



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

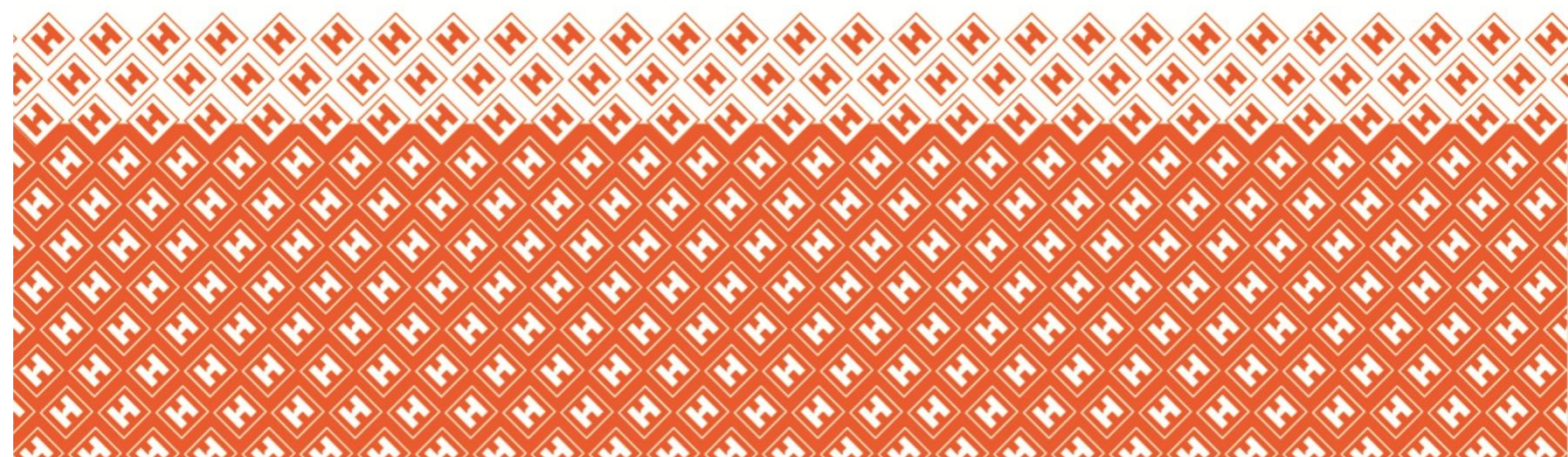
EMANUEL BERNARDO TENÓRIO CAVALCANTE

**DAS RUAS PARA AS AULAS DE HISTÓRIA:
Infâncias, cidadania e direitos humanos**

UFPE

Recife

2018



EMANUEL BERNARDO TENÓRIO CAVALCANTE

DAS RUAS PARA AS AULAS DE HISTÓRIA:

Infâncias, cidadania e direitos humanos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História, pela Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de mestre profissional em Ensino de História.

Área de concentração: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientador: Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda.

Recife

2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

C376d Cavalcante, Emanuel Bernardo Tenório.
Das ruas para as aulas de História : infâncias, cidadania e direitos humanos / Emanuel Bernardo Tenório Cavalcante. – 2018.
168 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2018.

Inclui referências e apêndice.

1. História – Estudo e ensino. 2. Aprendizagem. 3. Cidadania. 4. Crianças. 5. Movimentos sociais. 6. Direitos humanos. I. Miranda, Humberto da Silva (Orientador). II. Título.

907 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-031)

DAS RUAS PARA AS AULAS DE HISTÓRIA:

Infâncias, cidadania e direitos humanos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História, pela Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de mestre profissional em Ensino de História.

Aprovada em: 30/08/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda (Orientador)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dra. Juliana Alves de Andrade (examinador interno)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr. Aílton José Morelli (examinador externo)
Universidade Estadual de Maringá

Dedico este trabalho a Renata, sem ela eu não teria começado, prosseguido ou concluído. Sua força e bom humor foram decisivos.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização desse trabalho. Fruto de um sonho que, antes de iniciar o curso, achei estar perdido. Merece meu agradecimento especial o professor Humberto Miranda, meu orientador. Nesse momento é difícil mensurar sua importância para essa jornada. Desde as primeiras aulas na disciplina de direitos humanos até os instantes mais intensos do processo de orientação, sua personalidade foi central. Como fonte de conhecimento e de genuína inspiração ética.

Agradeço também ao Programa de Pós-graduação do mestrado profissional em ensino de história-PROFHISTÓRIA, da UFPE, e a CAPES, por se constituírem em instituições viabilizadoras desse trabalho, com apoio pedagógico, legal e financeiro. Destaco também a importância dos professores e professoras do curso, a quem faço menção na pessoa da professora Isabel Guillen.

Quero agradecer aos professores Aílton Morelli e Juliana Alves, que dedicaram preciosa atenção à leitura desse trabalho em meio ao processo de qualificação e de avaliação da banca final.

Merecem meu reconhecimento os colegas de trabalho das redes estadual de Pernambuco e municipal do Cabo de Santo Agostinho: Silvano Ramos, Vanderlita Gonçalves de Oliveira, Nancy Vilar da Silva e Valter Janson Alves de Pinho, cujo apoio foi decisivo para a realização desse projeto.

Durante esse percurso pude contar com o Laboratório de História das Infâncias do Nordeste (LAHIN), da UFRPE, que disponibilizou o acesso a fontes de pesquisas vitais para a escrita. Sem dúvidas, o laboratório e a universidade são credores de todo o meu agradecimento.

Agradeço aos colegas do curso, companheiros e companheiras de luta, sempre importantes para dar ânimo na superação dos obstáculos que enfrentei durante esses dois anos.

De modo muito especial agradeço aos meus pais, Josué Tenório Neto e Maria Tenório Cavalcante, sem eles não seria o que sou. Sinto orgulho pelo exemplo de vida que eles me legaram, princípios e virtudes de fé que estimularam minha caminhada.

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é investigar a respeito da aprendizagem histórica, de modo mais específico sobre o modo como se constitui a dificuldade dos alunos do terceiro ano do ensino médio em perceber a participação política dos movimentos sociais no processo de redemocratização (1970-1980). Em razão disso estabeleceu-se como uma das metas principais a elaboração de uma proposta de intervenção didática que viesse ao encontro de intensificar a aprendizagem pretendida. A ideia é de que tal lacuna está relacionada entre outros fatores, com o modo como o ensino de história lida com a participação cidadã das crianças e adolescentes, caracterizando-se como adultocêntrico. A metodologia adotada foi a análise de conteúdo dos livros didáticos do terceiro ano adotados por duas escolas públicas do estado de Pernambuco, localizadas na cidade do Cabo de Santo Agostinho. A perspectiva é verificar como tais obras abordam a participação das crianças e adolescentes na construção da narrativa escolar. A conclusão principal é que os livros didáticos, invisibilizam as crianças e adolescentes como sujeitos da própria história, na medida em que as citam apenas de modo ilustrativo ou então na condição de vítimas dos processos históricos. Diante disso foi proposta a elaboração de um paradidático que narrasse a trajetória do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) em Pernambuco. A intenção dessa produção é ser posteriormente incorporada na prática escolar dos professores e professoras de história mediante a disponibilização do mesmo à consulta pública. A característica principal desse paradidático é a utilização de uma linguagem criativa na qual o protagonismo das ações é dado às crianças e aos adolescentes, reforçando a identificação dos estudantes com esses atores sociais e favorecendo o movimento da empatia e da aprendizagem históricas.

