



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

GOVERNADOR: ANDRÉ FRANCO MONTORO
Secretário: José Aristodemo Pinotti
Coordenador: João Cardoso Palma Filho

PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA - 1º GRAU

ELABORAÇÃO
Equipe Técnica de Estudos Sociais - História

3ª EDIÇÃO PRELIMINAR

No de

luta

Coordena

vas,

sões em torno do ensino de História

scus

scus no

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	34
INTRODUÇÃO	4
O CICLO BÁSICO	8
2º BLOCO (3ª, 4ª e 5ª Séries)	12
3º BLOCO (6ª, 7ª e 8ª Séries)	22
ANEXO 1	29
ANEXO 2	34
ANEXO 3	36
BIBLIOGRAFIA	39

SÃO PAULO 1986



Publicação amparada pela Lei nº 5.988, de 14 de dezembro de 1973. Distribuição gratuita

São Paulo 1986

1ª edição impressa novamente em 1983 / governo Orestes Quércia

APRESENTAÇÃO

A questão do ensino de História ganha força com a luta pela extinção de Estudos Sociais como disciplina, que abriu diferentes espaços para o repensar desse ensino, bem como para a revisão dos seus conteúdos curriculares. Essa luta foi contra a descaracterização de História e Geografia, proveniente de um tratamento uniformizador, acrítico e superficial, fazendo com que professores e alunos sofressem sérias deformações em sua relação com o saber e o fazer histórico.

Assim, ao mesmo tempo que a História recuperava sua especificidade enquanto campo de ação e reflexão, discutiam-se problemas referentes a abordagens, conteúdos, periodizações, linhas temáticas, ampliação e questionamento de fontes e documentos, discussões que permanecem presentes e atuais.

Essas questões atingiram os mais diferentes espaços, desde a Universidade e entidades específicas como a ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História) e a Sociedade de Estudos Históricos, passando por associações preocupadas com o ensino, de modo geral, como APEOESP, SBPC, até o interior das próprias escolas, onde as experiências vividas por professores e alunos vêm evidenciando a crise do ensino de História.

No decorrer dessa luta, a Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) reuniu, em outubro de 1984, professores de História, representantes das diversas Delegacias de Ensino (DEs) do Estado de São Paulo, para reflexões acerca de uma reformulação curricular em conjunto com a Equipe Técnica de História*. Com a continuidade de encontros realizados na CENP, ao longo de 1985 e 1986, reunindo esses participantes (que repassavam as discussões em suas respectivas regiões), iniciou-se o processo de elaboração de uma Nova Proposta Curricular para o ensino de História no 1º e 2º Graus, com a assessoria, em 1986, dos professores Déa R. Fenelon (PUC/SP) e Marcos A. da Silva (USP). Sua primeira versão foi enviada aos professores da Rede Oficial de Ensino em julho deste ano, para uma avaliação crítica, que nos forneceu elementos para uma revisão resultando nas segunda e terceira versões, ainda preliminares.

Antes de iniciarmos as considerações sobre os fundamentos desta versão, gostaríamos ainda de ressaltar que, como a avaliação crítica dos professores deixou claro, as discussões em torno do ensino de História retomam e ressaltam

questões referentes às condições de trabalho dos professores. Questões que, embora coloquem outras dificuldades, além das resistências que comumente aparecem em momentos de reformulação curricular, não devem ser entendidas como impeditivas e limitadoras desta Proposta, uma vez que esta pode fazer parte da luta por melhores condições de ensino e de trabalho. Além disso, esperamos que este esforço contribua para que as necessidades de um material crítico se evidenciem, bem como aponte possíveis caminhos que orientem na busca de novas fontes documentais.

Consideramos, ainda, que nenhuma proposta curricular, por si só, pode pretender resolver os problemas do ensino/aprendizagem de História — mesmo porque acreditamos que é na contínua colocação de professores e alunos frente ao seu cotidiano escolar que se pode fazer avançar este processo —, mas entendemos que:

- uma reformulação curricular participa e amplia a discussão sobre o ensino de História;
- uma reformulação curricular, que assume existirem múltiplas possibilidades ao trabalho de professores e alunos dentro de um referencial teórico preocupado com a diversidade do social, não padroniza nem homogeneiza as situações de ensino/aprendizagem, podendo abrir caminhos e espaços que, somados aos já existentes, permitam a criação de novas práticas e perspectivas, refazendo constantemente as discussões em torno do ensino de História e da produção do conhecimento.

Cientes de que qualquer discussão em torno da reorientação do ensino de História traz à tona as dificuldades do professor em face das suas condições específicas de trabalho, bem como de sua formação, formulamos esta Proposta com a intenção de possibilitar um trabalho que o ajude a libertar-se do uso de um único livro didático que no decorrer destes anos tem-se transformado tanto numa "camisa-de-força" como muitas vezes no único amparo de suas aulas. Na tentativa de superar esse círculo vicioso e tendo presentes as dificuldades daí advindas, pretendemos na continuidade desta Proposta até sua redação final acrescentar orientações bibliográficas mais detalhadas para facilitar o trabalho em

(*) A Equipe está formada por professoras que vêm de prolongado contato com a rede e têm presentes as dificuldades aí encontradas, além de participarem de experiências renovadoras na área de pesquisa e ensino de História, bem como de experiências de luta por melhorias do ensino, em entidades como a ANPUH, APEOESP, SBPC.

classe, como também coletâneas de textos e documentos históricos que auxiliem o professor em seu cotidiano escolar.

Compõem a Equipe Técnica de História da CENP/SE:

- ANELISE MARIA MÜLLER DE CARVALHO
EEPSG "Casseiro de Abreu" - Capital.
- CECÍLIA HANNA MATE
EESG "Prof. Basilides de Godoy" - Capital.
- MARIA ANTONIETA MARTINEZ ANTONACCI
EEPG "Maria Augusta Saraiva" - Capital
- MARIA APARECIDA DE AQUINO
EESG "Prof. Gabriel Ortiz" - Capital
- MARIA CÂNDIDA DELGADO REIS
EEPG "Prof. Oscar Ramos Arantes" - Taboão da Serra
- SALMA NICOLAU
EEPSG "Anhanguera" - Capital

INTRODUÇÃO

As preocupações básicas que orientam a formulação desta Proposta encaminham-se para determinadas posturas frente às questões de ensino/aprendizagem, produção do conhecimento e concepção de história. Posturas que, partindo de uma crítica à divisão de trabalho entre concepção e execução — divisão que aparece no sistema educacional na definição das competências e funções do 1º/2º/3º graus —, procuram resgatar dimensões de um saber-fazer historicamente apropriado pelo sistema capitalista e assim tentar levar professores e alunos do 1º e 2º graus a uma reflexão sobre o desenvolvimento de suas potencialidades como sujeitos da aprendizagem, do conhecimento e da história.

É importante termos presente que — em nome de um conhecimento científico da História e de todos os outros campos do saber — nós, professores de 1º e 2º graus, somos levados a transmitir conteúdos já elaborados a alunos esvaziados de suas experiências. É também em nome de uma administração científica do trabalho e dos serviços de modo geral que todos os trabalhadores são desqualificados em seu saber-fazer, em suas reivindicações e em sua cultura, tanto no modo de viver, como no de pensar e agir.

Para tanto, fundamentamo-nos em:

- Uma proposta pedagógica que supera o divórcio assumido entre os três graus de escolaridade no que se refere ao ensino e à pesquisa, onde

passivamente cabe ao 1º e 2º graus o ensino como transmissão de informações, e ao 3º grau fica reservado o privilégio da pesquisa e da conseqüente produção do conhecimento. Resistindo a essa divisão do trabalho entre os profissionais de História, formulamos esta Proposta Curricular acreditando na possibilidade da coexistência e mesmo identidade do ensino/pesquisa, ou seja, da produção do conhecimento em todos os níveis sociais e graus de escolaridade, associada a uma postura indagativa diante do conhecimento já produzido. O que se pretende é ultrapassar a mera transmissão de informações, orientando professores e alunos na compreensão dos procedimentos para produção do conhecimento, bem como das concepções ideológicas que lhes são subjacentes.

- Uma concepção de construção/reconstrução do conhecimento que se opõe à cristalização de dados, fatos e idéias como verdades absolutas e acabadas, criando um pensamento reflexivo e atitudes questionadoras que recolocam continuamente professores e alunos perante o conhecido como histórico. Esta Proposta pretende, então, propiciar condições para um relacionamento ativo e crítico com o saber produzido em cada realidade e assim abrir caminhos no sentido do conhecimento a ser produzido.

- Uma concepção de História que, ao estabelecer uma relação crítica com a segmentação passado/presente/futuro e com uma visão processual progressiva concebida em princípio/meio/fim teoricamente traçados, convive com o indeterminado, o indefinido, o diferenciado, dentro de uma perspectiva de que a História é uma prática social e o vir a ser é construído pelo ser social em suas várias dimensões do presente.

Nesse sentido, esta Proposta em discussão não parte de nenhuma idéia preconcebida sobre o tipo de transformação futura que se deseja, nem as várias maneiras de atingi-la, uma vez que estabelecer um inevitável ponto de chegada, superando todos os entraves historicamente colocados, menospreza as experiências sociais concretas e reforça uma visão da História a partir de mitos e heróis, que se sempre presos à construção de uma unidade nacional. Por isso mesmo, também não usamos categorias-chave como conceitos explicativos que esquematizam o acontecer histórico, dentro da perspectiva da "teoria mecanicista de etapas

a superar".¹ Nossa concepção, portanto, reforça a idéia de que a construção da História é feita por sujeitos em diferentes presentes.

É por entendermos que o processo de aprendizagem ocorre em situações concretas a partir de sua inserção na realidade de socialmente vivida por professores e alunos e que o pensamento "... é um trabalho de reflexão que se esforça para elevar uma experiência (não importa qual seja) a sua inteligibilidade, acolhendo a experiência como indeterminada, como não-saber (e não como ignorância) que pede para ser determinado e pensado, isto é, compreendido",² que propomos recuperar experiências sociais para chegar à elaboração do pensar e fazer histórico.

É exatamente ao recuperar a experiência humana que — como assinala Thompson — homens e mulheres retornam como sujeitos. Não no sentido de "sujeitos autônomos, indivíduos livres", e sim na qualidade de pessoas que vivem suas experiências dentro de determinadas relações enquanto necessidades/interesses / antagonismos, trabalham-nas em sua consciência e sua cultura de múltiplas formas, agindo sobre sua situação histórica a partir dessas reflexões.³

Conforme Thompson, entendemos que a experiência é gerada na "vida material", "estruturada em termos de classe", comportando "... todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão: parentes, costumes, as regras visíveis da regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições e ideologias"; e que "as maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer 'agora', 'manipula' a experiência, desafiam a previsão e fogem a qualquer definição estreita da determinação".⁴

O levantar questões colocadas pelo presente, vivido como espaço de tensões e conflitos, que se manifestam em múltiplas e variadas dimensões, tem como pressuposto trabalhar com as experiências cotidianas. Experiências estas que podem ser resgatadas por vários ângulos — no caso, eixos-temáticos — que, partindo do presente, vivenciado, refletido e sistematizado, buscam a apreensão de outras realidades no tempo e no espaço, também a partir de um referencial que redimensiona a relação com o passado histórico.

Entendemos que 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 compreen-

são da contraditória constituição histórica do sistema capitalista, formule um trabalho escolar que não se esgote no tema encarado isoladamente, mas atinja sua expressão no contexto mais amplo das lutas sociais.

A respeito da história temática no ensino de 1º e 2º graus, em substituição a uma história por períodos, tornam-se significativas as considerações de Jacques Le Goff frente às controvérsias em torno dessa experiência da chamada História Nova na França:

"Se emiti algumas reservas a respeito da introdução da História por temas, no ensino secundário, não foi, evidentemente, em relação ao princípio em si. Mas é preciso ver qual é o discurso escolar sobre o tema, e a mim parece-me que é o velho discurso. Existe um certo progresso quando se faz uma História narrativa desde a carroça ao avião supersônico. Mas se é, em primeiro lugar, de novo uma História narrativa e, em segundo lugar, uma História que, longe de ser a dos possíveis e da liberdade em História, se torna ao contrário uma História mais determinista que nunca, que dá a entender que se devia forçosamente passar da carroça ao barco a vapor, ao comboio, ao automóvel e ao avião supersônico, receio que se tenham tornado as coisas ainda piores do que estavam, na medida em que o conteúdo deste ensino tem seduções óbvias e diminui ainda mais o espírito crítico dos alunos. Todos os que aqui estão saudaram a entrada de novos objetos na História: a História Nova pode fazer-se atraves do estudo de um objeto a partir do qual toda a História de uma sociedade se desmonta aos nossos olhos. Mas o que eu noto nessa História temática tal como ela se esboça é uma História que se encerra no tempo e que não explica por que é que a carroça e o automóvel apareceram, e como isso se inscreve na História geral das sociedades."⁵

Essa opção por eixos temáticos — na Proposta sugerimos alguns para mostrar a possibilidade de se trabalhar nes-

(1) FENELON, Dêa R. Trabalho, Cultura e História Social: perspectivas de investigação. Projeto História, São Paulo (4):23, jun. 85.

(2) CHAUÍ, Marilena. Ideologia e Educação. Educação & Sociedade, São Paulo (5):26, 1980.

(3) THOMPSON, E.P. A miséria da teoria. Rio de Janeiro, Zahar, 1981. p.182.

(4) THOMPSON, E.P. Op. cit., p.189.

(5) LE GOFF, Jacques et alii. A História — uma paixão nova. In: A nova História. Lisboa Ed. 70, 1984. p.14.

sa direção — articula-se a um referencial teórico atento às várias possibilidades, sejam elas culturais, mentais, políticas, econômicas, que se abrem, no cotidiano, ao exercício da dominação e da resistência, constituindo/reconstituindo as formas de organização do social.

Consideramos que o exercício da dominação/resistência não se encontra localizado em nenhum ponto específico (Estado, instituições, partidos, associações, etc.); não se manifesta em momentos diferenciados (o tempo da dominação, o tempo da resistência); não é exercido de forma exclusiva por grupos determinados (grupos dominantes, grupos dominados); não mantém uma relação causal (a uma dominação surgem reações de resistência); não tem existência concreta, nem carrega necessariamente noções de positividade e negatividade.

O exercício da dominação e da resistência se dissemina por toda a estrutura social, é inerente às lutas cotidianamente travadas, adquirindo expressão em práticas e estratégias, simultaneamente presentes na multiplicidade das experiências historicamente vivenciadas.

A opção por eixos temáticos também se articula com a tentativa de redimensionar relações com o passado, rompendo com o raciocínio apenas cronológico e causal, como também com o conhecimento e as práticas produzidas em torno da visão processual determinada num dever ser a qualquer custo. Consideramos que a história temática possibilita outra relação com o tempo histórico ao ultrapassar a dimensão temporal que lhe dá um tratamento regular, uniforme, simétrico, ordenando-o metodicamente do mais remoto ao mais próximo e reduzindo-o a uma concepção linear. Tratamento que, conveniente ao exercício da dominação, acompanha a disciplinarização do tempo de trabalho no contexto do sistema capitalista.⁶

Nessa perspectiva, é necessário que professores e alunos se situem no social a partir de um ponto de vista que lhes permita trabalhar com os dados da observação, ultrapassando a aparência da sua realidade e desenvolvendo uma prática comprometida com os questionamentos colocados pelas atuais condições de vida e de trabalho. Por outro lado, ao se posicionarem criticamente no presente, professores e alunos podem superar o senso comum e desencadear uma discussão com o passado, negando a passividade do ser objeto para reafirmar a condição de sujeito do conhecimento, da aprendizagem e da história.

Usar o cotidiano como ponto de partida para resgatar sujeitos do conhecimento, da aprendizagem e da história, sem reduzir a produção do saber histórico à observação, ordenação e sistematização

dos dados imediatos e aparentes, pressupõe, de um lado, promover um diálogo entre noções/conceitos históricos que devem ser construídos e, de outro, a própria realidade vivida. Esse diálogo é que poderá possibilitar uma compreensão do sentido de experiências sociais presentes e de um novo conhecimento sobre o passado.

Nessa "exploração aberta do mundo e de nós mesmo" — expressão de Thompson ao trabalhar com as experiências sociais — ficam claras as "exigências de igual rigor teórico"⁷; teoria entendida como ferramenta exploratória para reflexões e não como fim em si mesma.

É por assim entendermos que, nesta Proposta, o cotidiano assume sua dimensão histórica, revelando-se conforme Jacques Le Goff, "como um dos lugares privilegiados nas lutas sociais". Para este autor:

"...No seio do cotidiano há uma realidade que se manifesta de forma completamente diferente do que acontece nas outras perspectivas da história: a memória. A grande história é dividida por comemorações, a história do cotidiano revela-nos o sentimento de duração, nas coletividades e nos indivíduos, o sentimento daquilo que muda bem como daquilo que permanece, a própria percepção da história, pois. Cabe ao historiador fazer desse dado, o vivido cotidiano da história, um objeto científico.

Tal como o realismo, na literatura e na arte, não é uma fotografia da realidade mas uma grelha de apresentação e de representação do mundo e da sociedade, a história do cotidiano é uma visão autêntica da história porque representa uma das melhores formas de abordagem da história global, na medida em que atribui a cada

(6) Já as reflexões de Thompson apontam no sentido das preocupações da nascente sociedade capitalista com a medida de tempo como meio de exploração, conforme nos sugere a leitura de trechos como: "...Lo que aqui examinamos no sólo son los cambios producidos en las técnicas de manufactura que exigían una mayor sincronización del trabajo y mayor exactitud en la observación de las horas en todas las sociedades, sino también la vivencia de estos cambios en la sociedad del naciente capitalismo industrial. Estamos tratando simultaneamente el sentido del tiempo en su condicionamiento sociológico y la medida del tiempo como mediode explotación laboral".

THOMPSON, E.P. Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial. In: ____. Traducción, revuelta y consciencia de clase. Barcelona, Crítica/Grijallo, 1979. p.271.

(7) THOMPSON, E.P. A miséria da teoria. Rio de Janeiro, Zahar, 1981. p. 185.

ator e a cada elemento da realidade histórica um papel, no funcionamento dos sistemas, que permitem decifrar essa realidade".⁸

Nossa opção por eixos temáticos fundamenta-se nas considerações acima e na perspectiva de que qualquer tema/objeto permite apreender a totalidade do social, uma vez que a totalidade não implica uma visão global. Ela está em cada objeto que se analisa e pode ser reconhecida em cada uma das partes, pois estas contêm elementos que permitem ver a totalidade em sua diversidade e não em sua aparente uniformidade.

E se na escolha dos eixos temáticos que compuseram o conteúdo desta Proposta curricular, apontamos caminhos em torno do tema *Trabalho* em suas inter-relações com o social, é porque nos colocamos na perspectiva de ampliar a compreensão dos nexos entre a exploração e a dominação para superar esquematismos, simplificações e reducionismos economicistas. Situamo-nos, pois, na direção dos estudos que politizaram a questão do trabalho, caracterizando-o como um campo de luta ao resgatar as dimensões conflitivas e contraditórias do social que envolvem a subordinação e a insubordinação, tanto no trabalho como na vida.

Compreendemos que o tema *Trabalho* é suficientemente amplo para possibilitar a recuperação da totalidade em sua multiplicidade e diferenciação, permitindo que professores e alunos se remetam aos mais diversos aspectos da realidade, articulando a questão do trabalho a questões como: organização do poder, das instituições públicas e privadas, da estrutura urbana e rural, do sistema educacional, dos transportes, da habitação, das expressões artísticas, técnicas, científicas, etc.

Ao tematizarmos o trabalho, pressuposto como o fazer de uma cultura dos trabalhadores, como modo de luta e de organização do social, expresso nas experiências cotidianas que se evidenciam nas condições de viver, de produzir e de consumir, de constituir família, de se organizar, de se relacionar com crenças, valores e tradições, de se divertir, de se comunicar, pensar, sentir e agir, etc., temos como objetivo reavaliar a concepção de conflito social e suas formas de manifestação.

Nessa direção, nossa compreensão de cultura ultrapassa os enfoques que a tratam "como uma 'coisa', como algo criado e distribuído por um grupo e consumido por outro". Rechaçando o conceito de cultura como algo que a "gente aceita", pensamos — nesta Proposta para o ensino/aprendizagem de História — a cultura como aquilo que a "gente cria", entendendo-a como "processo que contém

tanto mediação como luta". Propor estudos que evitem o sentido fechado de cultura apenas como tradição — o que obscurece "o aspecto ativo, multiforme, da cultura como experiência vivida"⁹ — significa recusar a fragmentação/classificação das atividades humanas, procurando recuperar dimensões da vida real das pessoas. Isso nos conduz a uma perspectiva de cultura como forma de vida cotidiana mente expressa em contraposição à cultura como "coisa", objeto de consumo, um privilégio ao acesso de poucos.

