. 8). Atualmente no Brasil, os anarquistas são tratados pelas mesmas vias como “vândalos”, “arruaceiros” e até mesmo “terroristas”.

3. Considerações finais

O livro didático no processo de ensino-aprendizagem ocupa um espaço de grande importância, pois por meio dele ocorre a difusão e manutenção da ideologia da classe dominante. “Além disso, mais recentemente, outra função tem sido assumida pelo livro didático: a de informar também o professor³. Este, em razão das deficiências de formação e das condições de trabalho que enfrenta [...]” (ABUD, 1994, p. 81). Nesse sentido, a ausência de consulta e contato com outras fontes reforça a importância do livro didático em sala de aula. Formando o conceito de que é história: as

³ É de extrema importância pensar o livro, mas também o professor quando tratamos o processo de ensino e aprendizagem. Pois, assim como o livro didático, ele tem um papel importante na construção das narrativas históricas, interpretação dos fatos e análise das fontes (Cf. FIOCRUZ, 2013). Porém aqui não faremos por conta do curto tempo que tivemos para elaborar a pesquisa e principalmente pelo calendário escolar. Visto que, quando tivemos acesso aos livros utilizados pelos professores os mesmos entraram de recesso, inviabilizando a construção de fontes orais. Impossibilitando o intercruzarmos fontes e respondermos perguntas pertinentes para a pesquisa, como, por exemplo, como os professores lidam em relação à temática? Qual suas opiniões frente ao esquecimento das experiências anarquistas?

narrativas oficiais difundidas; os agentes sociais selecionados como “importantes” pelo livro; e a compreensão de que é uma fonte digna de confiança.

Agora talvez seja útil reafirmar, o livro didático, nesses moldes, dificulta a utilização da história para a vida prática e apresenta um empecilho quando acaba construindo uma narrativa que estabeleça “[...] perspectivas etnocêntricas, mas se deveria adotar sistematicamente como tema a estrutura e dimensão da identidade histórica, a saber, a construção dele mesmo e do outro na percepção histórica e sua interpretação” (RÜSEN, 2011, p. 125). Não estamos afirmando que o mesmo é irrelevante para o ensino de história; “um livro didático somente é útil se realmente se pode trabalhar com ele em sala de aula” (RÜSEN, 2011, p. 117).

A não existência dos anarquistas nos livros didáticos analisados pode ser refletida por diversas hipóteses, sejam elas: culturais, que definem as temáticas “relevantes”, logo selecionados no currículo prescrito, para serem propagadas pelo ensino. O currículo é um local de embate, em intensas disputas sociais e culturais. “[...] há uma relação íntima entre o currículo, as práticas pedagógicas e as formas avaliativas vinculadas à noção de poder exercida pelo controle social e econômico, o que se configura no controle do Estado sobre a escola” (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 51).

Dessa forma, o currículo busca a construção de identidades sociais, de construções de significados gerados no embate, nas disputas e relações de poder; estando o livro didático, que por sua vez segue um determinado currículo prescrito, esvaziado das experiências anarquistas no tempo/espaço. Podemos afirmar, que o objetivo do livro não é de construir reflexões capazes de formar seres humanos integrais e sim de desenvolver as habilidades e competências culturais e cognitivas para o desenvolvimento do chamado, pelas inspirações neoliberais, do “cidadão pleno”.

Para formar esse cidadão há uma série de mecanismos, como, por exemplo, a oficialização dos currículos comuns e sua padronização pelo Parâmetros Curriculares Nacionais, implementado pelo MEC, no ano de 1990; e aperfeiçoado no início do século XXI, que significa em outras palavras:

[...] diferentes mecanismos de controle, dentre eles, o currículo nacional comum, os Parâmetros Curriculares e as Diretrizes Nacionais, os sistemas nacionais de avaliação como o Exame Nacional de Ensino Médio e o Provão, hoje, Enade. Esses currículos prescritos [...] não só passaram a ‘ditar’ os conteúdos que devem ser ensinados para atender à demanda dos sistemas avaliativos, como a definir que instrumentos devem ser aplicados aos alunos para treiná-los a resolver os ‘modelos’ das provas dos principais exames do país. (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 52)

Não estamos reafirmando a teoria crítico produtivista; a escola não só reproduz conhecimento, como, também, produz saberes, práticas, valores e cultura. “Portanto, o campo do currículo não se limita ao ‘prescrito’ nos documentos oficiais, mas abrange as ações, as vivências, os currículos vividos, construídos no cotidiano escolar” (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 51). Mas é inegável que “[...] existem limites estreitos para a ação daqueles que procuram fazer da escola sua trincheira de luta, seja em que aspecto for” (GALLO, 2015, p. 233).