Palavras chave: Ensino de história. Aprendizagem histórica. Cidadania. Criança. Movimentos Sociais. Direitos Humanos.

ABSTRACT

The objective of this research is to investigate historical learning, in a more specific way about the difficulty of the students of the third year of high school in perceiving the political participation of social movements in the process of redemocratization (1970-1980). For this reason, one of the main goals was the elaboration of a proposal for didactic intervention that would meet the intensification of the intended learning. The idea is that such a gap is related among other factors, how the teaching of history deals with the citizen participation of children and adolescents, characterizing itself as adult-centered. The methodology adopted was the content analysis of the third-year textbooks adopted by two public schools in the state of Pernambuco, located in the city of Cabo de Santo Agostinho. The perspective is to verify how such works approach the participation of the children and adolescents in the construction of the school narrative. The main conclusion is that textbooks make children and adolescents invisible as subjects of their own history, in that they cite them only in an illustrative way or as victims of historical processes. In view of this it was proposed the elaboration of a paradidático that narrated the trajectory of the National Movement of the Boys and Girls of Street (MNMMR) in Pernambuco. The intention of this production is to be later incorporated into the school practice of teachers and teachers of history by making it available to the public consultation. The main characteristic of this paradidático is the use of a creative language in which the protagonism of the actions is given to the children and the adolescents, reinforcing the identification of the students with these social actors and favoring the movement of historical empathy and learning.

Keywords: History teaching. Historical learning. Citizenship. Child. Social movements. Human rights.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Crianças com jornada extenuante.....	68
Figura 2 -	Adolescente fascista.....	76
Figura 3 -	O diário de Anne Frank.....	79
Figura 4 -	Depoimento de uma estudante chinesa.....	81
Figura 5 -	Crianças correm após bombardeio com napalm.....	82
Figura 6 -	Menino com picareta.....	84
Figura 7 -	Menino palestino contra tanques.....	85
Figura 8 -	Carta dos meninos de Belém.....	150
Figura 9 -	Opinião sobre educação I	154
Figura 10	Opinião sobre educação II.....	155
Figura 11	Opinião sobre educação III.....	155
Figura 12 -	Capa do Jornal O Grito.....	158
Figura 13 -	Imagem do artigo sobre morte de menino de rua.....	159
Figura 14 -	Caminhada em Brasília.....	161
Figura 15 -	Crianças ocupam o plenário da câmara federal I.....	162
Figura 16 -	Crianças ocupam o plenário da câmara federal II.....	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Categorias escolhidas para análise dos livros didáticos:.....	55
---	----

LISTA DE SIGLAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESR	Educação Social de Rua
FUNABEM	Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
LAHIN	Laboratório de História das Infâncias do Nordeste
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNMMR	Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNDH	Plano Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
UNE	União Nacional dos Estudantes

4.2	HISTÓRIA DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA NO BRASIL	94
4.3	MOVIMENTOS SOCIAIS E A PARTICIPAÇÃO CIDADÃ DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES	100
4.4	DAS RUAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: OS BASTIDORES DE UMA AVENTURA	115
4.4.1	O enredo.....	116
4.4.2	As personagens.....	117
4.4.3	Os documentos históricos.....	118
4.4.4	Espaço geográfico da narrativa.....	119
4.4.5	As Fontes	120
4.4.6	Sugestões de uso.....	121
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS.....	124
	APÊNDICE A- DAS RUAS PARA AS AULAS DE HISTÓRIA	130

1 INTRODUÇÃO

“Os historiadores também se ocupam, em sua prática cotidiana, da formação da consciência social e de suas tensões.” (E.P. Thompson).

Ao iniciar o trabalho de ensinar história às crianças e aos adolescentes nas escolas públicas no estado de Pernambuco, visualizou-se como horizonte de expectativa a luta pela construção de uma sociedade mais justa e digna. Essa tarefa tem sido fonte de inspiração pessoal, e funcionado como condutor dos movimentos de reflexão, de pesquisa e de intervenção didática que agora empreendemos.

Como professor da rede pública estadual e municipal, nos dedicamos ao ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos, a EJA, há mais de vinte anos. O início precoce no meio educacional e uma trajetória de vida marcada por leituras e reflexões, estimularam a adesão a uma perspectiva de comprometimento com a construção de uma cultura que valorize a diversidade, e na qual, desigualdades sociais, não venham a ser a causa de violação de direitos, e de sofrimento.

A partir desses princípios e com uma percepção apreendida na experiência prática, das atividades em sala de aula, emergiu a importância da atuação na área de fronteira, entre o Ensino de História e os Direitos Humanos. Ao ministrar aulas sobre o conteúdo referente ao período da redemocratização política no Brasil, entre as décadas de 1970-1980, percebemos uma dificuldade, por parte dos alunos, em compreender os movimentos sociais, como sujeitos da luta pela implantação dos direitos humanos civis, sociais e econômicos, associando-os com a concretização dessas demandas na Constituição Federal de 1988.

Aliada a essa constatação, colocamos outra observação. Parte dos alunos associa Direitos Humanos como “direitos de bandidos”, que servem apenas para atrapalhar a vida dos ditos “cidadãos de bem” e favorecer criminosos. Para tais, a violência e a repressão são formas mais eficazes de solucionar problemas ligados à criminalidade, do que o acesso a direitos, como educação, saúde e trabalho. Sentimentos contraditórios e, muitas vezes, revolta dos estudantes com a política (os políticos e os partidos), os quais enxergam como desnecessários e até mesmo culpados pelos problemas que enfrentam, abre a possibilidade para o encantamento das soluções autoritárias que sufocam ou anulam a dignidade humana.

Por isso, em um momento de crise política, social e econômica¹ (MATTOS, BESSONE, MAMIGONIAN, 2016), que vem igualmente acompanhada de uma falência das grandes narrativas, e nas quais as utopias parecem se desvanecerem frente a quadros políticos e sociais bastante confusos. Aprendemos a perceber, na luta pela constituição dos Direitos Fundamentais, vivenciada no cotidiano das salas de aula e focadas na perspectiva contra hegemônica (SANTOS, 2003), um horizonte de expectativa bastante propício para animar a ação e a reflexão especialmente no campo do Ensino de História.

Por outro lado, percebemos que um roteiro de aprendizagem que caminhe no sentido do que foi discutido acima, apenas alcançará sucesso se levar em consideração os detalhes que envolvem o debate sobre a aprendizagem das narrativas e dos conteúdos históricos. Temos observado que para mobilizar a atenção e a sensibilidade dos alunos, se faz necessário encontrar alguma forma de proporcionar aos estudantes um movimento de empatia com relação ao processo histórico.

Entendemos que a empatia se dá quando nos colocamos no lugar do outro, e não os julgamos como incapazes ou inferiores. Antes, a ideia de empatia histórica com a qual trabalhamos vem sendo amplamente discutida no campo da Educação Histórica, e tem como base as reflexões do pesquisador inglês Peter Lee (2016). Que a caracteriza como o processo no qual a criança ou adolescente entende o que o agente histórico em questão sentiu, tal movimento o habilita a compreender melhor as motivações e ações praticadas no passado. Entretanto, esse procedimento pode ser intensificado quando reconhecemos no outro uma dignidade minimamente compartilhada conosco através da identificação.

Diante dessas reflexões iniciais, estabelecemos de modo mais sistematizado os seguintes aspectos como constitutivos dos principais objetivos pretendidos por este nosso trabalho de pesquisa e de intervenção pedagógica:

1.1 OBJETIVO GERAL

Pesquisar como o Ensino de História vem abordando a temática da participação cidadã de crianças e adolescentes na História, mais notadamente durante o período da redemocratização política brasileira (1970 e 1980).