Sabemos que é um campo de pesquisa recém-aberto que amplia a concepção de fontes históricas, que necessita desenvolver estratégias de investigação, problematizar os métodos de análise dos dados; mas representa uma tentativa de alargar a base da história — não no sentido de se valer de "ciências auxiliares", mas no de interdisciplinaridade —, uma contribuição para a produção do conhecimento e uma alternativa para o ensino/aprendizagem de História no 1º e 2º Graus que procura partir da realidade de professores e alunos. Além disso, temos presente que esta compreensão se choca com certas formas vigentes de conhecer a realidade, rompe os padrões que lhe são correspondentes, suas seqüenciações e tematizações, o que exige que se repensem todas essas questões, buscando novas perspectivas que, logicamente, não são consensuais.

As orientações e sugestões contidas nesta Proposta pretendem abrir caminhos, apresentar opções e conduzir professores e alunos a uma atitude reflexiva e ativa diante de conhecimento produzido. Confiamos, portanto, nas possibilidades de que todos juntos possamos nos relacionar criticamente com outros conhecimentos existentes. Finalmente, consideramos que com tal compreensão do social poderemos caminhar na direção de, como sujeitos, criar "nosso lugar na História".

Esta Proposta, assim como as que se referem aos demais componentes curriculares, desenvolve-se não mais no sentido da seriação, mas de uma divisão em "blocos" que agrupam determinadas séries. Assim, o primeiro bloco, chamado de Ciclo Básico, corresponde às antigas 1ª e 2ª séries; seguido de um bloco intermediário que abarca a 3ª, 4ª e 5ª séries; ficando a 6ª, 7ª e 8ª séries num bloco final.

(8) LE GOFF, J. A História do Quotidiano. In: História e Nova História. s.l., Ed. Teorema, s.d. p.81-82.

(9) BURKE, Peter. El "descubrimiento" de la cultura popular. In: SAMUEL, Raphael et alii. História popular y teoria socialista. Barcelona, Ed. Crítica, 1984. p.80-89.

Desse modo, a Proposta que ora elaboramos se constrói em torno dessa nova estrutura para o ensino de 1º Grau. Como rejeitamos o ensino de História a partir de um agrupamento em períodos cronologicamente dispostos, optamos por eixos temáticos numa relação de ir-e-vir, entre presente e passado, sendo que para a sua formulação sugerimos a tematização do Trabalho. O tratamento desse tema adquire diferentes abordagens em cada um dos blocos:

- No *Ciclo Básico* pretendemos que professores e alunos se situem perante as diferenças sociais a partir das diferentes formas de viver e de trabalhar, de envolvendo noções de tempo, de diferença / semelhança, de permanência/mudança.
- No *bloco intermediário*, retomamos a questão das diferenciações sociais, segundo um referencial mais amplo no tempo e no espaço. Partimos do "lugar em que vivemos", passando pela historicidade de diferentes formas de trabalho e de vida no Brasil, para chegar à compreensão de como essas diferenças abrem espaço para múltiplas formas de dominação e resistência na constituição do mercado de trabalho assalariado.
- No *bloco final*, partindo das experiências socialmente vividas, levantam-se questões do presente para serem trabalhadas através de um diálogo com o conhecimento historicamente produzido. ~~Propõe-se~~ a continuação do tema Trabalho em desdobramentos como: "Terra-Propriedade/Cidade - Fábrica: resistências cotidianas".

O CICLO BÁSICO

As noções a serem desenvolvidas no Ciclo Básico, em todos os momentos, terão como ponto de referência a realidade vivida pelo aluno: as pessoas com as quais a criança vive em casa e na escola (relações sociais); local onde a criança se movimenta — sua casa, rua, bairro, escola (espaço); os objetos com os quais a criança tem contato, inclusive a TV, que lhe mostra o mundo sob outros ângulos, e pode suscitar indagações sobre várias questões (relações com o mundo).

Esses e outros aspectos, que fazem parte da vida cotidiana do aluno, servirão de base para o desenvolvimento de algumas noções fundamentais para o entendimento de sua realidade, que, pro-

gressivamente, deixa de ser pequena, por que vai sendo multiplicada e enriquecida.

Nos primeiros anos de escolaridade, serão trabalhadas algumas noções básicas (noção de tempo; de diferença/semelhança; de permanência/mudança) e, a partir delas, outras como a de relações sociais; de grupo social; de história, que vão auxiliar a criança a se situar, a situar o mundo, a perceber as relações existentes entre ela e as pessoas, e entre ela e os diferentes objetos que a cercam.

Essas noções são fundamentais para se entender a história da vida dos homens, das relações sociais, como algo vivo e dinâmico. É importante trabalhar o cotidiano da criança (o que permite conhecer as semelhanças/diferenças do modo de vida, de trabalho, das vivências e experiências), ressaltando que esse cotidiano é individual, havendo nele elementos universais.

Os dados concretos que a criança possui da sua realidade serão assim trabalhados, para que ela possa ser capaz de perceber e sistematizar:

- a noção de tempo;
- a noção de diferença e semelhança;
- a noção de permanência e mudança.

A NOÇÃO DE TEMPO

A noção de tempo — uma das noções básicas no desenvolvimento do pensamento histórico — deverá ser trabalhada sistematicamente e conjuntamente a ele, ao longo de toda escolaridade.

Esta noção pode ser desenvolvida com a criança, utilizando-se sua vivência intuitiva de tempo. Com base nessa vivência, desenvolver-se-iam, então, de forma sistematizada, a medição e contagem do tempo (hora, dia, semana, mês, ano); os diferentes períodos do dia (manhã, tarde e noite); o ontem, o hoje e o amanhã, possibilitando aquisições que se consolidariam progressivamente e permitiriam recuos posteriores a um passado mais distante.

O fato de a criança não dominar uma divisão cronológica separada de sua própria vivência justifica a proposta de partir dessa vivência para desenvolver a noção de tempo. Por isso, nesta fase (Ciclo Básico), o recuo é ainda referente a um tempo bem próximo da criança, ou seja, a partir das atividades rotineiras e/ou ocasionais de seu cotidiano.

É importante que a noção de tempo seja trabalhada permeando todas as atividades e conteúdos desenvolvidos no Ciclo Básico, de modo que se dê continuidade ao processo de formação do pen-

samento cronológico, processo este que ocorre ao mesmo tempo em que se desenvolve o pensamento histórico, que irá se reelaborando ao longo de toda a sua vida escolar.

A NOÇÃO DE DIFERENÇA / SEMELHANÇA

Ao serem trabalhadas estas noções, a preocupação está em desenvolver na criança a capacidade de, a partir da observação, sistematizar as diferenças e semelhanças entre os vários aspectos de sua realidade.

Este trabalho deve ser desenvolvido em diversos planos, partindo num primeiro momento das diferenças e semelhanças a nível das atividades das pessoas com as quais a criança convive. Num outro momento ainda, as diferenças e semelhanças serão trabalhadas a nível de objetos, tanto os da escola como os de sua casa, explicitando suas origens e utilidade, se são pessoais ou coletivos, para chegar à noção de público e privado.

Ao trabalhar esses diferentes planos, coloca-se como objetivo, ao fim do Ciclo Básico, que o aluno seja capaz de perceber e de expressar as diferentes formas de relacionamento e de vida estabelecidas entre as pessoas com as quais tem contato.

Esse exercício de trabalhar as diferenças e semelhanças permite que a criança comece a perceber que a realidade não se extingue nela, que contém múltiplos aspectos. Enfim, permite que a criança crie o hábito de observar e perceber as coisas e as pessoas que a rodeiam de forma mais crítica.

OBSERVAÇÃO: Em regiões onde existam aldeamentos indígenas, colônias japonesas ou outros agrupamentos humanos que de alguma forma façam parte do cotidiano escolar, professores e alunos podem trabalhar no sentido de observar as diferenças e semelhanças a nível das atividades, das condições de vida, valores, crenças, hábitos, relacionamento entre homens, mulheres, crianças e velhos, etc.

A NOÇÃO DE PERMANÊNCIA/MUDANÇA

Esta noção será trabalhada intimamente relacionada com a noção de tempo, pois a mudança/permanência só se opera e pode ser percebida através do tempo.

O movimento social pode ser trabalhado, aqui, com a criança, através da identificação de que as transformações ocorridas ou não, através do tempo, estão presentes de alguma forma em sua realidade.

Para iniciar o exercício de perceber a mudança ou permanência, pode-se trabalhar com os objetos tanto da escola como da casa do aluno, indagando se eram utilizados no passado, como eram e para que serviam. Num segundo momento, esse exercício pode ser feito em relação à própria escola: se a escola era diferente, por quais transformações passou e por quê. Aqui, ao mesmo tempo que se aguça o espírito inquiridor, criam-se condições para a criança perceber as mudanças e permanências operadas no tempo. Não é importante ainda neste momento que a criança estabeleça o tempo exato de duração em que se deu esta ou aquela transformação, mas sim perceber que, às vezes, as mudanças ocorrem nas formas, enquanto os conteúdos permanecem, e que nem sempre a mudança ou permanência carregam consigo aspectos necessariamente positivos ou negativos.

Finalmente, é importante deixar claro que essas três noções serão trabalhadas de forma articulada. Ou seja, no interior dos conteúdos propostos, poderão ser desenvolvidas todas as noções simultaneamente.

Estas três noções foram consideradas básicas por propiciarem ao aluno o terreno no qual poderá construir o seu saber, pois, pesquisando e trabalhando o seu próprio cotidiano, ele estará formando as bases para questionamentos, para o desejo de saber e para o pensar historicamente.

Cumprido destacar que o eixo temático central a ser desenvolvido a partir desta fase será *O Trabalho*, sendo que, nestas séries, será tratado através das seguintes temáticas: "Diferentes formas de vida — Diferentes formas de trabalhar", temáticas estas que podem ser desenvolvidas a partir das seguintes sugestões:

1 — COM QUEM VIVEMOS

Trabalhar com o lugar e as pessoas com as quais a criança vive:

- constatando as semelhanças e diferenças entre elas;
- observando as relações que essas pessoas desenvolvem entre si, como relação de parentesco e outras, mas sem se prender a uma noção de estrutura familiar;
- percebendo que as pessoas que cercam a criança estabelecem diferentes maneiras de organizar essas relações.

Este conteúdo poderá ser trabalhado através da:

- a) Utilização de fotografias e/ou recortes de revistas, desenhos, dramatizações e descrições feitas pelas crianças, para representar as pessoas com as quais vivem.
- b) Representação de imagem gráfica, com desenhos feitos pelas próprias crianças permitindo:
 - ordenação por tamanho, diferenciando o maior do menor, o adulto da criança;
 - ordenação por idade, diferenciando o mais novo do mais velho.

2 — QUEM ENCONTRAMOS NA ESCOLA

Trabalhar com as pessoas com as quais a criança convive na classe (professor/aluno) e numa estrutura mais ampla da escola (outros professores, outras crianças, serventes, inspetores de alunos, secretaria, diretor, etc.).

Este conteúdo poderá ser trabalhado:

- a) Na sala de aula, com os diferentes ou semelhantes lugares de onde vêm as crianças e seus familiares.
- b) Na escola, com as diferentes atividades como dar aula, participar da aula, fazer limpeza, recreação, dirigir a escola, etc.

3 — OS OBJETOS DA CASA E DA ESCOLA

Trabalhar com os objetos pessoais da criança (o seu material escolar) e com os objetos de sua casa, introduzindo a noção de coisa privada (pessoal e da família) e estabelecendo diferença entre essa noção e a noção de coisa pública (a escola, os serviços, a rua, a praça, etc.), criada e mantida pelo governo, através da arrecadação de impostos, taxas e outros.

Percorrer a escola conhecendo suas dependências, os materiais de que dispõe, e a sua infra-estrutura não aparente (fios de luz, canos de água, esgoto, etc.), observando o tratamento dado à coisa pública.

Este conteúdo poderá ser trabalhado através:

- a) Da observação e expressão da criança em relação ao objeto pessoal ou familiar:

- De onde veio?
- Como chegou até nós?
- Para que e a quem serve?
- Este objeto era utilizado antigamente?
- Como era antes?
- A quem servia?

- b) Da observação e expressão da criança em relação aos materiais de que dispõe a escola:

- Para que servem?
- A quem pertencem?
- Como chegaram até a escola?
- A escola possui todos os materiais de que necessita? O que falta para o satisfatório funcionamento escolar?
- A escola sempre foi assim? Como era antigamente? Sofreu modificações?
- Como deveria ser a escola?

OBS.: 1º) O professor deve esclarecer a criança sobre a relação entre a escola (como coisa pública) e os impostos pagos pela população.

2º) No decorrer de todas as atividades, o professor deverá estar desenvolvendo a noção e o vocabulário referente ao tempo (presente, passado, futuro).

4 — COMO NOS RELACIONAMOS EM CASA E NA ESCOLA PARA SATISFAZER ÀS NOSSAS NECESSIDADES

Trabalhar com as diferentes atividades (trabalho, lazer, esporte) realizadas pelas pessoas para satisfazer às necessidades sociais. Começar pelas atividades da própria criança e das pessoas com as quais ela convive.

Sugerimos para desenvolver este conteúdo os seguintes exemplos:

- a) Observação e expressão da criança sobre:
 - Qual a atividade desempenhada pela criança? A quem serve essa atividade?
 - Quais as atividades desempenhadas pelas pessoas com as quais a criança vive? A quem elas servem?
 - Como essas atividades se relacionam?
- b) Observação e expressão da criança sobre:
 - Qual a atividade desenvolvida pelo professor, aluno, diretor, servente, inspetor de alunos?

- A quem servem essas atividades?
- Como se relacionam as pessoas e as atividades por elas desenvolvidas?
- Por que essas relações se estabelecem dessa forma? Poderiam ser diferentes? Como?

OBS.: Ao trabalhar com essas atividades, o professor deverá distribuí-las e ordená-las no tempo, levando a criança a perceber a duração, a simultaneidade e a ordenação. A distribuição poderá ser feita ao longo dos períodos do dia, dos dias da semana e do mês.

5 — DIFERENTES NECESSIDADES - DIFERENTES ATIVIDADES

Trabalhar com a diferença entre atividades que produzem artigos destinados ao mercado de consumo (venda) e atividades que produzem artigos para serem diretamente consumidos.

Para desenvolver este conteúdo, sugerimos as seguintes atividades:

- a) Acompanhamento de todas as etapas da elaboração de um objeto ou produto feito em casa, para uso próprio: um vestido, um portão, uma sopa, um bolo, etc.

Ordenação das etapas, dos materiais utilizados, da utilização desses materiais, sendo que tudo pode ser registrado através de desenhos, gravuras ou escrita, além da expressão oral e corporal.

- Por que essa atividade foi realizada? A quem serve o produto dessa atividade?

- b) Acompanhamento de todas as etapas da confecção de um pão numa padaria ou de outro produto que possa ser seguido pela criança para compreensão de suas etapas de preparação:

- ordenação das etapas através do registro gráfico;
- por que esse trabalho foi realizado dessa forma? A quem serve o produto desse trabalho? Quem o consome?

Relacionar as atividades observadas no sentido de estabelecer as diferenças entre a produção para satisfação de necessidades domésticas e a produção voltada para a satisfação de necessidades socialmente colocadas.

6 — DIFERENTES FORMAS DE TRABALHAR — DIFERENTES FORMAS DE VIVER — DIFERENÇAS SOCIAIS

Retomar as noções de diferentes atividades e relações sociais já trabalhadas no item 4, para perceber que a inserção das pessoas nas atividades desenvolvidas em função da sobrevivência tem a ver com diferenças sociais.

Para trabalhar esses conteúdos, sugerimos:

- a) Perceber a situação de alguém no seu espaço de trabalho (por exemplo a própria padaria e as pessoas que estão lá trabalhando).
- b) Perceber quem faz o pão, quem vende o pão, quem ganha (lucra) com a venda do pão.

7 — CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA: EXPRESSÃO E REGISTRO

Trabalhar com a questão da ordenação, da diferença da sequência do tempo, sistematizando os dados já apreendidos. Perceber que há diversas maneiras de se contar uma história. Como construir um relato histórico.

Este conteúdo poderá ser trabalhado da seguinte maneira:

- a) Com a observação, ordenação e verbalização da criança sobre uma história em quadrinhos sem legenda e recortada quadro por quadro. Os quadros devem ser entregues desordenadamente à criança que deverá ordená-los e contar a história. O professor deve respeitar a ordem e a imaginação da criança na construção de sua história.
- b) Com a história da vida da própria criança, que deve ser reconstituída de diferentes formas:

- a partir de fontes orais: entrevistas com as pessoas do convívio da criança para a recuperação de sua memória pessoal, observando que, entre as diversas pessoas que convivem com ela, há diferenças na forma de conferir importância a determinados fatos marcantes de sua vida;

- por meio de registros gráficos das mudanças observadas em di-

versas fases do crescimento da criança; sua projeção para o futuro (como ela acredita que será; como gostaria de ser);

— por meio de registro escrito: reconstituir a história de vida da criança, com suas mudanças ordenadas no tempo e projetando para o futuro as suas expectativas.

- c) Construção da história da classe após um período relativamente longo de convivência, registrando de forma ordenada as mudanças e permanências que ocorreram no decorrer desse tempo e as expectativas para o futuro.

2º BLOCO (3ª, 4ª E 5ª SÉRIES)

As Noções desenvolvidas no Ciclo Básico (noção de tempo; semelhança/diferença; permanência/mudança) carregam consigo outras noções como relações sociais e diferentes formas de vida, trabalhadas naquele momento apenas a nível da observação.

A partir deste bloco, pretendemos que a observação da criança ultrapasse sua realidade concreta para atingir um referencial mais amplo no tempo e no espaço, transpondo o diretamente conhecido e diversificando sua compreensão.

Essa ampliação significa alcançar outros tempos, outros espaços, partindo de seu referencial local, que serve como ponto básico para esse afastamento. Neste afastamento (tempo/espaço), perceber o "outro", com o qual a criança não se identifica "a priori", significa enxergar no "outro" sua diferença e sua singularidade. Assim, a realidade percebida não se apresenta homogênea, mas sim múltipla e diferenciada em suas formas de manifestação. Formas essas que expressam os caminhos da dominação e da resistência. Não se trata aqui de trabalhar com os diversos grupos humanos em termos da "formação do povo brasileiro" em seu sentido clássico e sim pensar em direção a uma formação conflituosa sempre em andamento, que se renova em presença de outros grupos humanos e segmentos sociais.

Contraditoriamente, é nessa diversidade em que se dá o processo de dominação/resistência que surge a possibilidade de se trabalhar a identificação, não mais como indivíduo e sim como camada social, como participante de um grupo e sujeito da história.

Levando em consideração essas preocupações, propomos desenvolver as seguintes noções:

- noção de tempo e espaço;
- noção de permanência/mudança;
- noção de relações sociais;
- noção de diferentes formas de vida.

NOÇÃO DE TEMPO E ESPAÇO

Entendemos que estas noções devem ser trabalhadas conjuntamente, à medida que todo tempo é histórico e se dá num determinado espaço, assim como o espaço não pode ser visto desligado de sua historicidade.

Nesta fase, a noção de tempo terá um aprofundamento a partir de uma ampliação da observação, através da problematização dos aspectos da realidade.

Nessa medida, movimentar-se no tempo pode conduzir a diferentes épocas, onde é possível encontrar elementos necessários para situar e compreender o problema proposto para análise. Portanto, o recuo no passado dispensa o levantamento de todos os seus aspectos; deve propiciar tão-somente o estudo daqueles relacionados ao problema.

Além disso, acreditamos não ser necessário o trabalho com o tempo de uma forma contínua e progressiva, à medida que a problematização em torno de temas cria condições para outras formas de afastamento no tempo, permitindo estabelecer uma relação dinâmica presente/passado/presente.

NOÇÃO DE PERMANÊNCIA/MUDANÇA

Esta noção, anteriormente trabalhada no Ciclo Básico, receberá aqui um tratamento que envolverá um recuo no tempo, havendo a preocupação de estabelecer outras dimensões para o seu desenvolvimento.