Outra rápida reflexão que podemos levantar sobre a invisibilização dos libertários no livro didático é a preocupação do Estado com a ideologia dos mesmos e seus movimentos históricos no ensino de história. Há uma vasta literatura que debate sobre a utilização da história e seu peso a movimentação no plano temporal; sabemos que as decisões para serem tomadas precisam de valores, raciocínio moral, formas de pensamentos, escolhas. Esses valores são construídos a partir do passado para nos orientar em situações reais da vida presente:

O histórico como orientação temporal une o passado ao presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual. Isto implica que a referência ao tempo futuro está contida na interpretação histórica do presente, já que essa interpretação deve permitir-nos atuar, ou seja, deve facilitar a direção de nossas intenções dentro de uma matriz temporal (RÜSEN, 2011, p. 56).

O poder do ensino, especialmente da história – como supracitado – nos permite observar que no decorrer do tempo a educação segue balizas construídas por determinados grupos para alcançar objetivos definidos (THOMPSON, 2002); e outros diversos pontos que retira essa temática do ensino formal. Podemos fazer uma afirmação: o conhecimento de tais ideais libertários é negligenciado por uma das principais ferramentas de ensino, contribuindo para a dificuldade de acesso a tais debates no ensino público – em quase sua totalidade de dominados – localizado na periferia de Goiânia.

É fato que toda educação apresenta um princípio educativo (THOMPSON, 2002), logo está amparado numa antropologia filosófica; “isto equivale a dizer que, anterior a todo e qualquer intento de educação, subjaz uma concepção de homem” (GALLO, 2015, p.33) e quando um ideal libertário, contestatório, que objetiva a formação integral do ser humano e extremamente crítico ao Estado, propõem formar um anticidadão⁴ ele é combatido de forma intensa: seja com perseguição e prisão dos agentes libertários; fechamento de escolas anarquistas no território do Estado brasileiro (Cf. GALLO, 2015); a simplificação e construção de estereótipos dos mesmos pela grande mídia; e uma narrativa da educação formal que busca esquecimento dos ideais anarquistas. (Cf. OITICICA, 2006).

Logo, a História narrada no livro didático, na temática do anarquismo, é feita para esquecer.

⁴ Anticidadão aqui é visto no sentido de “[...] educar para uma nova moral, educar para o respeito à liberdade e à fraternidade. Pode-se mesmo afirmar que a educação moral dos anarquistas constitui-se na tentativa de criar uma nova moral, de uma moral libertária voltada para os interesses operários que se oponha à moral burguesa” (GALLO, 2015, p.86).

4. Referências

- ABUD, Katia Maria. “O livro didático e a popularização do saber histórico”. In: SILVA, Marcos. *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Editoria Marco Zero, 1994.
- ALBURQUERQUE Junior Durval Muniz. *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da história. Bauru: Edusc, 2007.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história: ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 2011.
- DÉRI, Francis Dupuis. *Black blocs*. São Paulo: Veneta, 2014.
- FERRARIO, Juan Manuel. *As matanças de Anarquistas na Revolução Russa*. São Paulo: Imprensa Marginal, 2012.
- FONSECA, Selva Guimarães. SILVA, Marcos. *Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- FONTES, Virgínia. *Sociedade Civil*. Dicionário da Educação profissional em Saúde, 2008.
- GALLO, Sílvio. *Pedagogia Libertária anarquistas, anarquismo e educação*. São Paulo: Intermezzo, 2015.
- HARDMAN, Francisco Foot. *Nem Pátria, nem Patrão!* São Paulo: UNESP, 2002.
- HOBBSBAWM, Eric. *A era dos impérios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- KROPOTKIN, Piotr Alexeyevich. *A conquista do pão*. Rio de Janeiro: Achimé, 2011.
- MAITRON, Jean. *Ravachol e os anarquistas*. Lisboa: Edições Antígona, 1981.
- MIRANDA, Sonia Regina. LUCA, Tania Regina. “O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD”. *Revista Brasileira de História*, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. “O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia”. In: 36ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em educação – ANPED. Goiânia: 2013.
- OITICICA, José. *A doutrina anarquista ao alcance de todos*. Rio de Janeiro: Achimé, 2006.
- PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- PROUDHON, Joseph Pierre. *A propriedade é um roubo e outros escritos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM, 2014.
- RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFRP, 2011.

SANTIAGO, Pedro; CERQUEIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida. *Por dentro da História*. São Paulo: Escala Educacional, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI*. Londrina: História & Ensino, 2009.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

SOLANO, Ester. *Mascarados: a verdadeira história dos adeptos da tática Black Bloc*. São Paulo: Geração Editorial, 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. *Miséria da teoria ou um planetário de erros uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. *Os românticos. A Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

WOODCOCK, George. *História das ideias e movimentos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM, 2014a.

_____. *História das ideias e movimentos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM, 2014b.