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

¹ Atualmente o Brasil vive uma crise política e social, motivada pela desestabilização das instituições democráticas. Esse movimento se iniciou em 2016, com o golpe parlamentar que após depor a presidente eleita, instalou na república uma crise de representatividade sem precedentes.

- I- Problematizar as perspectivas do Ensino de História e a sua relação com temas sensíveis da cidadania e dos direitos humanos de crianças e adolescentes.
- II- Analisar como os livros didáticos de história adotados no ensino médio vêm trabalhando a questão da participação cidadã das crianças e adolescentes e os direitos humanos.
- III- Investigar a relação entre o Ensino de História e a temática dos direitos humanos de crianças e adolescentes, a partir da atuação do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua.

Ao escolhermos o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), pretendíamos alcançar a condição de intensificar nos estudantes a identificação com esses meninos e meninas que, vivendo em condição de rua, se afirmaram como sujeitos históricos e de direitos. A pergunta que gostaríamos de suscitar nos estudantes com a aprendizagem desse conteúdo é: “Por que não fazemos a mesma coisa?”. A propósito desse questionamento, gostaríamos de destacar que faz parte da dinâmica desse trabalho, constituir indagações, muitas das quais não temos a intenção de responder de modo enfático no corpo do próprio texto. Nesse sentido, algumas perguntas se caracterizam como a expressividade de inquietações e como pontos para reflexão futura.

Entendemos que a relevância social a qual nossa pesquisa pode alcançar está diretamente relacionada à capacidade de responder à inquietação inicial que nos impulsionou ao trabalho: como mobilizar os jovens estudantes a aprender que as mudanças sociais na aquisição de direitos humanos são principalmente fruto da agência de sujeitos históricos organizados em movimentos sociais? Se conseguirmos atender positivamente a esse questionamento, seremos capazes de estimular a formação de pessoas que se reconheçam como sujeito de direitos, prontos para se compreenderem na historicidade, por meio da qual podem também ser artífices de uma sociedade dinâmica na luta por um horizonte no qual a dignidade humana seja possível.

As palavras do historiador Humberto Miranda (2015) explicitam melhor o modo como esses meninos e meninas podem ser encarados como sujeitos políticos de sua própria história:

O Movimento tinha o interesse de construir ações sistemáticas onde os meninos e meninas assumiam o lugar de uma militância da organização. As atividades atendiam uma programação articulada com o calendário político da cidade, onde as festividades, os eventos religiosos e os atos políticos passavam a ser marcados pela presença dos meninos e meninas que acompanhavam o Movimento (MIRANDA, 2015, p.8).

Outro aspecto que consideramos fundamental para uma justificação desse esforço de pesquisa, é o fato de que, a despeito de ser um tema já trabalhado por importantes pesquisadores que atuam nessa área de educação em Direitos Humanos e Ensino de História, como Candau (2008), Araújo (2006) a interface, que nos propomos estabelecer, apresenta-se, se não como original, ao menos como especialmente estimulante nas possibilidades que suscita.

Portanto, diante de um tema instigante, destacamos, para efeito específico do programa de pós-graduação ao qual nos filiamos outro elemento para a valorização do nosso trabalho de pesquisa, a saber: a necessidade que se configura atualmente de se estimular a produção de intervenções didáticas (livros, jogos, paradidáticos entre outros) que atendam ao objetivo de apresentar uma narrativa histórica do período da redemocratização a partir da mobilização de momentos específicos ligados à história dos movimentos sociais.

Por isso, entendemos ser perfeitamente factível e de significativa importância, nosso projeto de produzir, um estudo que dialogue com o período da redemocratização. E dos movimentos sociais, com o foco na perspectiva dos direitos humanos contra hegemônica, um livro paradidático que tenha como agente mobilizador de sua narrativa elementos ligados à história do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua.

Tomamos como referências conceituais desse trabalho categorias que nos ajudarão, tanto na tarefa de compreender o nosso objeto de pesquisa, quanto na confecção da proposta de intervenção pedagógica. Consideramos fundamental refletir sobre a natureza do saber histórico escolar e como esse deve tomar por base as categorias e os modos de produzir conhecimento da ciência Histórica. Refletindo sempre sobre como esse conhecimento pode avançar na mudança da consciência histórica para padrões desejáveis de participação política e de luta por Direitos Humanos.

Consideramos conveniente trabalhar com a ideia de que o Ensino de História é um campo de pesquisa em área de fronteira. Que através de críticas estabelecidas no campo do currículo, por exemplo, podem-se abrir espaços para outras narrativas identitárias e assim agir como instrumento de denúncia sobre relações de poder expressas em dominação. Que muitas vezes se encontravam ocultas nas práticas relacionadas com ensinar história.

Pensamos a partir dessa perspectiva, junto com Gabriel e Monteiro (2014), que esse trabalho deve enfrentar os problemas epistemológicos sobre o ensino de História, como

possibilidades de intensificar a aprendizagem de conteúdos históricos ou ainda o modo como operar o entendimento dos conceitos históricos, sem abrir mão de reafirmar o envolvimento decisivo com as nossas convicções políticas democráticas no âmbito da educação. Tal ponto de vista é importante para a manutenção da integridade entre as duas faces que o pesquisador e professor apresentam: a de intelectual comprometido com o conhecimento rigorosamente auferido, e a de sujeito de direitos envolvido com a defesa e garantia da dignidade humana.

Essas perspectivas assumidas só poderão se dar dessa forma, na medida em que adotemos um ponto de vista crítico às posições dominantes e passemos a pensar a partir de uma perspectiva que leve em consideração as críticas pós-estruturalistas. Percebemos que é necessário incorporar a concepção de narrativa histórica, fundamental para a compreensão do saber histórico, já que entendemos a dimensão narrativa como um elemento constitutivo, não só da História enquanto ciência de referência, mas também do próprio saber histórico escolar, o qual se caracteriza por ser o saber produzido pelos professores e pelos alunos no movimento dinâmico da vivência escolar, (ABUD, 2005).

Com relação ao debate historiográfico sobre o período da redemocratização, nos aproximaremos de uma crítica ao modo como a historiografia nacional trata o período e sobre o modo como se opera o ocultamento da participação das crianças e dos adolescentes. Para dar suporte ao debate que pretendemos empreender, dialogamos com historiadores que se dedicam a pesquisar sobre o período da Ditadura militar (1964-1985) e da redemocratização (1978-1988). No que diz respeito aos movimentos sociais, nosso trabalho toma como referência a perspectiva em dois aportes, um sociológico, a partir do trabalho de Gonh (1997), (2011) e Dagnino (2004). O qual entende serem os movimentos sociais um conjunto de pessoas que se reúnem para atuar em busca de demandas políticas das mais variadas formas possíveis, sem estarem limitadas a estruturas de carência financeira ou social.

À luz desses movimentos, adotaremos o ponto de vista representado pelos historiadores conhecidos como os “novos marxistas”, destacando a concepção de Thompson (1976), sobre a formação da classe operária. Tal aproximação se deve pela possibilidade de adaptar em linhas gerais tal perspectiva para o entendimento sobre a constituição do MNMMR. Esse ponto de vista se caracteriza pela percepção de que a classe operária não teria surgido como um evento do mundo natural, mas que, segundo o autor, estava presente ao seu próprio fazer-se (THOMPSON, 1976).