A noção de permanência/mudança pode contribuir para formar uma perspectiva de análise crítica, uma vez que nem sempre carrega consigo um aspecto positivo ou negativo válido para toda a coletividade. Portanto, é preciso indagar do documento analisado, da entrevista realizada, do texto consultado (elementos que encaminham para a possibilidade de perceber as mudanças/permanências no tempo), a quem servem? por que foram feitos? em que circunstâncias se concretizaram?

Nesta fase, esta noção será desenvolvida através da: manutenção ou transformação das condições de vida e trabalho; da mobilidade populacional (entrada e/ou saída de contingentes populacionais do lugar analisado); dos diferentes grupos culturais e de suas inter-relações; das diferentes formas de organizar a vida e o trabalho no tempo.

NOÇÃO DE RELAÇÕES SOCIAIS

Neste bloco, esta noção será ampliada através de diferentes tempos, diferentes modos de vida e formas de organizar o trabalho, que possibilitam perceber o estabelecimento de diferentes relações sociais.

Trabalhar a noção de relações sociais articulada às demais permite lançar situações-problema viabilizadoras do encaminhamento de pesquisas no sentido de compreender o processo de construção/reconstrução do conhecimento histórico. Esse entendimento desenvolve a idéia do conhecimento histórico como algo vivo e dinâmico em que o homem se coloca como agente e sujeito da história.

A temática do trabalho é o caminho utilizado para a percepção da diversidade das relações sociais; pela sua historicidade e abrangência está presente em todas as relações humanas ao longo do tempo e em qualquer espaço socialmente ocupado.

NOÇÃO DE DIFERENTES FORMAS DE VIDA

A noção de relações sociais e a noção de diferentes formas de organizar o trabalho não se limitam em si, podendo possibilitar a compreensão das diferentes formas de vida através da percepção das condições de alimentação, vestuário, transporte, moradia, lazer, religião, arte; ou seja, da cultura, no tempo e espaços analisados.

A noção de diferentes formas de vida está relacionada à noção de mudança/permanência, sendo que, através da interligação destas duas noções, pode-se perceber a persistência ou abandono de traços culturais, assim como de que nestes se manifestam práticas de dominação e de resistência. Torna-se necessário frisar que, neste bloco, estas noções devem ser trabalhadas de forma articulada, permeando todos os conteúdos ao longo das diversas unidades.

No decorrer deste bloco, pretendemos trabalhar com a construção da História do lugar com base em diferentes fontes e documentos, partindo da mobilidade populacional (migração/imigração) relacionada à necessidade de sobrevivência; com diferentes formas de vida e de trabalho, com diferentes formas de relacionamento entre os vários segmentos sociais dos agrupamentos humanos estudados e com a historicidade das diferentes formas de inter-relação dos grupos sócio-culturais na constituição do mercado de trabalho assalariado no Brasil.

PROPOSTA DE TRABALHO

1 — O LUGAR EM QUE VIVEMOS — FORMAS DE VIDA E DE TRABALHO

O termo lugar está sendo utilizado no sentido do próprio ambiente em que vive a criança (a rua, a fazenda, o bairro, a cidade ou outros).

Durante esta unidade, dentro da perspectiva de construção do conhecimento histórico, pretendemos que a criança observe a realidade que a cerca e efetue um levantamento de dados com o objetivo de analisá-la e compreendê-la. Nesse processo de aprendizagem da observação, o arrolamento dos aspectos vividos torna-se significativo para a compreensão do mundo. Para tanto, sugerimos atividades como:

- a) Realização de uma pesquisa que levante e organize dados do lugar em que vive a criança, como:
 - condições de vida (alimentação, transportes, moradia, vestuário, festas e manifestações artísticas);
 - condições de infra-estrutura do lugar relacionadas com o atendimento das necessidades da população;
 - tipos de trabalho predominantes no lugar em termos de ocupação;
 - formas de organização dos trabalhadores;
 - presença e influência de migrantes/imigrantes e outros grupos culturais para inferir dados referentes a diversidade cultural na região;
 - observação das construções existentes e da organização do espaço a partir da localização de estradas e ruas, corredores de tráfego, córregos e rios, hospitais, cemitérios, cadeias, prédios públicos, escolas, igrejas, praças, matadouros, currais, silos, oficinas e fábricas, lojas, armazéns, cooperativas, etc.;
 - estabelecimento de relações entre esses espaços e construções, suas origens, seus papéis sociais.
- b) A partir do levantamento e organização dos dados, sugerimos que se trabalhe inicialmente com as condições de infra-estrutura do lugar (recursos públicos como hospitais, escolas, postos de saúde, rede de esgotos, etc.) para se perceber o tratamento que é dado à esfera pública, desenvolvendo uma primeira noção de funcionamento de seus órgãos de poder. Isto pode dar ele-

mentos ao professor para uma montagem preliminar dos diferentes níveis de organização do poder público, em função do atendimento das necessidades básicas da população.

- c) Descrição do que foi observado (fachadas, disposição das construções, praças, etc.), elaboração de desenhos, mapeando o espaço estudado a partir das observações de sua ocupação, localizando e inter-relacionando os elementos anteriormente anteriormente descritos (por exemplo: o cemitério e os hospitais em relação ao centro da cidade; o matadouro e o rio em relação ao centro da cidade; silos e cooperativas em relação à sede da fazenda; prédios públicos em relação aos diferentes agrupamentos residenciais, aos centros do comércio; indústrias e oficinas em relação aos diferentes agrupamentos residenciais etc.).
- d) Com os demais dados levantados pela pesquisa, professores e alunos podem ordená-los no sentido da montagem da situação local atual em que constem as condições de vida e trabalho dos grupos do lugar.

2 — O LUGAR EM QUE VIVEMOS SEMPRE FOI ASSIM?

O levantamento das condições de vida e trabalho presentes no lugar suscitará questões que poderão permitir encaminhamentos para a construção da História do lugar. Isso possibilitará ao aluno formas de compreensão a respeito do processo de construção do conhecimento histórico, o resgate da memória local, diferenciando a história dita "oficial" de uma história vivida. Além disso, professores e alunos podem chegar, também, a perceber permanências e mudanças quanto a diversos aspectos do lugar, assim como presença ou ausência de diversidades culturais.

Um outro aspecto que poderá ser abordado é a questão da simultaneidade. Ou seja, trabalhar com o local em que vivemos, relacionando-o a outros espaços num mesmo tempo, permite contextualizar historicamente os acontecimentos ocorridos em outros lugares (por exemplo - estado e país) na mesma época. Assim, pode-se chegar ao entendimento de que o lugar não existe isoladamente, apenas recendo inserido num contexto maior.

Esta unidade permitirá o trabalho com documentos (orais e materiais), contribuindo para o desenvolvimento da noção de fontes históricas e, ao mesmo tem

po, começando a formar uma postura crítica, permitindo compreender o documento como fruto de uma época e de interesses determinados.

Para trabalhar este conteúdo, sugerimos:

- a) Entrevista com pais, parentes próximos e moradores do local, possibilitando levantar dados relativos à permanência e/ou mudanças operadas no tempo e no espaço, quanto aos seguintes aspectos:
- físicos (novas construções, demolições, outras modificações na ocupação do espaço, como novas ruas, bairros, praças, novas relações espaciais etc.);
 - mobilidade populacional (entrada e saída de contingentes populacionais, indagando as razões dessa mobilidade e relacionando-a com as necessidades de sobrevivência);
 - atividades humanas predominantes e modificações operadas nestas atividades.
- b) Onde for possível, levantamento de dados na Prefeitura, Arquivo Municipal, Biblioteca Pública ou outros órgãos, procurando reunir fotos, jornais e plantas antigas do do lugar, para possibilitar a elaboração de mapas que indiquem diferentes formas de ocupação do local no tempo.

Nesta fase, os aspectos pesquisados poderão ser utilizados para elaboração de: - relato escrito onde os dados levantados poderão ser trabalhados de forma articulada, (exemplo: estabelecer possíveis relações entre mudanças nas construções/mobilidade populacional/trans formações das atividades); - desenhos que mapeiem antigas formas de organização e distribuição do espaço no sentido de registrar as alterações ocorridas no lugar (exemplo antigas relações espaciais entre o cemitério e os hospitais em relação aos diferentes agrupamentos residenciais; o matadouro e o rio em relação às residências e ao centro da cidade; silos e currais em relação às residências e ao centro da cidade, etc.).

- c) Observação e análise crítica de um documento/monumento que tenha significado para a comunidade, como por exemplo a própria escola, uma igreja, documentos escritos (registros de cartório ou do arquivo municipal), monumentos, praças, prédios públicos. Para que se possa

compreender o documento como fruto de uma época e de interesses determinados podemos problematizá-lo perguntando:

- Por quem e quando foi feito?
- Como foi feito?
- Para que e para quem foi feito?
- Para que e para quem serve?

Tais estudos poderão servir para a elaboração de um relato escrito que represente a construção da História do lugar com base em fontes materiais.

- d) Comparação das formas de pensar a História do lugar, produzidas a partir de dados levantados pelas fontes orais e materiais, confrontando-as para observar suas semelhanças e divergências. Além disso, esses dados poderão ser confrontados, novamente, com uma História "oficial" que porventura exista escrita sobre o lugar. Realizadas essas reflexões, professores e alunos poderão elaborar, em conjunto, um texto próprio sobre a História do lugar.

Ao se desenvolver este trabalho, surgirão referências a datas (fundação do lugar, construção de prédios e monumentos, da memória dos entrevistados) que permitirão ao professor, por exemplo: aprofundar noções de demarcação de tempo como década, quartel, século.

- e) Como também poderão surgir referências a outros locais, o professor terá condições de proceder a uma contextualização relacionando a História do local com a História de outros locais, do Estado e do País, situando este lugar num contexto histórico mais amplo e desenvolvendo a noção de simultaneidade.
- f) Como última etapa, sugerimos que a classe faça uma projeção do futuro através da realização de debates e redação de um texto (com base nos relatos desenvolvidos), abordando o seguinte tema: "Como poderia ser o lugar em que vivemos em termos de condições de vida e de trabalho?" Essa atividade ajuda a compreender a história como resultante das formas de participação/organização dos vários grupos sociais, a partir de suas perspectivas e projeções.

3 — EXISTEM OUTRAS FORMAS DE VIVER E DE TRABALHAR?

Até então, tratamos das noções de espaço, de tempo, de fazer história, realizando pesquisas locais e introduzindo

criticamente o trabalho com documentos, com o objetivo de desenvolver a capacidade de pensar historicamente.

A partir deste momento, pretendemos iniciar o estudo dos diferentes elementos que constituem a força de trabalho no Brasil. Para tanto, manteremos a preocupação de partir do presente dentro da perspectiva de alcançar um entendimento que ultrapasse as impressões imediatas e rotineiras do cotidiano, resgatando as tensões e os conflitos dessa vivência, assim como as contradições de sua constituição histórica. Nesse sentido, professores e alunos avançam no questionamento da separação presente/passado, ao mesmo tempo que estabelecem uma nova relação com o conhecimento histórico, desdobrando as possibilidades do conhecimento a ser produzido.

Ao optarmos pelo estudo dos grupos culturais que constituem a força de trabalho no Brasil, surge necessariamente, a problemática das diferenciadas práticas desses grupos e de sua presença (forçada, resistente, submissa, dominada, ou dominante, etc.) no mercado de trabalho brasileiro. Isto faz com que tenhamos que estar atentos às múltiplas e variadas formas em que historicamente ocorre a subordinação dessas culturas à forma de viver e trabalhar que se impõe ao longo deste processo, bem como às inúmeras e diversificadas formas de insubordinação. Além disso, procuramos ter presente que, neste processo, os nexos da dominação e da resistência se ramificam, se dispersam e acompanham o exercício do poder no interior desses grupos, bem como nos que resultaram de suas inter-relações. Nossa intenção, neste desdobramento do tema Trabalho, é, por um lado, redimensionar as tensões étnicas, culturais e religiosas entre diferentes grupos humanos, no contexto da dominação capitalista, tendo presente que do violento contato entre seus modos de vida e de trabalho resultam novas formas nas quais certos traços culturais se perdem, alguns permanecem transformados, surgindo ainda outros; por outro, encaminhar o trabalho escolar para a crítica ao tratamento dispensado a diversos grupos humanos e a suas diferenciações internas (mulheres, doentes, velhos, crianças etc.) nos livros didáticos.

Essa abordagem pode ser desenvolvida a partir da pesquisa anteriormente efetuada, com o levantamento de questões como: Existem outras formas de viver e trabalhar? Quais as condições de vida e de trabalho entre grupos culturais que vivem e trabalham a partir de pontos de vista diferentes dos já conhecidos?

Para encaminhar essas questões, sugerimos algumas atividades que podem ser selecionadas por professores e alunos:

a) Entrevista com índios, descendentes de indígenas, e/ou representantes de órgãos e entidades como: Fundação Nacional de Amparo ao Índio (FUNAI); Organização das Nações Indígenas (ONI); União das Nações Indígenas (UNI); Conselho Indigenista Missionário (CIMI); Comissão Pró-Índio e outras, ou ainda com pessoas que conheçam, vivenciem ou estudem as culturas no Brasil, para um contato inicial a respeito das condições de vida e trabalho nas comunidades indígenas; da situação das mulheres, crianças, velhos, doentes no interior de suas comunidades, bem como das suas relações com outras culturas.

b) Entrevistas com membros da comunidade negra e/ou representantes do Conselho da Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo do Estado de São Paulo, do Movimento Negro Unificado, e/ou descendentes de ex-escravos, para um contato inicial com as formas de vida e trabalho das comunidades negras; da situação das mulheres, crianças, velhos, doentes, etc., no interior dessas comunidades, bem como de suas relações com outras culturas.

c) Entrevistas com mulheres, idosos, menores, deficientes, tentando levantar suas condições particulares de vida e de trabalho, suas formas de organização/participação, suas reivindicações e lutas por melhorias numa sociedade em que grupos e indivíduos experimentam e expressam múltiplas dimensões de dominação e resistência.

d) Leitura e estudo de lendas e mitos dos povos indígenas, para uma compreensão das diferenciadas nações indígenas e suas múltiplas formas de narrar a origem do mundo e do homem, de suas relações com a natureza, suas concepções de trabalho, de família, de organização/ocupação do espaço, de organização/distribuição do poder, das formas de expressão artística e religiosa, dos valores, em suma, de suas visões de mundo.

Observação: Essa diversidade cultural, que se corporifica na presença de várias nações indígenas no Brasil, pode ser também estudada através da montagem de mapas que localizem sua distribuição e movimentação em nosso território, bem como das tensões da política de criação de reservas e demarcação de terras.

e) Leitura e estudos de lendas e mi-

tos dos diferentes grupos culturais africanos, por intermédio, por exemplo, da sua emergência em formas de expressão artísticas e religiosas, bem como de textos históricos e literários, de pesquisas antropológicas e culturais, de relatos de viajantes e missionários que permitam levantar aspectos e ângulos dos modos de vida e de trabalho dos grupos de origem africana, bem como das suas relações com a natureza.

Observação: Essa diversidade cultural, que aparece até mesmo nos traços físicos que diferenciam os grupos africanos trazidos para o Brasil, também pode ser estudada através da montagem de mapas que localizem a distribuição original dessas tribos na África, suas concentrações regionais no território brasileiro em determinadas épocas (por exemplo: região açucareira do Nordeste, mineira no Sudeste e Centro-Oeste, cafeeira na Sudeste e pecuarista no extremo Sul), as áreas em que se formaram os Quilombos.

f) Leitura e estudo de relatos de cronistas e viajantes estrangeiros que percorreram o Brasil desde o século XVI, para uma compreensão do cotidiano dos homens livres sem posses e sem ocupação definida no "mundo do trabalho" que se instaurava no Brasil, assim como de suas formas de organização para sobrevivência e suas relações com os outros universos culturais aqui presentes.

g) Análise crítica de documentos oficiais que tratem das relações dos grupos dominantes que aqui se constituíam com os demais grupos sócio-culturais que iam formando a nascente sociedade brasileira, como: Carta de Pero Vaz de Caminha, relatórios de autoridades em diversos momentos da história do Brasil, para uma compreensão das formas de contato e de conflitos que caracterizaram o movimento para imposição de condições de vida e de trabalho que resultassem em rendimentos para o processo de acumulação capitalista.

h) Estudo de gravuras, fotografias, filmes e documentários, que tenham por objeto o modo de vida e de trabalho dos diferentes grupos sócio-culturais brasileiros.

Ao utilizar entrevistas, lendas, mapas, textos, documentos oficiais, professores e alunos devem estar atentos à:

- particularidade existente nas nações indígenas e grupos africanos, para o entendimento de que as expressões "índio brasileiro" e "negro africano" carregam uma generalização de caráter político e ideológico que tem subjacente a anulação de singularidades que lhes são próprias, homogeneizando e facilitando a construção da História de uma fictícia sociedade harmoniosa;
- diversidade das formas de se relacionar com a natureza, do ritmo de vida e da marcação do tempo, das formas de encarar as atividades desenvolvidas para a sobrevivência, das expressões artísticas e religiosas;
 - diversidade das formas com que os vários grupos culturais tratam as mulheres, as crianças, os idosos, os doentes, etc;
 - criação de funções, cargos, órgãos oficiais, instituições, que foram compo-
ndo a estrutura político-administrativa no Brasil, a partir de necessidades relacionadas ao contato entre os diversos grupos humanos para a produção e circulação de mercadorias;
 - multiplicidade das formas de contato no tempo e no espaço que os grupos dominantes estabeleceram com os diversos grupos culturais aqui presentes.

4 — DIFERENTES FORMAS DE VIVER E TRABALHAR

- a) Partindo das condições de vida e de trabalho dos grupos indígenas e do acompanhamento das suas atuais relações conflituosas com o padrão cultural dominante (através de depoimentos já levantados, dos meios de comunicação, dos movimentos pela preservação cultural, etc.), professores e alunos podem se movimentar no tempo, compreendendo que o contato do índio com o branco ocorreu em diferentes épocas, por diferentes motivos, resultando em diferentes formas de incorporação relacionadas com a expropriação do trabalho, da terra e do modo de vida das várias culturas indígenas.

Desde a chegada dos europeus no litoral, e a partir daí, podem ser abordados diferentes momentos, formas e espaços em que ocorreram os contatos. A título de sugestão, professores e alunos poderão tratar do confronto entre os modos de vida e de trabalho desses grupos humanos, em momentos como por exemplo:

- na utilização do indígena como mão-de-obra na coleta do pau-brasil;

- na desapropriação de suas terras e de seu trabalho pela expansão pecuária; pela procura das drogas do sertão; pela mineração e bandeirantismo; pela expansão da fronteira agrícola e avanço das ferrovias;

- no apresamento e escravização indígena feitos principalmente pelos bandeirantes;

- na descaracterização cultural iniciada desde a chegada dos europeus e acentuada com a atuação da Companhia de Jesus;

- no desaparecimento de inúmeras nações e na dizimação física de uma população calculada em torno de 5 milhões no século XVI e que hoje não passa de 200.000 pessoas;

- finalmente, na atual política de integração indígena levada avante por órgãos oficiais como a FUNAI, na desconsideração e discriminação cultural presente na criação das reservas indígenas, no desrespeito às suas organizações sociais e culturais, na controversa questão da demarcação de terras e de reassentamento dos posseiros.

Nesse processo de relações sociais contraditórias onde um grupo conquista e domina e outro resiste, o índio reagiu e reage através de múltiplas e diferenciadas formas de resistência. Desde as conhecidas fugas em massa, os enfrentamentos armados, os afastamentos em direção às matas, as reações aos hábitos e costumes brancos, passando por outras formas (as quais professores e alunos devem estar atentos), até aos atuais conflitos, manifestações reivindicatórias e organizações indígenas. Finalmente que, frente à contínua política indigenista no sentido da "integração" na sociedade, as comunidades indígenas resistiam desenvolvendo uma política interna de preservação de sua cultura.

Ao utilizar registros históricos, entrevistas, lendas e/ou livros didáticos com as perspectivas acima apontadas, o professor estará se encaminhando juntamente com seus alunos para formas de questionamento ao conhecimento historicamente produzido, como também ampliando as possibilidades de produzir novos conhecimentos.

- b) Da mesma forma com que foi tratada a problemática indígena, partindo das atuais questões coloca-

das pelo movimento negro — no que diz respeito às suas condições de vida e de trabalho — professores e alunos poderão discutir a situação do negro no Brasil. A partir disso, poderão ser confrontados os dados das experiências de vida apresentadas pelos negros, segundo as entrevistas e os depoimentos dos representantes dos seus diversos movimentos de organização e reivindicações, com os registros pela historiografia e pelos livros didáticos.

Utilizando textos, gravuras, relatos da época, poesias, literatura e outros materiais aos quais possam ter acesso, professores e alunos poderiam recuperar dimensões da dominação cotidiana a que historicamente foram submetidos os africanos, a partir de aspectos como:

- a viagem dos navios negreiros, a chegada aos mercados e as formas de compra e venda;
- o controle da vida e do trabalho, a senzala, a alimentação, os castigos, o vestuário, as relações familiares rompidas, a determinação do espaço a ser ocupado, a distribuição do tempo e todas as outras formas de controle sobre o corpo e a vida desses homens, mulheres e crianças;
- os diferentes tipos de trabalho no engenho, na vila e na casa-grande.

Nesse estudo sobre as formas de vida e de trabalho dos africanos no Brasil, professores e alunos devem encaminhar-se numa compreensão de que o modo e as condições em que o negro africano foi arrancado de sua cultura, ou seja, foi expropriado de seu "saber fazer", para ser utilizado como força de trabalho escravo no Brasil, estão relacionados à constituição de um mercado de trabalho voltado para os interesses da acumulação capitalista naquele período.

Ao estudar as condições em que historicamente ocorreram formas de contato e inter-relações com os grupos culturais africanos, constituindo o exercício da dominação sobre o negro — dominação esta que tomando outras formas se estende aos dias atuais —, professores e alunos devem estar atentos às simultâneas manifestações de incorporação de valores e resistências que esses agrupamentos expressavam, aceitando/reagindo às práticas que acompanharam a organização do trabalho escravo no Brasil.

Essas adaptações/reações, fazendo parte do cotidiano dessa grande parcela

da população brasileira, constituem as experiências sócio-culturais dos negros desde então. Expressaram-se, historicamente, desde práticas como suicídio, aborto, embriaguez, banzo, fuga individual e coletiva, assassinatos, passando pela preservação de crenças, hábitos, tradições até formas de resistência organizada, como por exemplo os quilombos e outras insubordinações armadas. Atualmente, evidenciam-se no sincretismo religioso, na moda afro (cabelos, roupas, adornos), nos movimentos pró-direitos e pró-recuperação da cultura africana e contra as discriminações raciais. Por outro lado, a aceitação ativa dos valores da cultura branca pode ser observada no alisamento de cabelos, nas tentativas de branqueamento e de ascensão social.

A questão do exercício da dominação e da resistência também pode orientar a análise da Abolição, comumente tratada na historiografia como uma concessão "humanitária" do Governo Imperial. A abolição deve ser estudada tanto na dimensão da lógica capitalista que reorganiza os modos de vida e de trabalho, como na dimensão da insubordinação dos negros que vinham se rebelando às formas e relações do trabalho escravo, possibilitando compreender como se articulam com traditoriamente mudanças e permanências, uma vez que foram mantidos, depois da abolição, os laços de exploração, sujeição e controle da força de trabalho no Brasil. Assim, torna-se mais fácil entender:

- a marginalização dos negros nos centros urbanos e meio rural após a Abolição;
- a discriminação étnico-cultural das tradições e religiões dos negros como forma de dominação;
- suas precárias condições de vida e trabalho ao serem integrados, junto com os demais trabalhadores, no mercado de trabalho assalariado.

c) Professores e alunos ainda devem considerar a presença cada vez mais acentuada de um contingente populacional resultante da inter-relação de grupos culturais. Caboclos, sertanejos, caipiras, despossuídos — desenraizados e dispersos nas condições de vida e trabalho — foram fazendo surgir outras formas de vivência e sobre vivência que incorporaram elementos dos diferentes segmentos sociais, revelando situações de mudanças e persistências nos valores, hábitos e tradições sobre o trabalho, a vida, a religião, a

cultura. Ocupando funções como as de barqueiros, mestres de açúcar, vaqueiros, feitores, tropeiros, mascates, vendedores, agregados, capatazes, artesãos — estes chamados "homens livres na ordem escravocrata" que coexistiram e até mesmo complementaram a organização do trabalho escravo — também devem ser objeto de estudo, uma vez que, ao lado dos demais grupos sócio-culturais, diversificavam o quadro da dominação e da resistência no contexto da constituição da força de trabalho no Brasil.

Ao final deste estudo, professores e alunos devem discutir se, na edificação de uma imagem de país sem preconceitos — onde negros, índios, brancos, mestiços e outros vivem harmoniosamente —, não estaria presente uma forma de construção que busca eliminar as diferenciações existentes tentando traçar um mundo ordenado, coerente, ausente de tensões que sustenta a idéia de que todos são iguais, sem distinção de classes, etnias, religião.

Através da discussão das experiências e dos testemunhos dos próprios alunos a respeito da "democracia racial", assim como das tradicionais considerações em torno desse tema e em torno da construção da "unidade nacional" e da formação do "povo brasileiro" nos textos de livros didáticos, questionar essas posturas no sentido de refletir como o racismo, os conflitos sociais, as diversidades regionais, as diferenciações culturais sempre foram camufladas no Brasil em nome da integração nacional, da harmonia social dos interesses nacionais e da padronização cultural.

Observação: Com o estudo de diferentes formas de trabalho e de vida, no espaço e no tempo, pretendemos possibilitar a compreensão:

- das diferentes formas de organizar o trabalho, de viver, de incorporar e fazer frente ao exercício da dominação em seu desenvolvimento histórico;
- da imposição de um sistema cuja base é a propriedade privada, quer seja dos meios de produção, quer seja da exploração da força de trabalho;
- de que a incidência da dominação sobre o índio e sobre o negro também se evidencia sobre outros grupos sócio-culturais (japoneses, sírios-libaneses, nordestinos), bem como sobre outros segmentos sociais como mulheres, crianças, idosos.

"A constituição do mercado de trabalho assalariado" que configura o processo em

que o capital passa a subordinar as formas de organização de vida e de trabalho, submetendo a maioria da população como força de trabalho — problemática a ser estudada a partir de então —, deverá ser a questão das inter-relações entre os diversos grupos humanos, no contexto das relações capitalistas.

5 — CONSTITUIÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO ASSALARIADO

Neste momento, as orientações a serem desenvolvidas objetivam sistematizar os caminhos e passos de uma investigação histórica, apresentando — dentro do eixo temático *Trabalho* — alternativas que podem ser seguidas ao longo de todo o período letivo. Para isso, procuramos detalhar melhor as etapas da investigação histórica sugerindo uma abordagem do tema "trabalho" que poderia viabilizar a compreensão de experiências sociais historicamente vivenciadas.

Dentro do tema *Trabalho* pretendemos abordar a questão da "constituição de um mercado de trabalho assalariado", na sociedade brasileira, a partir do século XIX. Essa opção possibilita a abertura de caminhos para reflexões em torno da realidade social atual, tendo como referência as inter-relações trabalho/sociedade. Dentro da concepção de que a organização do trabalho percorre várias instâncias do social e passa por várias questões ligadas a valores, cultura, mentalidade, redimensionamento do espaço, organização familiar, laços de parentesco, costumes, moral, sexualidade, religião, condições e relações de trabalho, acreditamos que a partir da questão "constituição de um mercado de trabalho assalariado", professores e alunos poderão apreender não só a multiplicidade do social, como suas mudanças e permanências.

Propomos, a partir daí, que professores e alunos organizem a realização de uma pesquisa, com o objetivo de levantar dados relacionados às condições de vida das pessoas com as quais convivem, para produzir um estudo em torno da questão sugerida. Essa pesquisa poderia percorrer várias direções, favorecendo caminhos de investigação e aprofundamento, conforme as condições objetivas e interesses colocados pela realidade pesquisada.

O que se pretende com esse estudo é que professores e alunos compreendam a reorganização das relações sociais, o que significa acompanhar a expansão e generalização do trabalho assalariado desde o século XIX. Nesse processo, pretendemos problematizar e acompanhar o movimento com que o capital reorganiza progressivamente essas relações, de modo a se apropriar e dominar as formas

de trabalho existentes, recriando outras — meação, colonato, parceria —, que coexistem com as anteriores. Essa expansão do capital na reorganização da vida e do trabalho, que tem subjacentes questões relacionadas a novas formas de produção e consumo, exige reorganização dos espaços urbanos e rurais, das instituições políticas, dos valores, crenças, hábitos e tradições, enfim das formas de dominação e resistência. Explicitados esses pressupostos com os quais podemos trabalhar a questão sugerida, evidencia-se a possibilidade de lidar com as noções de permanência/mudança, bem como de simultaneidade (à medida que diferentes formas de vida e de trabalho coexistem).

Para isso, propomos que se levantem em sala de aula, através de discussão, os elementos que levam à compreensão da instituição capitalista de mercado de trabalho assalariado, tendo em vista as condições atuais. Elementos como:

- emprego/desemprego;
- formas de trabalho/profissões e qualificações;
- formas de remuneração do trabalho;
- procedência dos trabalhadores;
- condições de habitação, alimentação, transporte, escolaridade, relações familiares, etc.;
- religiosidade;
- utilização do tempo livre: festas, diversões, esportes, etc.

Tomamos como referência para pesquisa a questão das condições de vida e trabalho porque consideramos que, através do resgate de experiências sociais de professores e alunos, vizinhos, familiares e trabalhadores em geral, podem ser evidenciadas suas formas de organização, através das quais podem ser captados: valores, mentalidades, crenças, costumes, tradições, etc., compreendidos dentro de um quadro de dominação social historicamente experimentado.

Como um dos pressupostos básicos desta Proposta é a preocupação com a produção do conhecimento, utilizando as condições objetivas de professores e alunos no processo ensino / aprendizagem

para resgatar dimensões do seu saber-fazer e criar posturas críticas frente aos livros didáticos e textos historiográficos, entendemos ser possível desenvolver potencialidades que lhes permitam reconhecer-se como sujeitos da história dentro de sua situação social cotidianamente vivida.

Para encaminhar a pesquisa sugerida, propomos as seguintes etapas de investigação:

a) Levantamento e organização de dados

Com base nos elementos levantados na discussão em sala de aula realizaremos entrevistas com trabalhadores da região (que poderão ser da própria convivência dos alunos), buscando identificar as diferentes procedências, diferentes formas de trabalho, diferentes formas locais de assalariamento, etc. Com isto, professores e seus alunos poderiam abrir caminhos que os levassem às primeiras indagações sobre a questão da "constituição do mercado de trabalho assalariado", tais como:

- Quais as condições de vida: alimentação, moradia, transporte, vestuário, utilização de tempo livre, arte, etc?
- Quais as condições de trabalho de: operários, funcionários, serventes, faxineiros, motoristas, engraxates, empacotadores, "bóias-frias", pequenos agricultores, pequenos comerciantes, etc?
- Quais as formas de organização dos trabalhadores, direitos conquistados, reivindicações e manifestações?
- Quais as formas de remuneração dos trabalhadores?
- Quais as diferenças existentes na remuneração de homens, mulheres e crianças para um mesmo tipo de trabalho?
- Quais as procedências dos trabalhadores (migrantes, imigrantes, filhos de migrantes, filhos de imigrantes), e quais suas condições de vida e de trabalho, no que se refere ao lugar de onde vieram e ao local onde se radicaram?
- Quais as mudanças e permanências no modo de vida dos trabalhadores já radicados na região e dos procedentes de outras localidades (migrantes, imigrantes)?

b) Análise dos dados

Com base nos dados obtidos, propomos que se passe à análise dos mesmos e para melhor organizar esta etapa podem ser tomados alguns pontos como orientação:

- Como seriam as condições de vida e de trabalho dos entrevistados nos lugares de origem; suas perdas no que se refere a hábitos, crenças, tradições, posse da terra, do ofício, dos laços de solidariedade, da língua, etc?
- Em que aspectos pode-se observar manifestações de resistência a essa desapropriação? Poderiam ser encontrados na manutenção de traços culturais, na religião, nas festas, vestimentas, hábitos alimentares, danças, músicas, etc?

- De que maneira se alteraram ou não as condições de trabalho e de vida nos locais de origem e de chegada?
- Que modificações ocorreram na propriedade da terra, no trabalho, nos ofícios, com a chegada desses novos trabalhadores?
- Qual a participação dos órgãos públicos nos movimentos migratórios/imigratórios?

A partir desses pontos, torna-se possível elaborar um relato tendo em vista ser mais uma etapa no encaminhamento da questão "Constituição do mercado de trabalho assalariado", percebendo-a a partir da desapropriação dos trabalhadores e da exploração de sua força de trabalho.

É importante observar que essa desapropriação pode aparecer através de vários aspectos — perda da terra, do ofício, de um saber fazer, de tradições, de costumes, bem como de seus referenciais locais, que a coleta de dados pode mostrar.

c) Pesquisa documental

Pesquisadas e analisadas as condições de vida e de trabalho vivenciadas pelos moradores da região, professores e alunos poderiam avançar esse estudo na direção da produção do conhecimento histórico nos diversos ângulos que o problema permite, por exemplo:

- O estudo do processo migratório;
- As diferentes formas de trabalho e as salariedades;
- As modificações nas formas de propriedade e utilização da terra na cidade e no campo.

Lembramos que esses três ângulos têm, como referencial no tempo, a passagem dos séculos XIX/XX. Embora tenhamos proposto três exemplos, desenvolveremos, a título de sugestão para o trabalho de professor, o primeiro deles: *O estudo do processo migratório*. Entretanto, de acordo com as condições objetivas do trabalho escolar, poderá ser seguido qualquer um dos citados, ou mesmo outros, desde que tenham relação com a questão sugerida.

O estudo do processo migratório, ocorrido no Brasil desde o final do século XIX, poderia ser realizado através de relatos de imigrantes/migrantes; contratos oficiais do governo brasileiro ou de agenciadores particulares; filmes, crônicas, estudos; ou outras fontes que

tratem da questão, possibilitando a observação crítica:

- da postura oficial;
- da realidade encontrada pelo imigrante/migrante;
- dos seus valores e expectativas;
- das perspectivas dos contratantes, introduzindo assim a investigação crítica dos documentos.

A partir dessa forma de análise, professores e alunos poderiam produzir conhecimento sobre as condições de vida e de trabalho destes contingentes populacionais, tanto no que se refere ao local de onde vieram como às situações encontradas, bem como sobre as condições políticas que desencadearam esse movimento migratório. Poderiam, assim, responder às indagações ou procurar seguir pistas deixadas na direção de:

- a) Como estava organizado o trabalho no Brasil e quais foram as condições que, a partir do final do sec. XIX, geraram a necessidade de uma nova força de trabalho?
- b) Quais foram as condições que desencadearam a saída desses trabalhadores de seu lugar de origem (quer se trate de outros países quer das diferentes regiões brasileiras)?
- c) Como estava organizado o trabalho no lugar de origem? (neste momento seria oportuno o uso de mapas para melhor orientar essa localização).
- d) Que transformações foram ocorrendo na forma de organização de trabalho no Brasil a partir da chegada desses trabalhadores e das suas formas de resistências?
- e) Que políticas, ao nível de Governo do Estado de São Paulo e do país, permitiram a introdução dos imigrantes com subsídios do Estado, uma vez que esse projeto interessava aos fazendeiros de café?
- f) Que evidências podem ser observadas na reorganização dos espaços de trabalho (empresas agrícolas e urbanas) e dos espaços públicos (saneamento, saúde, transportes, educação, abastecimento, lazer, etc.), quando da chegada desses novos contingentes de força de trabalho?
- g) Que mudanças e permanências podem ser observadas na experiência cotidiana de vida e trabalho, tanto desses trabalhadores (imigrantes/migrantes) quanto dos já radicados?

Tomando por base a análise já feita das condições de vida e de trabalho no Brasil, desde o final do século XIX, bem como as mudanças e permanências derivadas do movimento migratório a partir dessa época, professores e alunos poderiam prosseguir na busca da compreensão do processo de "constituição do mercado de trabalho assalariado" tendo presente que, neste, a questão Estado — que subsidiou o movimento migratório — passa pelo poder das reivindicações dos fazendeiros. Na busca dessa compreensão, pode-se avançar com o estudo feito até agora, relacionando-o às questões de poder, governo, instituições públicas, estado, com o aparecimento e a montagem de políticas de controle social voltadas para as condições de vida e de trabalho que se instauravam.

Para isso propomos a utilização, como fontes de estudo, de:

a) Registros da época (inícios do século XX) sobre:

- movimentos reivindicatórios quanto a jornada do trabalho, relação trabalhador x máquina, situação de menores e mulheres, formas de controle fabril, condições higiênicas nos espaços de trabalho;
- contratos de trabalho, contratos de parceria e outros;
- rotatividade da força de trabalho do ponto de vista do patronato e do operariado;
- organização e associações do patronato e dos trabalhadores tendo em vista as novas formas de relações de trabalho;
- formas de lazer dos trabalhadores como círculos operários, clubes recreativos, associações culturais em torno de música, dança, festas folclóricas, teatro, esporte, etc.

b) Legislação trabalhista e sindical:

- carteira de trabalho;
- trechos das leis de regulamentação de trabalho desde o final da década de 1920 até a C.L.T.;
- regulamentações específicas de profissões, etc.

Esse entendimento supõe a possibilidade de, utilizando as informações e discussões alcançadas até aqui, chegar a uma sistematização da problemática inicial "Constituição do mercado de trabalho assalariado".

Para orientar esse encaminhamento, sugerimos algumas questões:

- Como se caracterizavam as condições de dominação e resistência nos espaços de trabalho assalariado?
- Como se organizavam patrões e trabalhadores para fazerem frente às condições de trabalho que estavam sendo estabelecidas?
- Como, nos textos das leis trabalhistas, podem ser recuperadas mudanças e permanências nas formas de dominação e resistência que compõem o processo de "Constituição do mercado de trabalho assalariado"?
- Como a regulamentação e a constituição desse mercado de trabalho assalariado aparecem nos livros didáticos e na produção historiográfica?

Finalmente, lembramos que, se o professor e seus alunos dispuserem de condições, poderão avançar nesse estudo, desenvolvendo questões que permitam buscar as articulações da "Constituição do mercado de trabalho assalariado", com as transformações nas condições de vida e de trabalho nos meios urbanos e rurais, na propriedade da terra, na organização da produção e do consumo, etc. Por outro lado, também, podem desenvolver estudos em torno da formação do mercado de trabalho assalariado em outras épocas e espaços.

3º BLOCO (6ª, 7ª E 8ª SÉRIES)

Neste bloco, como já vem sendo feito nos blocos anteriores, levantaremos questões do presente para serem trabalhadas através do diálogo com o conhecimento histórico produzido, partindo das experiências socialmente vividas, o que caracteriza uma forma de produção do conhecimento. Para tanto, continuaremos a tematizar o *Trabalho* em desdobramentos como: "Terra-Propriedade/Cidade-Fábrica: resistências cotidianas".

A abordagem utilizada parte do Brasil e da América, buscando seus nexos com o contexto mundial para serem compreendidas as inter-relações entre o todo e as partes, procurando superar a visão processual/linear/cronológica, numa tentativa de apreender as formas de articulação entre as diversas regiões na constituição do sistema capitalista.

Nessa alternativa, não pretendemos reforçar uma perspectiva classificatória e regionalizante do ensino de História que, num tratamento cronológico, utiliza opções clássicas europeizantes, tanto em termos de períodos quanto de espaços, orientando a aprendizagem a partir de Pré-História, História Antiga, História Medieval, História do Brasil, História da América. Além disso,

torna-se importante considerar que, partindo do Brasil e da América, não propomos orientações no sentido de refazer o conceito de uma História da América, ou mesmo de uma História da América Latina uniforme e homogênea, uma vez que essa unidade é historicamente forjada, produzida pela historiografia, não tendo raízes nas experiências socialmente vivenciadas pelos vários grupos culturais que se constituíram no Continente americano. A construção do termo América Latina é uma questão política formulada nos tempos da Guerra Fria que elaborou conceitos como: subdesenvolvimento/desenvolvimento, centro/periferia, dependência, países não-alinhados, fazendo surgir a idéia de Terceiro Mundo como contraponto aos maniqueísmos Estados Unidos X União Soviética, no contexto das crises do capitalismo internacional. Desse modo, foi sendo projetada uma unidade que tentou desconsiderar as diversidades, ignorando o passado histórico.