Para concluir o conjunto de referenciais teóricos, destacamos a importância da contribuição do sociólogo Boaventura de Souza Santos, que com suas reflexões, nos ajuda a pensar o horizonte de aprendizagem desejado para a confecção do paradidático. Dele tomamos

como referência a concepção de Direitos Humanos contra hegemônicos, com a qual operamos uma crítica sobre os Direitos Humanos, tal como eram concebidos no período da redemocratização entre as décadas de 1970 e 1980.

Nesse contexto, a ideia de Direitos Humanos, a partir de uma perspectiva intercultural, assentada na agência dos sujeitos, que constroem suas identidades em meio ao processo de aprendizagem histórica, pode ser muito útil como horizonte de expectativa para o trabalho de ensinar história através de um recurso paradidático que dialogue com as aprendizagens históricas vivenciadas na sala de aula.

Com relação à metodologia adotada, foi feita uma pesquisa bibliográfica e documental com o material produzido sobre o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), pelo acervo do Laboratório de História das Infâncias (LAHIN), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Destacamos a análise em exemplares de cartilhas dos encontros nacionais do MNMMR, exemplares do jornal “O Grito dos meninos e meninas de rua”, que foi publicado pelo movimento em Pernambuco durante o período estudado. Podemos citar ainda a produção biográfica e memorialista do educador social Adriano Jansen, uma das referências do movimento.

A respeito da metodologia da análise dos textos e documentos, optamos por trabalhar na perspectiva da pesquisa qualitativa, uma vez que nosso objeto de estudo, as produções textuais e suas relações com a história não se enquadram docilmente a um ponto de vista determinista e quantificador. Observamos que a pesquisa qualitativa vem cada vez mais se constituindo em um referencial instrumental e metodológico para proceder às análises textuais. Por meio dessas práticas, o objetivo é produzir informações para serem articuladas de acordo com os pressupostos de cada pesquisa.

Por isso, assumimos como referencial o método da Análise Textual discursiva, tal como é concebido a partir das reflexões de Moraes (2003), e Galiazzi (2006). A ideia central é que esse método de trabalho consegue estabelecer um diálogo entre duas tendências dominantes na análise textual e que se consolidaram após anos de prática na academia, principalmente entre os pesquisadores: a Análise do Discurso e a Análise de Conteúdo.

Como ficará evidente na sequência do nosso trabalho, também lidaremos com a análise de algumas imagens extraídas dos livros didáticos para reforçar nossa reflexão sobre o modo como a narrativa histórico escolar se posiciona diante das categorias: movimento social, direitos humanos, infância e adolescência. Por esse motivo, destacamos que, os critérios utilizados para empreender a interpretação de tais imagens são aqueles que consideram o conjunto iconográfico de uma determinada obra como resultado de um processo cultural bem mais amplo. O que

confere um potencial de significado rico e intenso ao conjunto pictórico que se pretende por alvo da análise.

Sabendo que nossa discussão sobre imagens tem como foco o trabalho com livros didáticos de história, achamos importante incorporar ao debate, a interrogação acerca da forma como uma determinada iconografia se relaciona com o saber histórico escolar. Portanto, consideramos fundamental a indagação sobre a função das imagens no livro didático de história e sobre o modo como essas imagens favorecem a aprendizagem de conteúdos históricos (MAUAD, 2009,2015).

No que diz respeito à estruturação da dissertação, o primeiro capítulo está dedicado a discutir as concepções sobre o Ensino de História, bem como a acompanhar uma perspectiva sobre a constituição da história como disciplina escolar no Brasil, sempre atentos aos novos desafios que se apresentam: por exemplo, citamos o do debate sobre a intensificação de identidades politicamente e culturalmente ricas. Para isso dialogaremos com pesquisadores da Educação Histórica, sempre na busca de relacionar esses conceitos com a possibilidade de construir uma nova perspectiva da formação para os direitos humanos, que concebemos como contra hegemônicos.

O segundo capítulo, pretende ser uma análise do material didático do terceiro ano, de duas coleções, adotadas nas escolas, Madre Iva Bezerra de Araújo e Luísa Guerra, ambas da rede pública estadual de Pernambuco e localizadas no município do Cabo de Santo Agostinho. A ideia dessa análise é tentar captar o modo como esses livros lidam com os conteúdos relacionados ao período da redemocratização, após a ditadura civil-militar (1979-1988).

Uma das hipóteses apresentadas é de que a dificuldade que os estudantes do ensino médio apresentam em perceber o protagonismo dos Movimentos Sociais no período da transição democrática se dá pelo fato de que o material didático não trata desses conteúdos a partir da visibilização das crianças e adolescentes. Pretendemos, com esse movimento, analisar os livros e mobilizar o debate em torno de como eles tratam no texto, categorias como direitos humanos, movimentos sociais, e participação social das crianças e adolescentes.

O terceiro capítulo é um aprofundamento das temáticas que constituem o corpo da nossa proposição de intervenção didática. A ideia principal é produzir uma reflexão teórica, acerca do que consideramos fundamental para embasar a produção dos textos paradidáticos. Assim, discutiremos nesse capítulo as narrativas elaboradas sobre a constituição do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMRR). A estrutura desse conjunto de textos que pretendemos elaborar é baseada no acompanhamento de marcos históricos, relacionados com o processo de surgimento e consolidação da luta dos meninos e meninas de rua pelos seus direitos.

O texto do capítulo é dedicado a discutir categorias fundamentais para a pesquisa como, Movimentos Sociais, Meninos e Meninas de Rua, e o MNMMR, assumindo como perspectiva o movimento historiográfico. Assim, realizamos no terceiro capítulo uma análise do modo como as crianças e adolescentes em situação de rua são representados no Brasil durante os períodos delimitados da história nacional. Fazemos também um acompanhamento do percurso formativo do MNMMR, o qual será analisado com base nos depoimentos e textos dos principais fundadores do movimento. A ideia central é fornecer substância para embasar as escolhas conceituais feitas para elaborar nosso paradidático, o qual se configura na principal contribuição que pretendemos deixar como esforço de pesquisa e de elaboração teórica.

O paradidático está estruturado em capítulos que abarcam os principais episódios que constituem a história do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua: O surgimento do movimento em 1985; O primeiro encontro nacional do movimento e a Campanha criança constituinte. Esses momentos funcionarão como textos mobilizadores para a aprendizagem e serão seguidos por uma seção que, através da sugestão de atividades, tem como objetivo estimular o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem histórica.

Todo o esforço de pesquisa, análise e construção criativa desse material de intervenção didática, estará plenamente justificado se conseguirmos motivar o conjunto de atores sociais envolvidos a perceber a importância da organização e da participação de todos, especialmente dos mais jovens, para a luta em prol de uma sociedade mais justa e democrática. Na qual os direitos humanos possam ser percebidos como de fato são: o último horizonte de uma utopia possível para os homens, mulheres e crianças que anseiam por um bem viver.

2 HISTÓRIA ESCOLAR: A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE DISPUTAS

2.1 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Apoiados na concepção de que a história escolar é uma prática cultural que se está constituindo historicamente a partir de lutas e movimentos, nos quais diferentes interesses e pontos de vista se entrecrocaram. Acreditamos que é importante estabelecer um panorama do processo de configuração da história enquanto disciplina escolar no Brasil. A ideia é que essa perspectiva promova uma compreensão mais significativa sobre o modo como os principais conceitos referentes ao ensino de história foram se estabelecendo ao longo do tempo.

Para realizar tal acompanhamento da constituição da história enquanto disciplina escolar, faremos uso principalmente das contribuições auferidas com base no trabalho de André de Chervel, pesquisador francês que vem se dedicando ao estudo sobre a formação das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990). O referido autor pensa os saberes construídos na escola como uma série de características específicas e enquadradas num movimento que se constitui no tempo e no qual se destaca a regularidade das ações. Sem perder de vista que esse processo se dá dentro do contexto da própria escolarização e das formas que ela vai adquirindo, com as rupturas e as permanências vivenciadas em cada período pelos agentes compreendidos no próprio universo escolar.

Pensando dessa forma, achamos conveniente empreender um movimento de historicização da constituição da história enquanto disciplina escolar. Partindo das reflexões de Chervel, entendemos que esse campo é o do conjunto dos saberes escolares, formado em meio ao processo de escolarização e operado por professores, profissionais da educação e alunos, envolvidos com a produção de material didático e circulação de ideias, que se constroem nas tensões e negociações, próprias do contexto escolar e se configuram num ritual de construção das tradições (CHERVEL, 1990). Ampliando e situando o tema, podemos afirmar que a estruturação efetuada pela escola de tais influências, constituiu-se na cultura escolar a qual podemos entender como: “Um conjunto de teorias, ideias, princípios, rituais, hábitos e práticas,

formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo sob a forma de tradições regularidades e regras”. (SCHMITD, 2011, pág. 76).

Esse imbrincado de relações entre o conhecimento histórico de referência, a dinâmica da transposição do conhecimento da academia para o ensino, as demandas da sociedade e os interesses públicos, teve um impacto no modo como a escola organizou tal complexo de circunstâncias em um conjunto de procedimentos e conhecimentos, considerados aptos para serem ensinados. Percebemos, com ênfase, a importância que o estudo sobre a história escolar adquire, principalmente quando se identifica o impacto que esse espaço de aprendizagens possui para a construção do conhecimento histórico. Apesar da constatação de que para se apropriarem dos conteúdos históricos trabalhados em sala, os alunos operam com referências originárias do universo cultural mais próximo, familiar ou midiático, devemos destacar a centralidade que a história ensinada na escola adquire.

Mas, é nas escolas que se estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar, por que o ambiente escolar é privilegiado para que os alunos aprendam maneiras de pensar sobre o passado que deverão ajudá-los a se orientar no tempo, relacionando o passado, o presente e o futuro com suas vivências como seres temporais. As representações históricas que os alunos constroem emergem de determinados processos da vida humana prática, que interagem com o conhecimento escolar. (ABUD, 2005, p.28)

Numa outra perspectiva percebemos que a história ensinada sofre transformações na medida em que outras esferas da vida social se alteram, uma disciplina se reconfigura quando as demandas da sociedade sofrem mutações. Entretanto, duas perguntas de ordem metodológica se impõem: Como identificar esse contínuo processo de transformações? Onde destacar os vestígios empíricos dessa mudança?

Para empreender uma investigação desse tipo, entendemos que o conceito de código disciplinar é importante, (CUESTA FERNANDEZ, 1998). O código disciplinar se constitui no resultado do processo de construção da cultura escolar, em meio ao movimento de embate com a cultura social e suas interações públicas e estatais. E, dessa forma, se caracteriza como conjunto de soluções encontradas pela escola e na escola, sobre o modo como se deve ensinar e o que se deve ensinar dos conhecimentos relacionados à ciência de referência.

Tal conceito afirma que os currículos, manuais e livros didáticos, além das práticas dos alunos e dos professores, correspondem a um elemento perceptível, que pode ser utilizado para mapear a dinâmica dos movimentos de transição que formam a história de uma determinada disciplina.

Entendendo que a relação entre as reflexões entre o ensino de história e a história escolar é muito intensa, e considerando que, para melhor dimensionar a importância desses elementos, torna-se indispensável acompanhar a constituição do código disciplinar da História no Brasil, passamos resumidamente a apontar os principais períodos nos quais esse processo se deu.

Podemos afirmar com base nas reflexões feitas pela pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt (2011), que o estabelecimento da formação do código disciplinar da História no Brasil se deu ainda no século XIX, representativo dessa constatação é o fato do regulamento interno do Colégio Pedro II de 1838 que determinar a inclusão da história como elemento constitutivo do currículo.

O predomínio de uma história positiva, historicizante era a característica mais marcante da história enquanto disciplina escolar nesse período. O eurocentrismo, que tomava os acontecimentos europeus como foco gerador de toda história mundial, dava o tom do ensino da história geral, o que destinava à história do Brasil um papel secundário, caracterizado como meramente ilustrativo de um rol de biografias das personalidades consideradas ilustres:

Esse processo de construção da História como disciplina escolar insere-se, a partir da segunda metade do século 19, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, no qual se destacam os embates entre monarquistas e republicanos e a necessidade de definição de uma identidade nacional. (SCHMIDT, 2011, p. 79).

Como se percebe esse movimento inicial do ensino de história no Brasil não pode ser separado do contexto mundial no século XIX. Caracterizada pela forte ligação com a formação da identidade nacional, a história era vista como uma potencial formadora da consciência de um povo e de valores cívicos em geral. Com respeito ao método e a forma que tomava o conhecimento histórico de referência, entendia-se que o objetivo do ensino de história era ensinar os fatos verdadeiros, como eles realmente aconteceram, fortalecendo a formação do caráter nacional e inculcando virtudes cívicas nos cidadãos.²

No momento em que se processava a redemocratização do país, ocorria também um intenso debate para a reconstrução da história enquanto disciplina escolar, tal debate era centralizado com mais intensidade entre os estados de São Paulo e Minas Gerais, após tantos anos de submissão a uma proposta desestruturadora. Esse movimento contou com a participação de vários professores e intelectuais que se articularam especialmente através da

² A história escolar no Brasil passou por outras etapas, igualmente importante para a sua constituição, entre elas podemos citar as reformas Francisco Campos (1931) e Capanema (1942), ambas ocorridas durante o primeiro governo Vargas (1930-1945). Essas reformas ocorreram num período de valorização da história como disciplina obrigatória e que se consolidava em meio à renovação de suas metodologias. Durante a ditadura civil e militar (1964-1985), ocorreu o que muitos historiadores consideram como um movimento de desvalorização da disciplina história, que chegou a ser substituída por Estudos Sociais nas séries do antigo primeiro grau.

Associação Nacional de História (ANPUH),³ que desempenhou um papel fundamental na organização da luta pelo estabelecimento de um campo específico e legítimo para o Ensino de história.

Analisando o modo como se entendia o Ensino de história no Brasil nesse período de renascimento, mais especificamente com relação às bases teóricas as quais deveriam ser tomadas como referencial para sustentar o processo de aprendizagem. Observa-se que durante um bom tempo, acreditou-se que era possível construir tais referências a partir de teorias originárias da psicologia e da pedagogia, especialmente a construtivista. Tal como era compreendida por leitores de Piaget e do sócio construtivismo, que tinha seus fundamentos no trabalho do soviético Lev Vygotsky:

O documento introdutório (BRASIL, 1998a) partiu do pressuposto de que os fracassos escolares seriam os indicadores da necessidade de se tomar como referência uma nova concepção de aprendizagem, que propiciasse maior interação dos alunos com a realidade. Nesse particular, em nota de rodapé, o documento discorre sobre os novos marcos explicativos da aprendizagem dentro da perspectiva construtivista de enfoques cognitivos, destacando o que chamou de marco de referência para a proposta curricular. São enunciados, brevemente, três enfoques dentro dessa perspectiva: a teoria genética, sendo citados Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, da qual se absorvem a concepção dos processos de mudança, as formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, citando-se Vygotsky, Luria e Leontief e colaboradores, referente à maneira de se entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como a importância conferida aos processos de relação interpessoal; (SCHMIDT, 2009, p. 2).