Criticando o método que orienta a construção dessa unidade com base no pressuposto de que "somos todos irmãos" porque sofremos a dominação capitalista e a colonização européia, propomos resgatar, no passado dos povos americanos, os elementos comuns sem apagar as diferenças culturais, bem como as alternativas historicamente formuladas pelos vários grupos sócio-culturais, frente às diversas experiências de dominação colonial. Entendemos que a construção de uma unidade em termos de América deve passar pelo reconhecimento das diferenças, pela sua recuperação histórica e não submetê-las, fazendo-as desaparecer como nas políticas oficiais. Nesse sentido, o que pretendemos é que professores e alunos tenham presente que "ocupação", "conquista", "colonização", enfim as formas de dominação foram diferenciadas, o que pode ser apreendido através do estudo da multiplicidade das práticas de poder, de controle social, de organização dos governos, de formalização e relacionamento das instituições, de articulação Estado/sociedade. Que professores e alunos também tenham presente que essas manifestações devem ser estudadas nas experiências cotidianas historicamente vividas e não apenas na história política das instituições, que acaba transformando o Estado em criador da realidade a partir do destaque de fatos políticos produzidos por "heróis".

Recusando percorrer os caminhos padronizadores, homogeneizadores, simplificadores do acontecer histórico, partimos do Brasil e da América - de suas atuais questões comuns que também atingem os demais países do chamado "Terceiro Mundo" - em direção à diversidade das experiências históricas aí presentes. Mesmo porque, nesta Proposta, desde as primeiras séries temos a intenção

de ultrapassar a aparente uniformidade e permanência do cotidiano para fazer emergir a pluralidade das práticas sociais. Com isso, pretendemos abrir espaço para reflexões em torno da diferenciação e das inúmeras tensões que constituem o presente, recuperar sua historicidade, estabelecendo outra relação com o passado, além de compreender criticamente as perspectivas político-ideológicas subjacentes às análises históricas orientadas pela busca de pretensas unidades, de integrações nacionais e continentais, de determinações externas ou internas etc.

Neste bloco, pretende-se alargar o campo da pesquisa para outras experiências históricas no tempo e no espaço, possibilitando aprofundar a compreensão das tensões do cotidiano como modo de vida, trabalho e de luta que se organiza/reorganiza no contexto da constituição do sistema capitalista. Para tanto, pretendemos que se promova uma discussão com diferentes textos históricos e literários, diferentes livros didáticos, documentos e outras fontes, dentro de preocupações direcionadas para posicionamentos críticos perante a realidade vivida, a realidade historiograficamente construída, bem como a relação que professores e alunos mantêm com o conhecimento e a aprendizagem a partir do uso de um único livro didático. Nossa preocupação é a de promover um diálogo entre as construções teóricas e as questões levantadas em torno das vivências e experiências históricas, a fim de provocar reflexões no sentido da produção/reprodução do conhecimento.

PROPOSTA DE TRABALHO

Diversificando a abordagem a respeito das condições de vida e de trabalho e ampliando este enfoque para o estudo de outras épocas e espaços, propomos, neste momento, uma continuidade do desenvolvimento do tema *Trabalho* a partir de sua articulação com o tema *Terra*. Entendendo terra como elemento que, fazendo parte da vida material e cultural dos diferentes agrupamentos humanos, define e produz modos de vida em diversas situações históricas.

Com base no tema *Terra* e na relação homem/natureza, terra/homem hoje, discutindo o significado que diversas comunidades atribuem à terra, aos usos que dela fazem, aos modos de vida e formas de organização que daí resultam, podemos perceber, na América, a vivência de problemas comuns aos povos do chamado Terceiro Mundo, como:

- problemas colocados por agrupamentos humanos que, vivendo comunitariamente, concentram suas reivindicações sobre o uso da terra conforme suas tradições

de vida e que, tendo suas lutas traduzidas pelos órgãos do governo em políticas de demarcação de terras, acabam por assumir lutas definidas por relações capitalistas com a terra;

- problemas colocados pela produção agrícola que têm subjacente a questão da dieta alimentar, da subsistência e do abastecimento para os centros urbanos; nessas questões estão presentes a divisão social do trabalho, a relação campo/cidade que passam pelos diferentes modos de vida em torno da terra que podem ser apreendidos não apenas através dos modos de cultivo, instrumentos utilizados, relacionamentos com a natureza, mas também através de hábitos, tradições, festas, em fim de culturas próprias;
- problemas colocados pelas tensões entre os diversos projetos políticos de reforma agrária e as políticas de assentamento de colonos, indígenas, posseiros; com o desencadear de questões como: especulação imobiliária, êxodo rural; tensões relacionadas com a posse da terra; com a exploração/desapropriação do trabalhador rural (grileiro x posseiro, gato x bôia-fria), bem como pela relação pequena propriedade/grande propriedade, concentração e improdutividade de terras, chegando até as questões da terra como fonte de produção de alimentos, uso de agrotóxicos, escassez, fome;
- problemas colocados pelo uso do solo urbano que está relacionado à expansão da cidade, especulação imobiliária, solo criado com a verticalização, surgimento de novos bairros, explosão demográfica, deslocamento das populações de baixa renda, construção da periferia, como resultado desse movimento; morar na periferia acaba por definir um modo de vida em que se interpenetram o novo e o velho com persistências de traços culturais resultantes desses embates que se expressam em valores, crenças, hábitos, resistências, bem como na criação de normas e regras de sobrevivência.

Observação: Professores e alunos, de acordo com a sua realidade e interesse demonstrado em sala de aula, poderão, a partir de suas experiências, desenvolver um trabalho de pesquisa na atualidade sobre algumas dessas questões acima levantadas, ou mesmo outras, em torno do tema Terra entendido como definidor de modos de vida, que podem ser abordados de diversas formas.

A partir de referências sobre os diferentes usos da terra no campo e na cidade, de pesquisa sobre o modo de vida e de trabalho relacionado com formas de ocupação do solo, professores e alu-

nos podem se remeter a outras formas de uso da terra no tempo e no espaço. Por exemplo:

- a importância da terra nas diversas relações homem/natureza nas culturas orientais antigas, ao longo dos rios Nilo, Tigre, Eufrates, Ganges, Amarelo;
- as formas de uso e apropriação da terra, as relações de posse/participação pública e de diferentes maneiras de utilização do trabalho nas antigas culturas clássicas;
- as obrigações servis, os laços de suserania/vassalagem com base na terra nas diferentes regiões da Europa medieval;
- as diferentes relações homem/terra para as comunidades indígenas americanas, o uso e a apropriação dessas relações com a terra e com o trabalho que lhes são subjacentes pelos diferentes grupos de colonizadores europeus;
- a terra para as comunidades tribais nas diversas culturas africanas;
- cercamento dos campos, as formas de expulsão dos servos, o surgimento dos arrendatários e as dificuldades dos pequenos proprietários frente à formação das grandes propriedades, no processo de acumulação primitiva inglesa; surgimento dos trabalhadores desvinculados que se dirigem forçosamente à cidade onde se constituem em força de trabalho para as emergentes manufaturas;
- questões ligadas à concentração de terras, à pauperização dos camponeses e à precariedade do abastecimento às vésperas da Revolução Russa.

A título de exemplificação, para auxiliar no desenvolvimento do trabalho escolar, nesta direção, explicitamos um dos caminhos acima apontados em torno do tema *Terra* entendido como modo de vida e de trabalho. Para tanto, optamos por sugestões no sentido das diferentes relações homem/terra entre os grupos culturais americanos e o uso/apropriação dessas relações com a terra pelos diferentes grupos de colonizadores europeus. Estudar essas questões pode passar por aspectos como:

1 - A TERRA E AS COMUNIDADES INDÍGENAS NA AMÉRICA

- o perfil das diferentes culturas na América focalizando a forma como se organizavam em relação ao trabalho e ao uso da terra. Podem ser abordados agrupamentos nativos que constituíram suas culturas nas diversas regiões ame-

ricanas, por exemplo: indígenas da América do Norte, Astecas, Maias, Incas e outras comunidades da América do Sul;

- as comunidades nativas frente ao contato com os europeus: desorganização e apropriação das formas de vida e de trabalho, reinvenção de outras formas como a escravidão indígena, dizimação, transformações e resistências no violento confronto das culturas.

Observação: É importante a utilização de textos que se contraponham, mostrando visões indígenas e européias nesse processo de lutas.

2 — DIFERENÇAS NO USO/APROPRIAÇÃO DOS MÓDOS DE VIDA NA ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS PRODUTIVOS COLONIAIS

- várias modalidades de exploração do trabalho e da terra pelos grupos europeus para a agricultura e a mineração;
- diferenças nos modos de distribuição e nas condições de ocupação das terras e exploração do trabalho: mita, encomienda, repartimiento, capitánias, sesmarias;
- formas de definição de poder entre os diversos sistemas produtivos que se constituíam na América como resultantes das políticas dos diversos países colonizadores e da capacidade de exploração das terras e das formas de vida e trabalho dos nativos por grupos europeus como Companhias de Comércio, grupos religiosos dissidentes, ordens religiosas e grupos de proprietários;
- diversificadas práticas de apropriação e controle dos modos de vida e de trabalho dos povos americanos pelos europeus; distintas expressões da submissão e da resistência.

Observação: Professores e alunos devem desenvolver esses aspectos levando em conta que as diferenças ocorrem devido tanto às formas sócio-culturais já organizadas na América, como às potencialidades produtivas dos grupos europeus.

3 — DIFERENÇAS/SEMELHANÇAS ENTRE OS SISTEMAS COLONIAIS

- concepções de ocupação, conquista e colonização dos portugueses, ingleses, espanhóis, franceses e holandeses;
- formas de definir poder, de governar, de administrar, de institucionalizar as práticas de controle social;

- condições históricas em que se articularam Estado/Sociedade na construção da nova ordem americana frente a tensões, conflitos e resistências sócio-culturais.

4 — MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS ESTADOS INDEPENDENTES DA AMÉRICA

- formas de redefinição da velha ordem no novo estatuto jurídico; discussão sobre regimes políticos e formas de governo, discussão sobre democracia, constituição, república e monarquia;
- definição de novas relações políticas, econômicas e culturais entre as novas nações americanas e as antigas metrópoles;
- diferentes posicionamentos da Igreja como instituição e formas de participação do clero nos movimentos sociais e políticos;
- manutenção da escravidão e expansão do movimento de apropriação das terras; redefinição das relações sociais com a manutenção de velhas formas de exploração.

5 — DESORGANIZAÇÃO DAS COMUNIDADES INDÍGENAS/FORMAS DE MERCANTILIZAÇÃO DA TERRA

- diversificação das dimensões da terra como fonte de poder, dominação e definição das relações capitalistas;
- diversas relações da Igreja, das ordens religiosas na exploração da terra e do trabalho;
- formas de incorporação e de resistência das comunidades indígenas na nova ordem;
- formas de legalização da propriedade da terra e de constituição.

6 — DIVERSIFICAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E NAS RELAÇÕES COM A TERRA

- abolição dos atributos indígenas, novas formas de exploração da força de trabalho e novas práticas de controle social;
- movimentos imigratórios: múltiplas condições de vida e de trabalho dos imigrantes na América; aborção e conflito;
- coexistência de diferentes formas de vida e de trabalho no processo de constituição do mercado de trabalho assalariado na América; diferentes formas

de exploração da terra e especialização produtiva na agricultura, pecuária, mineração, manufatura;

- diferentes projetos políticos do patronato para o encaminhamento de seus interesses quanto à imigração e expansão do mercado de trabalho assalariado;
- diversidade das políticas governamentais quanto a subsídios para imigração e agricultura no encaminhamento do assalariamento da força de trabalho e no desenvolvimento industrial na América.

7 — REBELIÕES E RESISTÊNCIAS NO PROCESSO DE DESAPROPRIAÇÃO DA TERRA E DA FORÇA DE TRABALHO

- movimentos de rebelião social classificados como messiânicos, por exemplo: Canudos, Contestado e outros;
- outras formas de rebelião social, como: Revolução Mexicana, Tupac Amaru e outros.

Observação: Podem ser desenvolvidos estudos em torno de manifestações culturais como música sertaneja, literatura de cordel, festas folclóricas, preservação de hábitos, tradições, música, língua etc., entendidas como formas de resistência.

Até então, tratamos da mercantilização da terra como modo de compreensão do avanço da constituição de relações de produção capitalistas. Outra dimensão desse processo, onde exploração, dominação, controle e disciplinarização social caminham em direção à intensificação das formas de sujeição da vida e do trabalho pode ser recuperada na desapropriação dos trabalhadores de seus meios de produção e no assalariamento de sua força de trabalho.

Assim, sugerimos que o trabalho escolar prossiga no sentido de estabelecer relações críticas com o conhecimento produzido pela historiografia e livros didáticos de temas clássicos como Revolução Industrial, Revolução Francesa, Revolução Americana. A partir dessa perspectiva poderiam ser trabalhadas questões em torno da reorganização do trabalho, da produção e do consumo, dos mecanismos de poder e disciplinarização social no contexto das lutas historicamente vividas no Brasil, América, Europa, Ásia, África, na constituição do sistema capitalista, dependendo dos interesses e opções de professores e alunos.

8 — CIDADE - FÁBRICA: FORMAS DE DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA AOS AVANÇOS DO CAPITALISMO NO SÉCULO XX

Ao desenvolver o tema "Cidade - Fábrica", propomos uma abordagem a partir da compreensão de que a articulação das

questões colocadas pelo crescimento industrial e urbano exprime formas mais explícitas de dominação e resistência aos avanços do capitalismo no século XX

A dominação pode ser evidenciada não só pela organização dos espaços urbanos — o que passa pela distribuição e ocupação do solo urbano, pela ordenação e disciplinarização dos indivíduos nas fábricas, nas escolas, nos hospitais, nos presídios, hospícios, repartições públicas e demais instituições — como também no tratamento político dispensado aos problemas daí emergentes, como nas questões relativas a habitação, transportes, abastecimento, saneamento básico etc., chegando até à disciplinarização do tempo livre em atividades programadas de lazer.

Em contrapartida, a insubordinação aparece nesses mesmos espaços das mais variadas formas, passando não só pelo movimento operário que reivindica melhores condições de vida e de trabalho, mas também por outros movimentos como: associações de bairro, de mulheres, de negros, de favelados, lutas pela preservação do meio ambiente, contra a carestia etc., chegando até outras formas de rebeldia que podem ser captadas na fábrica, na escola, no teatro, no cinema, na música, na literatura, na imprensa, nos valores, na religiosidade, nos clubes recreativos, nas festas etc., constituindo o universo cultural da resistência.

Entendemos que a problematização de determinada forma de questionamento à dominação encontrada no presente por alunos e professores pode levá-los a buscar em outros momentos da história manifestações de resistência da mesma natureza. Consideramos, desse modo, que será possível recuperar a historicidade dessas questões no Brasil e na América Latina, articulando-as ao contexto mundial, o que permitiria resgatar momentos de rearranjos e redefinições do sistema capitalista.

Para esse resgate elegemos três momentos de crise do sistema, uma vez que, nesses momentos, o capitalismo recria suas formas, refaz suas políticas, o que faz com que o exercício da dominação e resistência assumam outras proporções. É importante reafirmar, aqui, que professores e alunos poderiam, de acordo com seus interesses e possibilidades, escolher outros momentos históricos que não os apresentados nesta Proposta. Os momentos que escolhemos são os seguintes:

- Primeira Guerra Mundial.
- Depressão de 1929.
- Surgimento dos blocos Capitalista e Socialista.

I - Partindo do presente, sem perder de vista o tema "Cidade-Fábrica", podemos percorrer vários caminhos de experiências socialmente vividas, porque pressupomos que o exercício da dominação e resistência ocorre em várias instâncias e adquire as mais diversas expressões.

Na atualidade, o crescimento das indústrias e das cidades, a concentração populacional têm feito expandir a necessidade de serviços urbanos e de equipamentos sociais, o que obriga o governo a assumir a responsabilidade, direta ou indireta, de políticas sociais, caracterizando orientações e atitudes diversas, dependendo das prioridades governamentais definidas a cada momento. O crescimento urbano não acompanhado pela expansão e democratização dos serviços, pela participação popular na definição de prioridades sociais, gera uma complexidade de problemas e de insatisfações, manifestas através de diferenciadas formas. Dentre elas, podemos salientar:

- problemas de ocupação do solo urbano, envolvendo a escassez e deficiência das moradias. Aqui, encontraremos questões relacionadas à política habitacional, especulação imobiliária e elevação de aluguéis, expansão de favelas e cortiços, como também reações através de movimentos de invasão de terras, lutas pela melhoria das condições de saneamento básico, iluminação etc.

- problemas relacionados às condições de trabalho, como por exemplo o desemprego, envolvendo questões derivadas do êxodo rural, concentração urbana, intensificação dos ritmos de trabalho. Aqui, poderemos discutir movimentos reivindicatórios pela melhoria salarial, pela diminuição da jornada de trabalho, pelo salário-desemprego, amparo à velhice etc., e as condições de organização dos trabalhadores, suas lutas, manifestações etc.

- problemas derivados da exclusão social, envolvendo a criminalidade e a violência urbanas. Podem ser discutidas questões como a do menor abandonado e do recolhido na FEBEM, das drogas, do alcoolismo, da prostituição, da loucura e do confinamento dos "loucos" nos hospícios, do tratamento dispensado à velhice, do sistema carcerário etc.

- problemas oriundos da destruição do meio ambiente e do equilíbrio ecológico, envolvendo movimentos contra a poluição, a erosão da terra e o uso da energia nuclear. Podem ser abordadas as questões dos desmatamentos, da poluição da terra pelos agrotóxicos; dos rios, córregos e lagos pelos resíduos industriais; do litoral pelos esgotos, vazamento de petróleo e loteamentos indis-

criminados das praias; do ar pelos poluentes químicos, pela concentração industrial em certas regiões como Cubatão; pela construção das usinas nucleares em regiões como Angra dos Reis; pela legislação inadequada e mesmo pela fiscalização inoperante frente à ação predatória e indiscriminada dos grupos econômicos.

- problemas relacionados à inexistência de uma medicina preventiva e ao precário atendimento da população e do sistema previdenciário, envolvendo o tratamento dispensado às moléstias contagiosas e às condições médico-hospitalares em geral. Aqui, podemos discutir o funcionamento das instituições de saúde públicas e privadas, o atendimento ao escolar, as campanhas da vacinação etc.

- problemas derivados das deficiências nos meios de transporte e comunicações. Podemos trabalhar com as dificuldades de transporte urbano, a precariedade no transporte de pessoas e mercados a nível interurbano, a opção pelo desenvolvimento das rodovias em detrimento das ferrovias, a escassa utilização do transporte fluvial, a inacessibilidade ao transporte aéreo, a desigualdade de atendimento dos meios de comunicação aos diferentes setores da população etc.

Inúmeros outros problemas, como a manipulação do universo cultural das pessoas e o controle dos meios de comunicação de massas, as questões relacionadas à emancipação da mulher numa sociedade industrializada, a irreversibilidade e o significado político do avanço tecnológico, a problemática social da robotização, poderiam ser levantados e trabalhados segundo as possibilidades e interesses de professores e alunos, sempre mantendo uma relação com o tema proposto: "Cidade — Fábrica".

Para uma melhor compreensão de como desenvolver o trabalho escolar, nesta direção, propomo-nos, a título de exemplificação, explicitar um dos caminhos acima sugeridos: o dos problemas relacionados às condições de trabalho.

II - Poderia ser escolhida uma manifestação em que se evidenciassem lutas por melhores condições de trabalho; manifestação essa que pode ter ocorrido no local em que está inserida a escola ou que, por sua divulgação, tenha atingido o interesse dos alunos.

O movimento escolhido em sala de aula poderá ser objeto de pesquisa, envolvendo entrevistas com pessoas que o viveram, análise de textos com informações a seu respeito, notícias veiculadas por jornais, panfletos etc., além de relatos de pessoas que representem a memória local sobre o acontecimento.

A utilização dessas fontes de pesquisa forneceria elementos para que fossem discutidas questões como:

- Quais as reivindicações do movimento?
- A quem se reivindica?
- Qual sua duração?
- Como estavam organizados os trabalhadores?
- De que forma foi conduzido o processo de negociações?
- Quem resolve os conflitos?
- O movimento foi legitimado pela população?

- Quais as respostas dos empregadores?
- Foi considerado legal pelos órgãos governamentais?
- Quais foram as respostas políticas dadas aos conflitos?
- Quais foram os resultados obtidos?