Esses enfoques incluem a concepção dos processos de mudança, as concepções clássicas da teoria genética de Jean Piaget e alusões a Vygotsky, quando se refere ao modo de compreender o desenvolvimento e a aprendizagem, marcado pela perseguição ao desenvolvimento de habilidades e competências, não necessariamente ligadas ao processo cognitivo da História. O modo como se entendia o Ensino de História, no momento da elaboração dos Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs), era declaradamente pautado por referenciais da psicologia construtivista, o que viria a influenciar a própria concepção de aprendizagem histórica desenvolvida no Brasil, até então.

³ Associação Nacional de História (ANPUH) foi fundada em 1961 em meio ao anseio por profissionalização na pesquisa historiográfica. Posteriormente o quadro de membros foi se ampliando para englobar professores de história do ensino básico e profissionais de história que não atuam como professores. Diversos historiadores (BITTENCOURT, 2017), (SCHMIDT, 2011), chamam atenção para a participação da ANPUH, não somente nos debates sobre uma reconfiguração do ensino de história após o período da ditadura, como também numa firme oposição ao regime autoritário.

A respeito da centralidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é importante acompanhar com atenção as reflexões de Oliveira, (2003), a autora se posiciona de modo crítico quanto aos PCNs, destacando uma série de questões problemáticas que foram apontadas por intelectuais e pesquisadores da área em meio à recepção do documento.

Entre os aspectos sensíveis da proposta, podemos destacar questões ligadas ao modo como se deu a produção da mesma, o qual foi considerado como excludente e parcial, uma vez que não contou com consultas prévias e bem estruturadas aos professores do ensino básico. Tal fato aponta para uma lacuna considerável na amplitude da perspectiva sobre o ensino de história. Outro ponto aberto a críticas é o que se relaciona com o próprio conteúdo dos parâmetros que, contraditoriamente à nomenclatura, não se constitui em guias, sugestões e indicativos. Por outro lado, assume a forma de manuais que prescrevem conteúdos, comportamentos e atitudes que almejam dar conta de todo o processo de aprendizagem histórica.

Uma questão bastante relevante, no que concerne a articulação de setores ligados aos profissionais da pesquisa e do ensino de história para criticar e redirecionar a construção de um documento tão importante para a efetividade da história escolar no Brasil é o modo como a ANPUH se posicionou, a respeito disso Oliveira (2003) colocou:

A ANPUH, por meio do seu Parecer Institucional, ratificava o estranhamento geral em relação ao processo de composição dos PCN extremamente elitista, chamando para o debate – caracterizado como nacional por ter solicitado pareceres em regiões político-administrativas diferenciadas da federação – apenas aos chamados especialistas (leiam-se professores universitários). (OLIVEIRA, 2003, p. 141.)

Entretanto, nas últimas décadas, com o enfraquecimento da perspectiva de orientar o ensino de história a partir de processos cognitivos ligados à psicologia e a pedagogia, assistimos ao avanço de pesquisas que podemos classificar como o campo da pesquisa em Ensino de História. Nesse movimento de pesquisadores, é que se inserem as atividades do Programa de Pós-Graduação Profhistoria e nele, nossa atividade de teorização e proposição de intervenção didática.

Todo o esforço de empreender uma perspectiva histórica sobre como se estabeleceu a disciplina de História no universo da cultura escolar brasileira, vem ao encontro da necessidade de melhor compreender sua constituição. Tal conhecimento deve evidenciar seu potencial de intervenção como parte do processo de uma educação que caminhe em direção a uma aliança entre o ensino de história e as demandas referentes à consolidação e garantia dos direitos

humanos fundamentais, principalmente daqueles que nos são mais próximos e mais caros, nossas crianças e adolescentes.

2.2 CONCEPÇÕES ACERCA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Após esse movimento de contextualização da constituição da história enquanto disciplina no universo escolar brasileiro, consideramos importante discutir alguns referenciais teóricos que relacionamos como fundamentais para um entendimento mais adequado sobre como concebemos o ensino de história. Podemos definir o movimento de ensinar história como o esforço para atingir a aprendizagem histórica, que significa aprender a mobilizar processos de pensamentos estruturados da consciência histórica (RUSEN, 2011). A aprendizagem histórica se insere no movimento da Didática da História que não deve ser confundida com a ideia de didática geral que era vista, até então, meramente como um conjunto de observações metodológicas para aperfeiçoar o ensino.

Tal postura entendia a aprendizagem como uma consequência automática do ato de ensinar. Assim, se os meios de ensino fossem aperfeiçoados, a aprendizagem era garantida. Esse ângulo de abordagem obscurecia qualquer preocupação com a aprendizagem, que não era tomada como um problema capaz de guardar suas especificidades. A nosso ver, o movimento da aprendizagem histórica precisa ser contextualizado no âmbito das questões de interesse da cultura escolar e nas relações que se desenvolvem em torno da cultura em geral. O foco referencial deve ser as reflexões realizadas pelos próprios historiadores e pesquisadores do campo do ensino de história.

Além desse conceito, outro importante fundamento para nossa reflexão é a percepção do que se denomina consciência histórica (RUSEN, 2015), tal categoria é destacada para alcançarmos uma maior intensificação da aprendizagem pretendida.

concepções teóricas de aprendizado podem ser fecundamente aplicadas à especificidade do histórico, quando isso ocorre no curso de uma didática da história que tenha a consciência histórica como seu objeto mais importante. (RUSEN. In: MARTINS, BARCA, SCHMIDT, 2011, p. 42).

Partindo das ideias propostas por Rusen, entendemos que a consciência histórica é uma estrutura cognitiva inerente ao ser humano e não se limita meramente a acumular conhecimento

sobre o passado. Ao contrário, ela exerce uma função estruturante do pensamento histórico, tornando possível relacionar as várias dimensões da temporalidade.

Acrescentando, pode-se afirmar que dentro desse ponto de vista, a categoria consciência histórica não se constitui como uma etapa, mesmo que conclusiva, do processo de aprendizagem histórica, ela antecede a própria aprendizagem já que se constitui num elemento constitutivo do modo como as pessoas lidam com o tempo.

Podemos afirmar: não há alguém que não a tenha, não se deve, portanto, achar que se possa dotar outro de consciência histórica, já que a vida cotidiana, que cada ser humano experimenta, está repleta de momentos nos quais ele é levado a interagir com memórias, navegar entre o passado o presente, sempre em função de uma imagem do futuro a qual projeta.

Destacar o aspecto organizador da consciência histórica, enquanto conjunto de operações mentais que mobilizamos para interpretar nossas experiências no tempo, não deve de modo algum conduzir à percepção de que esse repertório de procedimentos cognitivos possa, de alguma forma, ser privilégio de um grupo ou de um determinado contexto civilizatório.

Não é possível atribuir a ninguém uma função de proeminência na tarefa de conscientizar os outros, tidos como menos evoluídos ou carentes de formação intelectual. Relacionar conceitos de cultura, educação e civilização como tipos capazes de classificar hierarquicamente e, portanto, subjugar de alguma forma tais pessoas ou coletividades assim nomeadas são atitudes em desacordo com as discussões mais recentes no campo do ensino de história.