A discussão dessas questões poderia conduzir o encaminhamento de outras que aprofundassem o sentido político dessa forma de resistência. Com base em consultas a outras fontes documentais, poderiam ser levantados aspectos como:

- O que diz a lei a respeito da legalidade de movimentos como o estudado?
- Em que as reivindicações dos trabalhadores se confrontam com a legislação existente?
- Qual o significado dessa legislação, no momento de sua elaboração, no tocante às necessidades socialmente colocadas pelo patronato e pelos trabalhadores?
- De que forma aparece o confronto entre quem diz o que pode e deve ser feito e os que fazem?
- Que aspectos desse confronto evidenciam dimensões da organização do sistema político?
- Quem faz as leis? Quais são aplicadas? E por quem?
- O que significa Constituição, Lei, Poder Legislativo, Executivo e Judiciário?
- Em que medida se manifestam nessas situações formas de organização da produção e do consumo, assim como valores, crenças, hábitos, tradições, enfim, dimensões culturais da época?

A partir de estudos como este, poderia ser recuperada no tempo, das mais variadas formas, a historicidade do exercício da dominação e da resistência.

III - Para tanto, optamos pelo estudo dos três momentos, anteriormente

citados, onde se explicita a multiplicidade das rearticulações do capitalismo, no contexto das suas crises e da resistência dos trabalhadores. Esses momentos serão agora trabalhados na perspectiva de ampliar a compreensão das questões relacionadas às condições de trabalho a partir da situação brasileira.

- 1) Momento compreendido entre 1917 e 1922: a Primeira Guerra Mundial e a Crise do Sistema Capitalista.

Desenvolver o estudo deste período pode significar trabalhar com os seguintes tópicos:

- a situação de crise da economia mundial no pós-guerra — crise de superprodução;
- a relação do movimento anarquista com os imigrantes, a articulação da organização do trabalho com a organização sindical autônoma neste período;
- a relação entre a 1ª Guerra Mundial, a Revolução Russa, a expansão da produção, a intensificação do trabalho e a explosão dos movimentos reivindicatórios no Brasil: greves, sindicatos, Greve Geral de 1917;
- as manifestações do anarquismo na educação, no teatro, na imprensa, na poesia, na literatura, nos clubes operários;
- novas diretrizes ao movimento operário: a organização e a atuação do Partido Comunista no Brasil;
- a organização do patronato frente à "questão social" e à rearticulação do sistema: associações de classe como a Associação Comercial, o Centro dos Industriais de Fiação e Tecelagem do Estado de São Paulo (mais tarde o CIESP e a FIESP);
- as primeiras discussões em torno de leis regulamentadoras da relação Capital x Trabalho;
- outras formas de expressão da dominação e da resistência: revistas de humor, caricaturas, charges etc.;
- a Semana de Arte de 1922; o significado do movimento modernista no Brasil e os novos rumos de resistência cultural.

- 2) Momento compreendido entre 1928 e 1937: do esmagamento do movimento operário ao sindicalismo oficial.

Desenvolver o estudo deste período pode significar trabalhar com os seguintes tópicos:

- organização político-partidária dos trabalhadores através do Bloco Operário

rio Camponês e a organização corporativa do patronato através do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP) e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP);

- a depressão de 1929: seu significado para a economia mundial e suas repercussões no Brasil;
- realinhamento de forças políticas e sociais - perda de espaço da burguesia do café: a Revolução de 30;
- a racionalização do trabalho e a despolitização das reivindicações dos trabalhadores em nome da organização técnico-científica das fábricas, das empresas, das associações de classe, de profissionais, das repartições públicas, enfim, das instituições sociais e do conhecimento;
- o Ministério do Trabalho, a regulamentação estatal da legislação trabalhista e das organizações sindicais: a incorporação da "questão social" pelo Estado e sua resolução técnica por comissões especializadas do Ministério;
- os conflitos no interior do movimento operário: anarquistas, anarco-sindicalistas, comunistas;
- a derrota do movimento sindical autônomo e a implementação de um sindicalismo corporativista oficialmente controlado;
- a Ação Integralista Brasileira: organização, propostas e formas de ação;
- a Aliança Nacional Libertadora: ideário, mobilização popular e o movimento de 1935;
- cultura e o exercício da dominação e da resistência. "Projeto Mário de Andrade": criação de parques infantis e a organização de espaços para o tempo livre dos trabalhadores pelo Estado; revistas de humor, caricaturas, charges e outras formas de representação;
- o Estado Novo e a corporativização da sociedade e dos órgãos do governo na reorganização da dominação no Brasil: diferentes formas de enfrentamento dessa crise social no âmbito internacional: Nazifascismo, Comunismo e outras vias de superação.

3) Momento compreendido pela década de 50: do nacionalismo ao desenvolvimentismo.

Desenvolver o estudo deste período pode significar trabalhar com os seguintes tópicos:

- o final da II Guerra Mundial e a eclosão das tensões entre os blocos Comu-

nista e Capitalista; a Guerra Fria, a repressão etc.;

- a reorganização político-partidária : UDN, PTB, PSD, PCB e outros;
- o populismo, o apelo às massas e as campanhas nacionalistas no segundo governo de Getúlio Vargas;
- o projeto desenvolvimentista, o Plano de Metas e a abertura para o capital estrangeiro;
- o desenvolvimentismo, o autoritarismo e o peleguismo no movimento sindical; a organização do trabalho em direção à linha de montagem;
- a disciplinarização e controle do tempo livre pela programação do lazer dos trabalhadores, por parte do patronato e do sindicalismo oficial através de: Colônias de Férias, SESC (Serviço Social do Comércio), SESI (Serviço Social da Indústria) e outros;
- dentro dos marcos do nacionalismo, o surgimento de manifestações como "o Petróleo é nosso", o Centro Popular de Cultura, a União Nacional dos Estudantes, o samba, o choro como formas de mobilização sócio-cultural.

ANEXO I

UGC - AH

O DOCUMENTO

OS TESTEMUNHOS DA HISTÓRIA*

M. do Pilar Araújo Vieira, M. do Rosário Cunha Peixoto, Yara Aun Khoury (Dep. de História, PUC-SP)

"A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas."

"Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta consigo as pessoas e as coisas que não têm voz."

(Ferreira Gullar)

(*) Este artigo é parte de livro, em preparação pelas autoras, sobre *Pesquisa em História*.

Não são ao poeta, mas também ao historiador incumbe recolher lágrimas e risos, desilusões e esperanças, fracassos e vitórias, fruto de como os sujeitos viveram e pensaram sua própria existência, forjando saídas na sobrevivência, gozando as alegrias da solidariedade ou sucumbindo ao peso de forças adversas.

Essa experiência, pensada e vivida, se manifesta sob as mais variadas formas, como valores, como imagens, como sentimentos, como arte, como crença, como trabalho, como tradição etc. Essas manifestações tornam-se objeto do historiador através de vestígios e registros que aparecem também sob as mais variadas formas como escritos, objetos, palavras, música, literatura, pintura, arquitetura, fotografia etc.

Muitas formas de registro da atividade humana foram, durante muito tempo, desprezadas devido a uma postura que não tinha como significativas para a história aquelas manifestações.

O termo registro se refere a uma variedade muito grande de manifestações do ser humano, que evidencia a ampliação do foco de atenção do historiador interessado em recuperar a trajetória dos homens, vivendo as várias dimensões do social.

Entretanto nem sempre foi assim.

Quando a história recebeu o estatuto de ciência, o que se deu com a escola positivista em fins do século XIX, o registro privilegiado pelo historiador era o documento escrito, sobretudo o oficial. Esse documento assumia o peso de prova histórica e a objetividade era garantida pela fidelidade do mesmo.

Essa forma de encarar o registro e de designá-lo pelo nome de documento tem uma história.

A valorização do documento como garantia de objetividade, tão presente entre os positivistas, exclui a noção de intencionalidade e foi sendo construída historicamente.

A palavra documento com o sentido de prova jurídica, que conserva até hoje, já era usada pelos romanos, tendo sido retomada na Europa Ocidental no século XVII.

Os positivistas, ao se apropriarem da palavra, conservam-lhe o sentido de prova, não mais jurídica, mas científica.

O próprio fato de atribuir a palavra documento aos testemunhos históricos denota uma concepção de história que confunde o real com o documento e o transforma em conhecimento histórico. Aprender o real seria conhecer os fatos relevantes que se impõem por si mesmos ao conhecimento do historiador. Em decorrência, são consideravam relevantes para a história aquilo que estava documen-

tado e daí a importância dos fatos da política institucional: atos do governo, atuação de grandes personalidades, questões entre países etc.

A única habilidade do historiador consistiria em tirar dos documentos tudo o que eles continham e em não lhes acrescentar nada do que eles não continham. O melhor historiador seria aquele capaz de manter-se o mais próximo possível dos textos, despojando-se de idéias preconceituosas. Em resumo o documento falaria por si só.

Como decorrência desse modo de pensar a história e o documento, surgiu a preocupação de verificar a autenticidade ou não dos documentos.

Nessa linha de raciocínio, outros tipos de registro, tais como cerâmicas, moedas, fragmentos de tecidos, utensílios, armas, instrumentos musicais, são eram valorizados para se fazer uma história setorializada, como história da arte, do vestuário, dos costumes, da música etc., ou na impossibilidade de se trabalhar com documentos escritos oficiais. Nesse caso a História somava aos seus estudos os estudos realizados paralelamente, pelas chamadas ciências auxiliares da História, tais como arqueologia, paleografia, numismática, etc., o que pressupunha um significativo grau de erudição por parte do historiador.

Essa postura positivista teve e tem vários críticos, alguns contemporâneos, outros não.

A "Escola dos Annales", por exemplo, ampliou a noção de documento a partir de uma outra concepção de história. Para esses historiadores o acontecer histórico se faz a partir das ações dos homens. Daí o conhecimento histórico se produzir "com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem".¹

Nesse caso, ao documento escrito incorporam-se outros de natureza diversa, tais como objetos, signos, paisagens etc. A relação do historiador com o documento também se modifica. Este já não fala por si mesmo, mas necessita de perguntas adequadas. A intencionalidade já passa a ser alvo de preocupação por parte do historiador, num duplo sentido: a intenção do agente histórico presente no documento e a intenção do pesquisador ao se acercar desse documento.

Dessa maneira, a partir de interesses precisos no presente, o historiador

(1) Jacques Le Goff (org.). "Enciclopédia Einaudi", vol. I - Memória - História", Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984, p. 98.

escolhe os materiais (documentos) com os quais irá trabalhar e formula as perguntas que lhe parecem pertinentes. Nessa prática, progressivamente, o ponto de partida da investigação passa do documento para o problema.

Tanto os "Annales", como outras tendências, por valorizarem a história como ciência, acabaram desenvolvendo formas de abordagem do conhecimento histórico muito ligadas a esquemas explicativos e não a partir do real.

Algumas correntes marxistas, por exemplo, ao generalizarem para qualquer tempo e lugar as análises de Marx sobre conjunturas determinadas, acabam fossilizando suas palavras. Em decorrência disso, a idéia de necessidade histórica inscrita nos fatos aparece como elemento-chave no esquema explicativo. Dentro desse esquema, a própria ação dos sujeitos históricos (classes) aparece em plano secundário em relação às determinações estruturais que são os elementos condicionantes dessa ação. Essas determinações estruturais são identificadas como a organização da produção entendida separadamente, de outras manifestações (idéias, emoções, valores, sentimentos etc.) tidas como decorrentes dessa.

Dentro dessa perspectiva a objetividade do conhecimento histórico é garantida pelo método. Nesse caso, a intencionalidade do pesquisador entra na definição do tema, na seleção dos documentos, mas principalmente na escolha do método, responsável pela cientificidade do seu trabalho. Por outro lado, a intencionalidade dos sujeitos históricos fica relegada a segundo plano e, nesse caso, o documento é usado como ilustração.

Um procedimento comum entre os historiadores, sobretudo a partir da década de 1960, coloca na técnica o critério de objetividade da construção histórica. Muitas vezes pensando a História como progresso, e o progresso em relação direta com o avanço tecnológico, desenvolver qualquer tipo de ciência, inclusive a História, é criar e incorporar técnicas que garantam um bom trabalho de interpretação. Daí decorre o largo emprego da informática, levando às últimas consequências a utilização de dados por sua natureza quantificáveis. Assim, a própria problematização do objeto é feita a partir desse envolvimento com a técnica.

Por exagerar o valor dos dados quantificáveis, tais como estatísticas, censos, salários etc., em detrimento de outros, chega-se, às vezes, ao exagero de utilizá-los como contendo a explicação do objeto, não se levando em conta as ambigüidades e dificuldades conceituais

dos dados. Se, numa situação de greve, o pesquisador tiver um único critério para conceituar a violência, vai colocar em pé de igualdade a violência do grevista com a da repressão, quando, na realidade, o critério deveria ser o da legitimidade da violência. A partir daí, torna-se possível perceber que cada uma dessas violências tem uma natureza diferente. Ou por outra, se o critério é jurídico, toda quebra da ordem é ilegal; nesse caso, a violência da polícia é legítima, porque mantém a ordem e até perde sua característica de violência, e a violência que quebra essa ordem, como saques, invasões de terras etc., é ilegítima. Se o critério é de considerar a violência, toda vez que se prive alguém do seu papel de sujeito, toda forma de dominação passa a ser violência, desde o machismo, o autoritarismo familiar, até a violência legal, inclusive a da polícia. Vista por esse prisma a ambigüidade conceitual da questão da violência desaparece e nem comporta quantificação.

Nas últimas décadas, tenta-se pensar a história, ainda que com muitas dessas referências, fora de esquemas e ortodoxias, adotando-se uma concepção de história que leve em conta toda a experiência humana.

Pensar a história como toda experiência humana, entendida sempre como experiência de classe, que é de luta, e valorizar a natureza política dessa luta significa considerar, então, que a história real é construída por homens reais, vivendo relações de dominação e subordinação em todas as dimensões do social, daí resultando processos de dominação e resistência.

A partir daí, pensar a produção do conhecimento histórico não como aquele que tem implicações apenas com o saber erudito, com a escolha de um método, com o desenvolvimento de técnicas, mas como aquele que é capaz de apreender e incorporar essa experiência vivida é fazer retornar homens e mulheres não como sujeitos passivos e individualizados, mas como pessoas que vivem situações e relações sociais determinadas, com necessidades, interesses e antagonismos.

Traduzem essa experiência na sua consciência, como cultura, valores, tradições, idéias, instituições, arte, religião etc.²

O que propõe, conforme nos lembra Déa Fenelon, não é um estudo paralelo do social, do cultural, do econômico, do político, mas sim um estudo que leve em conta todas essas dimensões, sem comparação, nem subordinação ao econô-

(2) E. Thompson, "La Formación de la clase obrera", Barcelona, Laia Ed., 1977, Prefácio.

mico. É desse modo que entendemos História Social. Neste sentido, interessam ao investigador as lutas reais; não são aquelas que se expressam sob formas organizadas (sindicatos, partidos, associações várias etc.), como também as "formas surdas" de resistência, estratégias ocultas de subordinação e controle. Isso significa incorporar grandes áreas da experiência humana sem as quais a compreensão do social se torna precária. "Interessa recuperar caminhadas, programas fracassados, derrotas e utopias, pois nada nos garante que o que ganhou foi sempre melhor."³

Thompson, ao tratar da formação da classe trabalhadora na Inglaterra, nos adverte que, "em algumas das causas perdidas da gente da Revolução Industrial, podemos discernir a percepção de males sociais que ainda temos de curar".⁴

Pensar a história dessa forma faz com que os historiadores se voltem também para o estudo do cotidiano e incorporem novas linguagens.

O estudo do cotidiano tem sido tão ou mais elucidativo das relações sociais de um sistema, do que a análise dos grandes projetos econômicos, políticos e sociais propostos para uma nação, um movimento, de uma classe etc. "Incorporar à história tensões sociais de cada dia implica a reconstrução da organização de sobrevivência de grupos marginalizados do poder, às vezes, do próprio processo produtivo."⁵

Ao historiador cabe dar ao objeto eleito para estudo uma explicação global dos fatos humanos, acima de qualquer compartimentação, centrando o eixo dessa explicação nos mecanismos que asseguram a exploração e a dominação de uns homens sobre os outros e que traduzem nas relações econômicas, políticas, sociais, culturais, nas tradições, nos sistemas de valores, nas idéias e formas institucionais etc.

No intuito de dar conta de tudo isso, o historiador se vê na contingência de diversificar a gama de materiais utilizados na investigação, incorporando novas linguagens: literatura, relatos, cinema, teatro, música, pintura, fotos etc.

A proposta de a história se ocupar de diferentes linguagens se explica e se justifica pela idéia de que as relações de dominação e subordinação estão presentes em todas as dimensões do social. Linguagem, aqui, é entendida como forma de luta e forma de dominação, apresentando situações-limite, momentos de tensão e fortes possibilidades críticas.

Esse redimensionamento coloca problemas teóricos que são estar repensando a própria relação da História com essas linguagens. Isto implica também estar buscando procedimentos que dêem

conta dessa relação, desenvolvendo práticas específicas. Por exemplo, procedimentos de análise de discurso, em especial o literário, procedimentos para recolhimento de depoimentos etc.

Nesta linha de raciocínio, uma questão que se coloca para o historiador é pensar quem produz uma dada linguagem, para quem produz, como produz e quem a domina? Tudo isso coloca a questão da luta pelo direito à expressão e da luta dos dominados pelo direito de se apresentarem na cena histórica como sujeitos. Daí decorre para o historiador a necessidade de não ver a linguagem como neutra ou "despolitizada", mas pensada "dependendo de um mercado, garantindo certas modalidades de relações sociais e colaborando na constituição de certa memória".⁶

Pensar separadamente história/linguagem levaria a pensar separadamente história, linguagem, ideologia, poder, trabalho etc.

Ao trabalhar com outras linguagens, é preciso pensá-las como elementos constitutivos da realidade social.

A identidade social não é anterior às linguagens, pois estas são partes constitutivas daquela. Isto porque não apenas expressam e espelham o social, mas a identidade social é construída também pelas linguagens.

Nesse sentido, quando o historiador incorpora a literatura, por exemplo, como material, ele não vai fazer uma reflexão sobre o autor e sua obra e sua posterior inserção no ambiente social e histórico, como em geral nas Histórias da Literatura. É porque se pensa a obra literária como parte integrante do social, que não se pode encará-la como reflexo da vida do autor e o autor e sua obra inseridos num contexto construído a priori.

"A literatura, nesse sentido, expressa relações sociais, propostas e, ao mesmo tempo, modela formas de agir e pensar. É um objeto privilegiado para alcançar mudanças registradas pela literatura, mas principalmente, mudanças que se transformam em literatura, pois,

(3) Dêa Fenelon, "Trabalho, Cultura, História Social" em Projeto História nº 4, S.P. junho 1984, pp.27-37, pp.27-29.

(4) E. Thompson, op. cit.

(5) M. Odila L.S. Dias. "Quotidiano e poder", S.P., Brasiliense, 1984, p.8.

(6) Marcos Silva, "O Trabalho da Linguagem" em Rev. Brasileira de História, nº 11, S. Paulo, pp.45-61, p.51.

mais do que dar um testemunho, ela revelará momentos de tensão".⁷ Por não ter um compromisso com o ocorrido, ela expressa possíveis não realizados e, portanto, a História do que não ocorreu. Oferece uma avaliação do real, à medida que tem uma visão problemática da realidade. Nessa avaliação, acaba selecionando a existência de elementos, que obstaculizam a realização das propostas e elementos que ajudam.

Da mesma forma, a música, a pintura, a charge, a TV, a foto, o cinema estão carregados de propostas, questionamentos, tensões; os agentes, através das linguagens que lhes são próprias criticam, endossam, propõem, enfim, se rebelam e se submetem.

O fato de querer trazer para o trabalho do historiador toda a diversidade de manifestações das relações humanas traz duas ordens de dificuldades.

A primeira delas é a própria tradição historiográfica, que dificulta a incorporação dessas outras linguagens ao trabalho do historiador, como expressão de relações sociais. É uma questão conceitual, à medida que passa por abrir mão de noções já cristalizadas na historiografia, por exemplo: a separação entre infra-estrutura e superestrutura; separação entre classe e consciência de classe; dominação como algo circunscrito ao aparelho de Estado, ou emanando desse Estado e não perpassando o todo social. Trata-se de pensar numa nova relação entre o particular e o todo.

Outra está em o historiador sentir-se despreparado para lidar com elas. À medida que há debate, troca de experiências, a construção e o trilhar desse caminho tornam-se mais fáceis.

É preciso não perder a dimensão própria de cada linguagem. No caso específico da literatura, é preciso estar atento às metáforas, imagens etc., pois os recursos da linguagem são recursos históricos.

Esses recursos se formulam dentro de um campo conceitual que não é apenas filosófico, mas que é também histórico, ou seja, está sendo forjado continuamente: são doutrinas, conceitos que se elaboram pela experiência de viver de cada época e de seus grupos sociais.

Valorizar o saber vindo da experiência recoloca a questão da identidade do próprio historiador e desmitifica o papel de vanguarda do intelectual em relação à sociedade, como aquele que pensa, que sabe, que orienta. Nesse caso, a própria investigação histórica deveria se realizar por todos aqueles desejosos de enriquecer a compreensão do presente com os resultados da investigação histórica, a partir de sua experiência de luta e não apenas por "especia-

listas". Por outro lado, a Academia deixa de ser o lugar exclusivo de produção do saber histórico.

Entendendo que o historiador é capaz de pensar a teoria, de elaborar conceitos na explicação histórica e que os registros participam(de) e contêm essa explicação, torna-se impossível aceitar conceitos abstratos, acabados, elaborados fora desse diálogo entre pesquisador e registros.

Dependendo de como o historiador se coloca frente aos debates de sua época, dentro e fora da academia, de como vê a sociedade e de como intervém nela, resultará não apenas a análise que fará do passado como também o interesse por certos assuntos nesse passado.

Resultará igualmente o privilégio - mento que fará de certas evidências (registros) em detrimento de outras, assim como o modo de tratá-las.

O historiador, quando está trabalhando determinado objeto, o que está trazendo à tona, conscientemente ou não, é a própria luta de classes do momento que está tratando e do seu próprio momento. Se faz isso inadvertidamente, sem pensar na complexidade da própria produção do conhecimento, pode estar sendo um veículo de perpetuação da dominação de classes. Entretanto, se realizar seu trabalho pensando a história como um campo de possibilidades, em que os diferentes sujeitos sociais têm diferentes formas de pensar o real e, portanto, formas diferentes de intervir no real, deverá se propor a recuperar as várias propostas em jogo e as razões da vitória de uma delas sobre as outras, o que significa trazer à tona também as causas perdidas. Para nós isto é recuperar a relação, o movimento, a contradição.

A trama da luta de classes envolve não apenas práticas, atitudes, como também a memorização do acontecer social que também faz parte do exercício do poder. Faz parte do exercício do poder ocultar a diferença, a contradição, decidindo o que deve ser lembrado, como deve ser lembrado e, em contrapartida, o que deve ser esquecido.

Dependendo da força que um agente social teve no passado, sua fala será capaz ou não de ser perpetuada. Uma vez que normalmente prevalece o dominante, sua fala se perpetua com muito maior facilidade.

Os agentes sociais, ao viverem sua experiência, pensam-na de uma dada forma, estabelecem relações etc. Essa ex-

(7) Nicolau Sevcenko, Literatura como Missão, S.P., Brasiliense, 1984, Introdução.

perícia tem uma natureza própria que não se modifica diante da experiência presente do pesquisador.

O pesquisador, preocupado em recuperar a experiência desses agentes, vai procurar os vestígios que a evidenciam. Essas evidências, ainda que incompletas e imperfeitas, têm determinadas propriedades que o pesquisador deverá levar em conta, fazendo-lhes perguntas adequadas.

Quando se parte, por exemplo, da categoria de classe social, deve-se fazê-lo como expectativa, como uma maneira de encaminhar a investigação. O que se deve ter como pressuposto é que a classe vive uma relação antagônica que se expressa em situações de exploração e de dominação em todas as dimensões do social. A explicação de como isso se realiza só poderá surgir do diálogo entre o pesquisador, que pensa a classe de uma dada forma e as evidências da classe em estudo. Nesse sentido, é importante recuperar como essa classe pensou a si própria e o seu momento, como a contradição foi vivida.

No diálogo, os resultados obtidos pelo pesquisador levam-no a fazer novas perguntas e/ou buscar novas evidências. Ou seja, a problematização do objeto se configura no transcórre da pesquisa.

Porque para o historiador vem-se colocando o recurso a novas linguagens e, portanto, a novas formas de registros, também se coloca a questão de como preservá-los, indexá-los, referenciá-los, divulgá-los para aumentar o intercâmbio, para democratização desses mesmos registros, muitos deles tendo permanecido inatingíveis por muito tempo.

Essa é uma questão que vem preocupando parte dos historiadores, sobretudo aqueles que vêm realizando pesquisas ou desempenhando funções junto a arquivos, museus, centros de documentação, ou mesmo aqueles que vêm procurando maiores recursos para o trabalho de magistério em história.

É importante também lembrar que os registros da experiência humana não estão só nesses arquivos, museus e centros, mas estão por toda parte, ao alcance de todos.

ANEXO 2

ONDE ESTÃO OS DOCUMENTOS HISTÓRICOS?

Marcos A. da Silva
(Depto. de História da FFLCH/USP.)

Em 1981, lecionei História do Brasil para uma turma de 2º colegial, Magistério, na EEPSC Conselheiro Crispiniano (1a. DE de Guarulhos, SP). Nosso pro-

grama de estudos abrangeria uma temática geral da História do Brasil, da colonização à contemporaneidade. As alunas, futuras professoras I (de 1a. à 4a. série do 1º grau), demonstraram interesse em articularmos essa temática com uma realidade de trabalho concreta que enfrentariam dentro em breve — o ensino de História para crianças.

Vale lembrar que nessas séries do antigo "Primário", a aprendizagem de História tem sido incluída nas atividades de Integração Social ou Estudos Sociais e frequentemente minimizada em relação à Língua Portuguesa e Matemática — situação paradoxalmente repetida (ou antecipada?) na formação do Professor I, que costuma abranger História do Brasil numa série (2a., duas aulas semanais) e História e Filosofia da Educação noutra (3a., três aulas semanais).

Naquele ano, nosso curso foi organizado menos em função do programa temático panorâmico que de um levantamento das características do ensino de História praticado em algumas escolas locais nas séries indicadas e da discussão sobre possibilidades de trabalho que superassem os limites e problemas sentidos.

Foi a partir do debate sobre essas possibilidades de trabalho (deixo de expor leituras e pesquisas de campo feitas pelas alunas com professores e alunos de 1a. a 4a. série) que fizemos uma discussão sobre os objetos que incorporariam a historicidade, ou seja, quais artefatos e práticas humanas mereceriam o estatuto de **documentos históricos**. Dessa discussão, resultou um projeto de montar uma exposição sobre aprendizagem de História, denunciando o que o ensino tradicional elaborou nesse campo de conhecimento (a História unitária, com ou sem heróis, sempre dotada de algum "porto seguro" que tudo explica) e apresentando perspectivas de trabalho contidas na definição de toda experiência humana como dotada de historicidade. Daí, o trabalho se encaminha para o reconhecimento de tudo aquilo que resulta da ação humana ou que sobre ela interfere, é histórico e é documento de uma experiência social.

Nossa exposição constou de cartazes (imagens de "heróis" - Pedro I, Tiradentes e similares - e outros temas do ensino tradicional de História, imagens do presente cotidiano - trabalho, lazer, moradia - um hollerith original de Professor I etc.) e objetos (calças jeans, espelho, refrigerante etc.), todos submetidos a uma indagação geral: "Isto é História?". A participação das alunas, como monitoras da exposição, consistia, principalmente, em discutir com

o público visitante sobre o alargamento de horizonte de historicidade com que estávamos trabalhando.

Tomarei um exemplo dos cartazes: uma ilustração caricatural que Emílio Damiani fez para o livro O que é Ideologia, de Marilena Chauí, foi ampliada pelas alunas. Trata-se de um "carro alegórico da história", reunindo "vultos históricos" - Pedro I, Isabel de Orleans e Bragança, Deodoro, Caxias, Vargas e Pedro II - num contexto carnavalesco que constitui a própria anti-alegoria da história comemorativa. Essa situação foi inteligentemente explorada por Damiani (e reproduzida pelas alunas) ao colocar as figuras heróicas como bustos escultóricos justapostos no carro alegórico. A carnavalização da grandiosidade seria constituiu um claro exemplo da imagem caricatural como interpretação duma determinada experiência, analisando uma historicidade e constituindo ela mesma um suporte histórico de indagações.

Talvez a imagem caricatural seja o tipo de documento visual onde a interpretação e a crítica se manifestam com maior clareza. Afinal, é necessário para a caricatura o trabalho com o excesso em determinadas partes da imagem (de formações corporais, realce para objetos, posturas ou expressões), o que remete para as significações trabalhadas naquela imagem. Não é à toa que a palavra "caricatura" adquiriu também um significado de "reprodução deformada".

Nesse próprio uso da palavra caricatura, todavia, surge um dos hábitos mais fortes que costumam acompanhar a interpretação de imagens (desenhos, pinturas etc.): a noção de "reprodução", vale dizer, repetição de uma realidade já definida, que os livros didáticos em geral (inclusive os de História) adotam como "ilustração". Quem de nós, professores de História, não viu ou mesmo usou em aula alguma paisagem urbana pintada por algum renascentista italiano, apontando-a como panorama demonstrativo da situação vivida pelas cidades peninsulares entre os séculos XIV e XVI? O sociológico Pierre Francastel, cuidadoso analista de imagens, chamou a atenção exatamente para o caráter de projeto de boa parte dessas pinturas, quer dizer, para o anúncio que algumas fizeram de construções posteriores ou para o desejo que tantas outras apresentaram de construções jamais realizadas além da condição do desenho.

Esse exemplo me parece interessante para que se pense sobre a imagem como criação do imaginário social, como parte de debates, conflitos e vontades de grupos sociais, como um espaço organizado e dotado de significações para seus produtores e seus usuários. Algo pare -

cido poderia ser dito sobre fotografias, que têm aparecido abundantemente nos livros que abordam aspectos da História a partir do século XIX. Frequentemente, a fotografia é apresentada como o próprio real que se oferece aos nossos olhos, como se não houvesse todo um trabalho de organização daquela imagem que vai dos recursos de iluminação e enquadramento valorizados pelo fotógrafo (quais objetos ou seres merecem maior destaque, quais os contrastes de luz, textura e cor explorados) à interferência dos modelos humanos (pose, relação entre pessoas presentes no campo fotografado etc.).

Estou destacando alguns exemplos de documentação visual (fotografia, caricatura) porque considero sua acessibilidade à maior parte dos alunos - que os produzem frequentemente, caricaturando colegas ou professores e, em algumas camadas sociais, fotografando companheiros e aspectos da vida que consideram significativos, quando não apenas os consomem de diferentes formas - um incentivo à sua exploração mais frequente. Evidentemente, essa exploração exige que se reflita sobre as condições de produção e existência daqueles documentos, as possibilidades de acesso que eles oferecem a diferentes grupos sociais, seus significados para a definição de papéis específicos na sociedade, à construção de determinadas imagens do mundo que eles elaboram. Minha insistência sobre o caráter articulado e significativo das diferentes imagens procura apenas especificar o caráter de uma linguagem tão frequentemente encarada como "natural" ou "reprodutora do que existe". Considerações paralelas poderiam ser desenvolvidas sobre outras linguagens (musical, por exemplo).

Parece-me que debates sobre historicidade que diferentes Ciências Humanas e a própria Filosofia desenvolveram desde, ao menos, o século XVIII, reforçados, contemporaneamente por algumas correntes teóricas naqueles campos, convidam os profissionais de História à reflexão permanente sobre a constituição de temas e interpretações com seus alunos. Nesse sentido, o trabalho com documentos, que não se restrinja a fragmentos trazidos como "apêndices" de livros didáticos, só contribuirá para a definição da aprendizagem como reflexão. Dos artefatos quotidianos (fotografias, caricaturas, roupas e outros) aos vestígios de outras sociedades, preservados em instituições (museus, casas de memória) ou reproduzidos em obras especializadas, há um vasto campo a ser explorado para tornar a História um processo palpável e que não se encerra na aula nem no capítulo do livro.

SUGESTÕES DE LEITURA

FRANCASTEL, Pierre. A realidade figurativa. Trad. Mary Amazonas Barros. São Paulo, Perspectiva, 1973. (Estudos, 21).

LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre. História; novos problemas. Trad. Terezi - nha Marinho. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976.

MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos A. da, org. Repensando a História. 2.ed. São Paulo, Marco Zero, 1986, p.37-64.

SILVA, Marcos A. da. O trabalho da linguagem. Revista Brasileira de História, São Paulo, 6(11):45-61, set.1985/ fev.1986. Publ. ANPUH/Marco Zero.

ANEXO 3

A MEMÓRIA DO TRABALHO E O INTERNACIONALISMO DAS LUTAS

José Carlos Barreiro
(Prof.do Depto. de
História da UNESP-Assis)

Exporemos aqui algumas sugestões para o desenvolvimento, no segundo bloco, de certos aspectos do conteúdo programático da Proposta Curricular de História em elaboração na CENP. Apontaremos principalmente para questões que viabilizem reflexões sobre o problema dos múltiplos aspectos que constituem a força de trabalho no Brasil.

No interior deste tema amplo, que indica muitos subtemas a serem explorados, valeria a pena desenvolver uma unidade que poderia abrir os estudos que denominaríamos de *A memória do trabalho e o internacionalismo das lutas*. Esta unidade teria o objetivo de levantar a questão de como a memória histórica do trabalhador constitui-se em um elemento de cultura capaz de orientar as suas lutas libertárias do presente.

O problema inicial a ser posto pelo professor e desenvolvido conjuntamente com os alunos é o da expropriação da memória. A própria historiografia pode constituir um sistema de poder que ao diluir a memória histórica do trabalhador acaba esvaziando o conteúdo de ação política desse segmento social apresentando-o destituído de qualquer conteúdo interno questionador. Tal operação intelectual tem sido muitas vezes realizada pela historiografia, principalmen-

te quando se parte do pressuposto da desvinculação e isolamento de toda a luta dos trabalhadores empreendida internacionalmente contra o capitalismo desde o século XVI.

A tarefa do professor será, então, a de trabalhar com um material que permita instigar os alunos a descobrirem que a dimensão da luta dos trabalhadores não se circunscreveu aos quadros estritos do século XIX ou XX e nem tampouco aos limites fechados do espaço-nação especificamente brasileiro. Começou bem antes a formação da memória e das tradições de luta dos trabalhadores brasileiros, que no início eram constituídos por multidões plurais agregando brancos e mestiços, bem como pretos, mulatos e índios fugidos da escravidão, arredados e refratários às atividades lucrativas ligadas à exportação monocultora. As oposições multifacetadas dos trabalhadores ao capitalismo projetaram-se internacionalmente desde o século XVI, e as multidões do século XIX ou os trabalhadores brasileiros do século XX não podem ser entendidos senão a partir da constituição desse movimento mais amplo. Desde então, o desenvolvimento dessa luta teve que incluir as deportações de europeus para as colônias, o tráfico de escravos da África para todo o mundo Atlântico e a escravização de índios nas Américas, determinando uma mistura de experiências de luta que se constituiu no cerne da resistência internacional contra o capitalismo. A partir desse amalgamento e através dele, os trabalhadores redefiniram formas organizatórias nas sociedades de adoção, fazendo sua luta pulverizar-se por todas as direções do Atlântico.

Afora a recuperação da dimensão internacional da luta dos trabalhadores desde o século XVI, ao professor de História do 1º grau caberá ainda desenvolver estratégias para não estabelecer fronteiras rígidas entre cada uma das categorias de trabalhadores da sociedade brasileira. Assim, as lutas do trabalhador escravo negro não se explicitam inteiramente senão a partir da relação que este estabelece com o índio, com o branco e com o mestiço, dentro e fora do processo produtivo. Portanto, para a recuperação da memória histórica do oprimido, é preciso ainda estar atento a essa circulação interna de experiência de luta e resistência que se desenvolveu a partir da ação reversiva entre as diversas categorias de trabalhadores no interior do espaço-nação brasileiro.

Concluindo, é preciso lembrar que a reconstituição desse passado sem a expropriação da memória dos oprimidos só será possível quando se abandonarem o localismo e a compartimentação entre as diversas categorias de trabalhadores.

Vencida esta etapa da unidade, os

alunos já estarão em condições de trabalhar criticamente alguns trechos de viajantes estrangeiros dos séculos XVIII e XIX, selecionados previamente pelo professor. É muito comum em viajantes estrangeiros como Koster, Tollenare e Saint-Hilaire aparecerem considerações sobre o trabalhador do século XIX brasileiro reiterando a sua condição de homem arredado da "civilização" e vegetando em cantos remotos e apartados da sociedade, com o propósito de revelar o seu estado natural e apolítico. Essas considerações são muitas vezes reproduzidas por trabalhos considerados clássicos na historiografia brasileira. A partir da problemática da diluição da memória histórica do trabalhador desenvolvida anteriormente, cabe ao professor fornecer subsídios para que os alunos percebam o caráter ideológico subjacente a esse tipo de colocação, cujo desdobramento é o de silenciar o eco das experiências de luta daquelas multidões.

Um exemplo bastante significativo de perversão da memória histórica ligada ao mundo do trabalho refere-se principalmente às observações feitas por inúmeros historiadores e cientistas sociais em relação à presença marcante de um contingente social numeroso composto de homens livres sem ocupações definidas na sociedade escravista do século XIX brasileiro. A interpretação corrente dos estudiosos é a de que aqueles homens foram marginalizados pela sociedade escravista brasileira, que lhes teria retirado as possibilidades de participar da maioria das ocupações disponíveis ao longo dos quatro séculos de vida colonial e imperial. Assim, ainda que dispostos a integrarem o mercado de trabalho, disto teriam sido impedidos, porque a organização econômica da sociedade teria deles retirado as oportunidades para a realização de tal mister. Sem possibilidade de integrar-se ao mercado de trabalho e interiorizando linearmente a condição de excluído, a este segmento social de estratificação social pouco definida, não teria restado senão o caminho do crime. Daí a referência a ele como uma "verdadeira endemia social", composta de um número grande de "indivíduos mais ou menos desocupados, de vida incerta e aleatória, e que davam nos casos extremos nestes estados patológicos da vida social: a vadiagem criminosa e a prostituição." (Caio Pr. Júnior - História Econômica do Brasil, p. 198).

Ora, é fundamental que o professor, ao tematizar questão dessa ordem na historiografia, desmistifique com seus alunos essa construção ideológica, mostrando que a luta fundamental empreendida pelo homem livre não era a de integrar-se à sociedade capitalista para virar força de trabalho, embora desde o iní-

cio a classe dominante desencadeasse tentativas múltiplas e contínuas para subordina-lo à produção. Esses estudos não consideraram, na verdade, a crítica que estava sendo levada a cabo pelo segmento social dominado ao próprio trabalho enquanto tal, no modo de produção capitalista. É por isso que as práticas ligadas à vadiagem, ao roubo e ao assassinato, comuns entre os trabalhadores brasileiros pelo menos até o século XIX, foram concebidas antes como endemia e degradação social do que como sendo portadoras de um papel importante em termos de auto-organização desses segmentos contra todas as formas de opressão capitalista.

Enfim, a recuperação da dimensão internacional e multifacetária das lutas sociais no mundo do trabalho e sua repercussão na formação de uma tradição de resistência do trabalhador brasileiro contra a opressão capitalista permitem repensar certas práticas sociais consideradas pelo direito positivo como crimes, mas que na verdade constituíram-se em elementos reveladores de uma consciência política (ainda que muitas vezes fragmentária e ambígua) do trabalhador contra formas opressivas que lhe foram sendo historicamente impostas.

Como o professor terá observado até aqui, a execução desta proposta de trabalho demanda um aprofundamento das noções de tempo e espaço comparativamente às desenvolvidas nas séries anteriores. Há ainda a necessidade de se avaliar o próprio ritmo dos alunos para absorverem com esta ou aquela intensidade, de forma mais lenta ou mais demorada, as reflexões propostas por esta unidade. E isto ninguém fará melhor do que o próprio professor na relação de ensino com seus alunos.

BIBLIOGRAFIA

É precária a existência de material que possa servir de apoio ao professor na organização de pequenos textos para alunos das séries iniciais. Todavia, para a realização dessa tarefa, que requer dedicação e criatividade, recomendamos três grupos de leituras, contendo cada um uma bibliografia mínima que deverá ser ampliada pelo próprio professor.

a) Leituras de História Geral

CASTORIADIS, Cornelius. A experiência do movimento operário. São Paulo, Brasiliense, 1985.

LINEBAUGH, Peter. "Crime e Industrialização: a Grã-Bretanha do século XVIII" in PINHEIRO, Paulo Sérgio, org. Crime, Violência e Poder. São Paulo, Brasiliense, 1983, p.101-137.

"Todas as montanhas Atlânticas estremeceram". Revista Brasileira de História, São Paulo, (6): 7-46, 1984.