Diante dessas afirmações, torna-se necessário ampliar nossas reflexões acerca da consciência histórica, especialmente se pretendemos tomá-la como ferramenta teórica no processo de elaboração da proposta de intervenção didática. É interessante perceber que a consciência histórica presume o indivíduo a partir de outros indivíduos. A forma como tomamos consciência de nossas semelhanças coletivas, ou como atribuímos semelhanças, é basicamente feita a partir das memórias construídas na temporalidade, na qual a cultura humana se encontra inevitavelmente inserida.

Entretanto, pensamos ser enriquecedor para a nossa compreensão acerca do conceito de consciência histórica, estabelecer um diálogo entre ela e a ideia de consciência crítica desenvolvida com base nos trabalhos de Paulo Freire, especialmente nas suas obras seminais: “conscientização e alfabetização” de 1963 e “Pedagogia do Oprimido” de 1974. Tal debate é possível e produtivo, desde que se defina com clareza o espaço teórico de cada um, resguardando a especificidade de suas pretensões. A cognição histórica, tomando a história como referência, no caso de Rusen e a preocupação de formular teorias e práticas educativas,

que tem como foco permitir a grupos marginalizados a superação de seu estado de opressão no caso de Freire, (FREITAS, OLIVEIRA, 2016).

Segundo Freire, a consciência crítica engloba o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica e de ação críticas que devem ser vistas como o processo de se posicionar teoricamente contra as injustiças sociais vivenciadas na sociedade capitalista e de agir por meio de movimentos e engajamento político na luta pela superação de tais contextos.

São muito conhecidos e referendados alguns posicionamentos freirianos com relação ao processo de conscientização e de superação das estruturas dominantes, mas nem por isso consideramos que não vale à pena cuidar de ouvir novamente conceitos tão significativos: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1974, pág.29). Fica delimitado o ponto de vista de que o processo de conscientização se faz em meio às relações, na vida cotidiana e coletiva, no qual não se pode abrir mão da apreciação da cultura na qual se deseja iniciar esse movimento.

Aparte os paralelos entre esses pensadores, que desenvolvemos a partir das contribuições de Freitas e Oliveira (2016), não podemos nos esquecer de dimensionar o quanto essas duas perspectivas ainda deixam em aberto. Especialmente quando passamos a pensar o Ensino de História com um viés pós-crítico e analítico em relação à tradição herdada da modernidade.

Ambos os autores podem ser considerados racionalistas, confiantes na evolução, no progresso, e distantes de representar uma identidade para as humanidades que não seja padronizada. Tais discussões, a nosso ver, são importantes e se encontram presentes nas reflexões feitas por pesquisadoras brasileiras como Ana Maria Monteiro (2014), de quem aproveitamos a ideia para pensar o ensino de história como um lugar de fronteira. A metáfora da fronteira, consideramos excelente para tentar dar conta de uma realidade extremamente fluída e que opera deslocamentos, muitas vezes pautados ao sabor das disputas políticas por afirmação e consolidação de direitos humanos.

O importante aparato conceitual, com que a pesquisa da didática da História e da Educação histórica nos municiou, para acompanhar de forma empírica a mobilização da aprendizagem de conteúdos de história, é muito rico. A noção de que a história pode contribuir para a intensificação de uma consciência crítica a partir da ampliação da experiência do passado que ela proporciona às crianças e aos adolescentes, tal como pensa Freire, também é fundamental.

Entretanto, sem desconsiderar o valor da compreensão dessas categorias referenciais, destacamos que é importante a percepção social e política da conjuntura na qual nos

encontramos e na qual exercemos nossa prática como educadores. Dado que vivemos num momento cultural que rompeu com os compromissos da modernidade e que enxerga as relações de outro ponto de vista. Não podemos abrir mão de ouvir uma voz que, dialogando com ambas as tradições postas, as articula com um compromisso político de entender o Ensino de História como mais do que simplesmente um elemento pertencente à esfera da transposição didática.

Para um mundo líquido e que opera deslocamentos constantes nos significados e nas identidades só um Ensino que atue a partir da fronteira é capaz de ser significativo, é assim que pensa Monteiro:

Lugar teórico, de produção e transmissão de saberes; “lugar de fronteira”: entre História e Educação, de confluência de e com outros múltiplos saberes, o que nos desafia permanentemente ao dever de vigilância ética, política e epistemológica ao atuar entre a necessidade de ensinar saberes referentes ao passado, ao mesmo tempo em que se contribui para desenvolver o pensamento e a reflexão crítica dos alunos, cidadãos atuantes na sociedade em que vivem; “lugar de memória”, na perspectiva que possibilita relacionar o vivido (memórias espontâneas) com o ensinado/aprendido (saberes curricularizados, saberes ensinados, saberes aprendidos), rever saberes e compreensões que os tornam próprios e particulares, plenos de um saber do mundo na construção de conhecimentos de uso cotidiano, de memórias. Relação estrutural que gera conflitos, resistências, negações. Relação que põe em confronto diferentes culturas, visões de mundo. Cabe indagar: É possível ensinar história? (MONTEIRO, 2002, p.3).

2.3 HISTÓRIA ESCOLAR E OS DIREITOS HUMANOS

Entendemos que é por meio da história escolar que se intensifica nas crianças e nos adolescentes o sentido de identidade cultural, aqui compreendido como os aspectos de nossas identidades que estão diretamente relacionados com a vivência da etnicidade, dos componentes raciais, religiosos e principalmente nacionais. (HALL, 2015).

Diante dessa perspectiva, a história escolar encontra-se justificada pelas inúmeras contribuições com as quais pode enriquecer a percepção das crianças e dos adolescentes, inseridos na dinâmica da cultura escolar, da qual são receptores e ao mesmo tempo agentes criadores através das tensões que proporcionam e vivenciam.

Entretanto se faz necessário estabelecer algumas reflexões sobre o papel que o professor de história deve desempenhar diante da ideia de um ensino de história voltado pra a intensificação da aprendizagem e o fortalecimento de identidades ricas e politicamente ativas.

Para acompanhar as demandas sociais entre as quais se estabelece a função do professor de história, pede-se que ele transforme e se transforme. A condição é que, ele ou ela seja, capaz

de trabalhar de forma integrada com outras áreas do conhecimento e também, de acordo com as palavras de Flávia Eloísa Caimi, pesquisadora do campo do ensino de história, que vem se destacando pelas contribuições na área de ensino e da formação dos professores:

Exige-se um domínio disciplinar que os habilite a não oferecer respostas únicas, considerando-se a dinamicidade da produção e disseminação do conhecimento na atualidade. Ainda se exige do professor um forte compromisso ético, político, social e técnico, diante dos resultados de aprendizagem dos seus alunos. Se em outras épocas bastava ensinar, cada vez mais se exigem índices positivos nos processos educativos, índices que são rigorosamente cada vez mais controlados por mecanismos públicos de avaliação em larga escala. (CAIMI, 2015, p. 109).

Tão intensas exigências dão o tom do nível de condições que são impostas aos professores e professoras de história. Sempre o tema em questão é como eles devem se habilitar para exercer, na prática e no cotidiano das escolas, o trabalho com os conteúdos específicos da história, tal como são trabalhados em sala de aula.

Por outro lado, não se pode deixar de notar a direção que as reformas educativas, implantadas no Brasil nas décadas de 1990 e 2000, pretendiam imprimir sobre o ensino de história. Essas reformas tinham como objetivo fomentar novas posturas dos professores, mais especificamente, no modo como os professores operam com os conteúdos históricos.