THOMPSON, Edward P. Tradición, revuelta y consciencia de clase: estudios sobre las crisis de la sociedad preindustrial. Barcelona, Crítica/Grijallo, 1979.

La formación histórica de la clase obrera: Inglaterra, 1780-1832. Barcelona, Laia, 1977. (Há promessa de uma edição brasileira para breve).

Embora movidos por preocupações específicas, há em comum nesses trabalhos o fato de considerarem o trabalhador em quanto fenômeno histórico e não como anatomia acabada. Nesse sentido, o trabalhador não é coisa ou consciência virtual adormecida à espera de alguma vanguarda que venha despertá-lo. Ele é antes um fazer-se, que se constitui sabendo de si. É movimento de autodescoberta e de autodefinição.

Castoriadis critica o reducionismo economicista das leis objetivas e o papel privilegiado conferido às vanguardas na luta de classes, operando com a noção de autonomia operária. Dirige suas reflexões basicamente ao movimento operário do século XX.

Thompson e Linebaugh, contudo, voltam suas atenções principalmente para o movimento trabalhista dos séculos XVI ao XVIII. Essa preocupação com as lutas iniciais dos trabalhadores não é sem razão. Procuram mostrar que o movimento operário não é apenas uma saga dos séculos XIX e XX e nem tampouco se circunscreve ao triunfo unilateral dos sindicatos, partidos políticos e do movimento socialista. Há uma poderosa história da atividade autônoma do proletariado a partir do século XVI que é amplamente questionadora de todos os tipos de autoridade capitalista e, por isso, não pode ser compreendida dentro dos limites de noções geralmente passivas e dicotômicas como as de pré-político por contraposição ao que seria a fase propriamente política vinculada ao movimento operário do século XX.

Thompson, ao estudar o movimento dos trabalhadores especificamente ingleses, defronta-se com a surpreendente pausa de aproximadamente 150 anos que separou os debates de Putney acerca da teoria e prática da democracia, ocorridos em 1647, e a organização da London Corresponding Society em 1792. Por outro lado, a grande contribuição de Linebaugh é a de recuperar a tradição de luta dos trabalhadores ingleses, transcendendo os limites de seu próprio país. Recupera a dimensão internacional das

oposições multifacetadas do trabalho vivo e desvenda a projeção dessa luta para uma perspectiva atlântica. Descobre, então, que não houve pausa ou interrupção nos debates trabalhistas iniciados em Putney, mas a força dessa discussão espalhou-se e pulverizou-se em todas as direções do Atlântico. Não se trata, portanto, de pensar os trabalhadores na sua dimensão especificamente inglesa e sim a sua resistência-internacional, que se organiza a partir da mistura de experiências (do negro, do branco, do índio) e da redefinição de formas organizatórias na sociedade de adoção.

A leitura desses trabalhos será muito importante para que o professor possa discutir criticamente o segundo grupo de leituras, que exporemos a seguir, e assim ir organizando seu material, ao mesmo tempo que vai construindo com os alunos o exercício da crítica, fundamental, como sabemos, para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem significativo.

b) Leituras da historiografia brasileira clássica

PRADO Junior, Caio. Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia. São Paulo, Brasiliense, 1969.

História Econômica do Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1977.

COSTA, Emilia Viotti da. Da Monarquia à República: Momentos Decisivos. São Paulo, Grijalbo, 1977.

Caio Prado é o introdutor no Brasil do materialismo histórico e dialético como método para a produção do conhecimento histórico. Operando com o conceito de "condições objetivas", este autor argumenta que por falta delas os movimentos populares eram descontínuos, sem coesão e sem ideologia, claramente definida. O critério para valorizar a ação política dos movimentos populares é institucional e está ligado à sua capacidade ou não de assaltar e gerir o Estado.

Emilia Viotti, ao estudar o fenômeno da Emancipação Política Brasileira (1822), aponta para o caráter de atraso e incultura do povo nessa época, razão pela qual era incapaz sequer de tomar conhecimento das novas doutrinas que vinham da Europa para o Brasil.

Esses trabalhos podem, portanto, ser considerados bons contrapontos à análise que procuramos aqui sugerir sobre a questão da força de trabalho no Brasil.

c) Leituras de Documentos Históricos

CONGRESSO AGRÍCOLA. Colleção de Documentos. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1878.

TRABALHOS DO CONGRESSO AGRÍCOLA DO RECIFE DE 1878. Recife, CEPA-PE, 1978.

KOSTER, Henry. Viagens ao Nordeste do Brasil. São Paulo, Nacional, 1942.

SAINT-HILAIRE, Augusto de. Segunda Viagem a São Paulo e Quadro Histórico da Província de São Paulo. São Paulo, Martins, 1976.

Os Congressos Agrícolas do Rio de Janeiro e do Recife, ambos realizados em 1878, congregaram representações de fazendeiros de quase todo o país para a discussão da questão da mão-de-obra e dos demais problemas da lavoura, especialmente a do café e da cana.

Koster e Saint-Hilaire trazem descrições preciosas das Províncias Nordeste e do Centro-Sul do país nas décadas iniciais do século XIX, abordando vários aspectos da economia e da organização social.

Esse material permitirá ao professor reconstituir as múltiplas facetas da luta do trabalhador escravo e livre, contra formas variadas de controle, organizadas pelas instituições burguesas.

BIBLIOGRAFIA

ALLARD, Michel & LEFEBVRE, Andre. A História e seu ensino. Coimbra, Almedina, 1976.

ANTONIL, A.J. Cultura e opulência do Brasil. São Paulo, Melhoramentos, 1970.

ARANTES, Antonio Augusto, org. Produzindo o passado; estratégias de construção do patrimônio cultural. São Paulo, Brasiliense, 1984.

AVANCINI, Elza Gonçalves et alii. Área de estudos sociais - metodologia. Ijuí, INIJU, 1986.

BOSCHI, Renato Raul, org. Movimentos coletivos no Brasil urbano. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

BRANDÃO, Carlos R. Os Caipiras de São Paulo. São Paulo, Brasiliense, 1983. (Tudo é História, 75).

_____. A Educação como Cultura. São Paulo, Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenadoria de Apoio e Desenvolvimento Educacional. Projeto diagnóstico e avaliação dos cursos de História no Brasil; documento final do Grupo de Consultoria. Brasília, MEC, 1985.

BRESCIANI, M. Stella Martins. Lógica e dissonância - sociedade e trabalho: lei, ciência e resistência operária. Revista Brasileira de História, São Paulo, 6(11):7-44, set.1985/fev.1986. Publ. ANPUH/Marco Zero.

_____. Londres e Paris no século XIX. O espetáculo da pobreza. São Paulo, Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 52).

_____. Metrópolis: as faces do monstro urbano (As cidades do séc. XIX). Revista História, São Paulo, 5(8/9): 35-38, 1985. Publ. ANPUH/Marco Zero.

CABRINI, Conceição et alii. O ensino de História; revisão urgente. São Paulo, Brasiliense, 1986.

CAMPOS, André Luiz Vieira. Terra, trabalho e progresso na obra de Monteiro Lobato. Revista Brasileira de História, São Paulo, 6(12):65-72, mar./ago. 1986. Publ. ANPUH/Marco Zero.

CANABRAVA, Alice. A Indústria do Açúcar nas Índias Inglesas e Francesas no mar das Antilhas. São Paulo, IPE/USP, 1982.

CÂNDIDO, Antonio. Os Parceiros do Rio Bonito. São Paulo, Duas Cidades, 1971.

CARDOSO, Fernando H. Capitalismo e Escravidão. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977

CASTRO, Silvio, org. Cartas de Pero Vaz; o descobrimento do Brasil. Porto Alegre, s.ed., 1986.

CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. A formação do educador em debate. São Paulo, Cortez/Autores Associados, CEDES, 1981. 78p. (Cadernos CEDES, 2).

_____. Licenciatura. São Paulo, Cortez/CEDES, 1983. 64p. (Cadernos CEDES, 8).

_____. A prática do ensino de História. São Paulo, Cortez/CEDES, 1984. 71p. (Cadernos CEDES, 10).

CHALLOUB, Sidney. Trabalho lar e botequim. São Paulo, Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, Marilena. Apontamentos para uma crítica da Ação Integralista Brasileira. In: Ideologia e Mobilização Popular. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. p.17-149.

_____. Conformismo e resistência. São Paulo, Brasiliense, 1986.

- _____. Ideologia e educação. Educação e Sociedade. São Paulo, 2(5):24-40, jan. 1980.
- CHESNEAUX, Jean. Hacemos tabla rasa del pasado. Trad. Aurélio Garzón del Camino. México, Siglo Veintiuno, 1977.
- COLODEL, José Augusto. Tempo histórico: um novo conceito. História: Questões e Debates. Curitiba, 3(5): 179-181, dez. 1982.
- COLOMBO, Cristóvão. Diários da descoberta da América. Porto Alegre, L&PM, 1985.
- COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. Índios no Estado de São Paulo: resistência e transfiguração. São Paulo, Ed. Yankatu, 1984. 160p. il.
- CONTOS, Mitos e lendas para crianças da América Latina. 3.ed. São Paulo, Ática, 1985.
- CORREA, A.M. Martinez. A Revolução Mexicana (1910/1917). São Paulo, Brasiliense, 1983. (Tudo é História, 62).
- CORREA, Marisa. Os crimes da paixão. São Paulo, Brasiliense, 1981. (Tudo é História, 33).
- COSTA, Emília Viotti da. Algumas tendências da historiografia contemporânea. In: GLENISSON, Jean et alii. Iniciação aos estudos históricos. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1961. p.294-359. (História Geral das Civilizações; V. complementar).
- _____. Da monarquia à República: momentos decisivos. São Paulo, Ed. Ciências Humanas, 1979.
- _____. Da senzala à colônia. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1966.
- CUNHA, Maria Clementina P. O espelho do mundo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- DAVATZ, Thomaz. Memórias de um colono no Brasil. São Paulo, Martins Fontes/EDUSP, 1972.
- DEAN, W. A industrialização em São Paulo. São Paulo, Difel, 1974.
- DEBRET, J.B. Viagem pitoresca e histórica ao Brasil. São Paulo, Livr. Martins/MEC, 1975. 2v.
- DECCA, Edgar S. de. A ciência da produção: fábrica despolitizada. Revista Brasileira de História. São Paulo, 3(6):47-79, 1984. Publ. ANPUH/Marco Zero.
- _____. 1930 - o silêncio dos vencidos. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- _____. O nascimento das fábricas. São Paulo, Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 51).
- DIAS, E. História das lutas sociais no Brasil. São Paulo, Alfa-Omega, 1977.
- DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX - Ana Gertrudes de Jesus. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- DONATO, Hernani. Contos dos meninos Índios. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1986.
- ELISABETH, Marie, org. Da velha à nova família. São Paulo, Proposta Editorial, 1980.
- ENCICLOPÉDIA Einaudi. Lisboa, Imprensa Nacional, 1984. v.1. Memória História.
- EULÁLIO, A. et alii. Caminhos cruzados: Linguagem, Antropologia e Ciências Naturais. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- FAUSTO, Boris. Crime e cotidiano; criminalidade em São Paulo (1880-1924). São Paulo, Brasiliense, 1984.
- _____. Trabalho urbano e conflito social. São Paulo, Difel, 1976.
- FENELON, Dea. Estado, poder e classes sociais. Revista Brasileira de História, São Paulo, 4(7):33-58, mar. 1984. Publ. ANPUH/Marco Zero.
- _____. A guerra fria. São Paulo, Brasiliense, 1984. (Tudo é História/64).
- _____. A formação do historiador e a realidade do ensino de 1º e 2º graus. Projeto História. São Paulo, (2):7-19, 1982.
- _____. Trabalho, cultura e história social: perspectivas de investigação. Projeto História. São Paulo, (4):21-37, jun. 1985.
- FERNANDES, Rubem Cesar, org. Dilemas do socialismo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- FERRO, Marc. As falsificações da História. Trad. Cascais Franco. Lisboa, Publ. Europa América, 1981.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

- FRANCASTEL, Pierre. A realidade figurativa. Trad. Mary Amazonas Barros. São Paulo, Perspectiva, 1973. (Estudos, 21).
- FRANCO, Maria Silvia de Carvalho. Homens livres na ordem escravocrata. 2. ed. São Paulo, Ática, 1976.
- FREIRE, Gilberto. Casa grande & senzala. Rio de Janeiro, Maia e Schmidt, 1933.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.
- GARCIA, Leonidas Franco. Estudos de História. Goiânia, UFG, 1984.
- GEBARA, Ademir. Escravos: fugas e fugaz. Revista Brasileira de História, São Paulo, 6(12):87-100. mar./ago. 1986. Publ. ANPUH/Marco Zero.
- _____. O mercado de trabalho livre no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- GOMES, Angela Maria de Castro. Burguesia e Trabalho: política e legislação social no Brasil. Rio de Janeiro, Ed. Campos, 1979.
- GORZ, André, org. Crítica da divisão do trabalho. São Paulo, Martins Fontes, 1980.
- GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO. Proposta didática do GEEMPA; história de um projeto. Porto Alegre, GEEMPA, 1985. Mimeo.
- HADDAD, Eneida Gonçalves Macedo. A ideologia da velhice. São Paulo, Cortez, 1986.
- HALL, Michel & PINHEIRO, Sérgio. A classe operária no Brasil. São Paulo, Alfa Omega/Brasiliense, 1981. v.1-2.
- HANNOUM, Hubert. El niño conquista el medio. Buenos Aires, Kapeluz, 1977.
- HELLER, Agnes. O cotidiano e a História. s.l., Paz e Terra, 1985.
- HOBBSBAWM, Eric J. Bandidos. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1972.
- _____. A Era do Capital. 1848-1875. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- _____. A Era das Revoluções. 1789-1848. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- _____. Rebeldes primitivos. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.
- _____. Revolucionários. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- _____. Os trabalhadores. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- HORMEYER, Joseph. O que Jorge conta sobre o Brasil. Rio de Janeiro, Presença, 1966.
- JANOTTI, Maria de Lourdes M. Os subversivos da República. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- KOSTER, Henry. Viagens ao nordeste do Brasil. São Paulo, Ed. Nacional, 1942.
- LANNA, Ana Lúcia Duarte. O Cafê e o Trabalho "livre" em Minas Gerais - 1870/1920. Revista Brasileira de História, São Paulo, 6(12):73-88, mar./ago. 1986.
- LAS CASAS, Bartolomé de, Frei. O paraíso destruído. Porto Alegre, L&PM, 1985.
- LE GOFF, Jacques et alii. A nova História. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa, Edições 70, 1984.
- LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre. História: novos objetos. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976.
- _____. História: novos problemas. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976.
- LENHARO, Alcir. Sacralização da Política. Campinas, Papyrus /Unicamp, 1986.
- _____. A terra para quem nela não trabalha: a especulação com a terra no oeste brasileiro nos anos 50. Revista Brasileira de História, São Paulo, 6(12):47-64. mar./ago. 1986. Publ. ANPUH/Marco Zero.
- LEON-PORTILLA, Miguel. A visão dos vencidos. Porto Alegre, L&PM, 1985.
- LEVENROTH, Edgard. Anarquismo, roteiro da libertação social. Rio de Janeiro, Mundo Livre, 1963.
- LINEBAUGH, Peter. Todas as montanhas estremeçeram. Revista Brasileira de História, São Paulo, 3(6):7-46, set. 1983. Publ. ANPUH/Marco Zero.
- LUNA, L. Resistência do índio à dominação do Brasil. Rio de Janeiro, Leitura, 1965.
- MARAN, Sheldon. Anarquistas, imigrantes e o movimento operário brasileiro. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

- MARICATO, Ermínia, org. A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial. São Paulo, Alfa-Omega, 1982.
- MARONI, Amnêris. A estratégia da recusa. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- MARSON, Adalberto. Introdução à Lei de Ordenação do Trabalho Nacional. Revista Brasileira de História, São Paulo, 4(7):135-146, mar./ago. 1984. Publ. ANPUH/Marco Zero.
- _____. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos A. da, org. Repensando a História. 2. ed. São Paulo, Marco Zero, 1986. p. 37-64.
- MARSON, Izabel. Trabalho livre e progresso. Revista Brasileira de História. São Paulo, 4(7):81-93. mar./ago. 1984. Publ. ANPUH/Marco Zero.
- MARTINS, José de Souza. O cativo da terra. São Paulo, Ciências Humanas, 1979.
- _____. Expropriação e violência. São Paulo, Hucitec, 1980.
- MELATTI, J.C. Índios do Brasil. Brasília, Ed. de Brasília, 1970.
- MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. O Museu na cidade/A cidade no museu: para uma abordagem histórica dos museus da cidade. Revista Brasileira de História, São Paulo, 5(8/9):197-205, set. 1984/abr. 1985. Publ. ANPUH/Marco Zero.
- MONTEIRO, D. Errantes do novo século. São Paulo, Pioneira, 1976.
- MOREIRA LEITE, Miriam. A outra face do feminismo: Maria Lacerda de Moura. São Paulo, Ática, 1985.
- MOURA, Clóvis. Rebeliões de senzala. São Paulo, Zumbi, 1959.
- MUNAKATA, Kazumi. A legislação trabalhista. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- NABUCO, Joaquim. O abolicionismo. Petrópolis, Vozes, 1977.
- NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: propostas curriculares de ensino de História. Revista Brasileira de História, São Paulo, 6(11):99-116, set. 1985/fev. 1986.
- NEVES, Maria Aparecida Mamede. Ensinando e aprendendo História. São Paulo, EPU, 1985.
- NOVAIS, Fernando A. Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808). São Paulo, Hucitec, 1979.
- PETRONE, M.T.S. O imigrante e a pequena propriedade. São Paulo, Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 38).
- RAGO, Margareth. Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- RAGO, Margareth & MOREIRA, Ednardo F.P. O que é taylorismo. São Paulo, Brasiliense, 1984. (Primeiros Passos).
- RIBEIRO, Renato Janine. Recordar Foucault. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- RODRIGUES, N. Os africanos no Brasil. São Paulo, Nacional, 1977.
- SAINT HILAIRE, A. de. Segunda viagem a São Paulo e quadro histórico da província de São Paulo. São Paulo, Martins, 1976.
- SAMARA, Eni Mesquita. A família brasileira. São Paulo, Brasiliense, 1983. (Tudo é História, 71).
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O ensino da História. São Paulo, CENP, 1985.
- _____. Questões sobre uma nova proposta curricular. São Paulo, SE/CENP, 1985.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo, Cortez, 1984.
- SEVCENKO, Nicolau. Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- _____. A Revolta da Vacina: mentes insanas em corpos rebeldes. São Paulo, Brasiliense, 1984. (Tudo é História, 89).
- SILVA, Marcos A. Contra a Chibata. São Paulo, Brasiliense, 1982. (Tudo é História, 43).
- _____. Repensando a História. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1984.
- _____. O trabalho da linguagem. Revista Brasileira de História, São Paulo, ANPUH, 6(11):45-61, set. 1985/fev. 1986.
- SIMÃO, A. Sindicato e Estado. São Paulo, Dominus, 1966.

- SINGER, Paul. Migrações internas: considerações teóricas sobre o seu estado. In: MOURA, Hélio A. de, coord. Migração interna; textos selecionados. Fortaleza, s.ed., 1980.
- STOLCKE, Verena. Cafeicultura: homens, mulheres e capital (1850-1890). Trad. Denise Bottmann e João R. Martins Filho. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- THOMPSON, E.P. Tradicón, revuelta y consciencia de clase. Barcelona, Crítica/Grijalbo, 1979.
- . A miséria da teoria ou um planetário de erros. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- TREVISAN, Maria José. 50 anos em 5... A Fiesp e o desenvolvimentismo. Petrópolis, Vozes, 1986.
- TRONCA, Ítalo. Revolução de 1930; a dominação oculta. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- VERGUEIRO, Laura. Opulência e miséria nas Minas Gerais. São Paulo, Brasiliense, 1981. (Tudo é História, 28).
- VILLAS BOAS, O. e C. Xingu, os índios, seus mitos. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- WAINURIGHT, H. et alii. O feminismo e a construção do socialismo. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- WEIL, Simone. A condição operária e outros estudos sobre a opressão. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- WILLIAMS, Raymond. Marxismo e literatura. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- WITTER, José Sebastião. A revolta dos parceiros. São Paulo, Brasiliense, 1986. (Tudo é História, 110).
- ZAMBONI, Ernesta. Sociedade e trabalho. Revista Brasileira de História, São Paulo, (11):117-126, 1986.

PMJ
UGC - AH