Observa-se que essas alterações propostas falharam na sua pretensão de serem universalmente assumidas pelo sistema escolar. A falha na incorporação dessas novas práticas no cotidiano das aulas, de acordo com a cultura escolar, se dá entre vários aspectos, pela lacuna que existe tanto na formação inicial dos professores, quanto na continuada. Por esse motivo, cabe reforçar a pergunta e fazer eco ao que disse Caimi (2015): o que precisa saber um professor de história?

Dentro do contexto das discussões sobre os saberes necessários ao professor de história, entendemos que alguns se constituem em pré-condição para o exercício da atividade, sem relacionar, entretanto, ordem hierárquica alguma entre eles. Dominar o conhecimento histórico, que significa manejar a produção historiográfica, ao menos dos temas mais ligados ao cotidiano da sua prática escolar, é, sem dúvida, condição básica para qualquer reflexão que se queira fazer acerca dos saberes necessários ao professor de história. Chamamos a esse tipo de conhecimento, saberes sobre o que se deve ensinar.

Não aprofundaremos aqui sobre os debates muito pertinentes a respeito de como se dá a seleção dos conteúdos dos currículos de história. Tal discussão seria muito rica, mas no momento foge do foco que queremos direcionar sobre a importância do professor e de como ele se relaciona com a história escolar. Entretanto, não se pode deixar de pontuar, que esse

conjunto de conhecimentos, que chamamos saberes sobre o que ensinar, não se constitui de forma natural na mente dos professores, antes é resultado de um processo de disputas políticas, marcado por confrontos entre as trajetórias intelectuais e as estruturas reguladoras do sistema educacional no qual se encontram inseridos.

Tais conhecimentos possibilitam aos professores a relativa autonomia que possuem para operar a escolha, o ritmo e o movimento que o trato com os conteúdos adquire quando estão atuando nas aulas. Outra possibilidade que um bom domínio dos saberes historiográfico permite é que habilita o professor de História a se posicionar como aquele que vai dosar os enfoques da problemática histórica, calibrando os graus de complexidade e profundidade com os quais pretende tratar cada conteúdo.

Dominar de forma consistente o conhecimento produzido pela historiografia possibilita ao professor ajudar os alunos a pensar teoricamente, o que implica aprender a manejar os conceitos e relacioná-los com base na dinâmica de causa e efeito que fundamentam sua existência. Ajuda o próprio professor a ter clareza acerca da corrente historiográfica com a qual trabalha. Não que pretendamos estabelecer uma ortodoxia ideológica, na qual o professor deve seguir à risca os padrões do grupo teórico no qual se afilia. O que se considera importante é que ele saiba situar as principais diferenças de abordagem historiográfica que permeiam os conteúdos básicos com os quais tem de lidar na aula. E que possa, a partir desse conhecimento, sopesar quais abordagens se tornam mais adequadas, de acordo com a especificidade de aprendizagens que cada grupo de alunos demanda (CAIMI, 2015).

Dotado dessa percepção conceitual, o professor poderá aplicar na aula de história a metodologia de comparar diversas narrativas sobre o mesmo conjunto de fatos históricos. Tal postura, além de enriquecer no aluno o processo de pensar historicamente, também contribui para criar na aula um clima de honestidade intelectual que favorece o respeito a diferentes pontos de vista. Apesar dessa reflexão, percebemos que muitas vezes o professor se mantém refém de uma única narrativa a respeito dos fatos históricos. As quais regularmente se caracterizam por serem dogmáticas e reducionistas.

Outro possível saber que se faz necessário ao professor de história é o saber sobre o ensinar, ou se quisermos dizer de outra maneira, os saberes para ensinar. A questão, como diz Merrieu (2013), não é sobre ensinar, mas sim sobre como promover a aprendizagem. Se tomarmos a noção de ensinar separada da preocupação com a aprendizagem, corre-se o risco de confundir o ato de ensinar com a simples repetição verbal de um conhecimento já consagrado pelo rol da ciência de referência, ao contrário a promoção da aprendizagem passa por uma investigação do conhecimento prévio dos estudantes, e por uma sistematização bem estruturada

dos movimentos de empatia histórica, e pelo entendimento sobre os principais conceitos históricos, sejam eles substantivos ou de segunda ordem (LEE, 2016).

Ensinar é, nesse contexto, um verbo transitivo que só adquire significado quando se desloca para a aprendizagem dos alunos, ensinar é um trânsito em direção ao que ocorre quando alguém aprende. Se pensarmos de outra forma, não estaremos capacitados a dar uma resposta significativa aos que esperam da educação escolar um movimento no sentido de transformar a sociedade, para níveis mais adequados, de respeito à diferença, e aos direitos humanos.

Uma questão desafiadora que se impõe ao professor de história do ponto de vista pedagógico é: como organizar os conhecimentos históricos, de modo a promover uma sensibilização intelectual naqueles que aprendem. E a partir daí refletir sobre os modos para instigar no aluno o interesse para aprender história. Essa inquietação continua sendo um horizonte de expectativa significativo, para todos os que se envolvem com o ensino da história escolar.

Para tanto é que se deve buscar o desenvolvimento, nas crianças e nos adolescentes que formam nossas escolas do pensamento histórico. Aqui compreendido como o repertório de atitudes mentais que caminham no sentido de uma orientação através do tempo, buscando através do conhecimento do passado promover uma significância para o presente, sempre tendo em vista os projetos e demandas para a efetivação de meios futuros.

Entretanto, todas as reflexões que alinhavamos anteriormente concorrem para o foco principal do nosso trabalho de pesquisa, que se trata de discutir as formas como o ensino de história pode contribuir de forma significativa para dinamizar a aprendizagem acerca da luta pela garantia e consolidação dos direitos humanos fundamentais. Vivemos em um período histórico que assume o discurso pró-direitos humanos como uma quase unanimidade. Se bem que essa adesão se limite ao nível da formalidade, restando ainda a tarefa de garanti-los na prática.

Somos a cada dia convencidos da relevância das discussões acerca dos direitos humanos, cercados por um contexto repleto de movimentos que expressam limitações e questionamentos aos direitos das minorias, somos alcançados por notícias que vêm de várias partes do mundo, envolvendo violência explícita ou velada aos imigrantes, aos negros, às mulheres, aos povos indígenas e homossexuais. Torna-se especialmente interessante refletir sobre o fato de que, as vésperas de completar setenta anos da Declaração⁴ Universal dos Direitos

⁴ A declaração universal dos direitos humanos foi proclamada pela assembleia geral das nações em Paris no dia 10 de dezembro de 1948. Constituiu-se num marco na história da luta pelos direitos humanos. Elaborada por

Humanos, proferida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em São Francisco nos Estados Unidos, os direitos humanos ainda sejam objeto de problematização para a garantia de sua efetivação de forma universal, como define o texto da declaração.

Apesar de reconhecer a centralidade dos direitos humanos como tema decisivo para a promoção da dignidade humana. Consideramos ser importante expor de modo contundente o modo como se deu a configuração de suas principais características e de como esse processo contribuiu para torná-los basicamente direitos concebidos a partir de um ponto de vista liberal e burguês. Desde os seus primeiros documentos oficiais, (declaração de independência das Treze colônias, 1776: Declaração universal dos direitos do Homem, 1789, na França) essa tendência se desenhou (HUNT, 2012).

Vale destacar que atualmente mais do que lutar pela consolidação teórica de tais avanços, torna-se necessário organizar-se para a garantia e a efetivação desses direitos, uma vez que os mesmos se constituem numa quase unanimidade entre as nações que compõem a comunidade planetária. Abertamente ninguém ousa questionar as cláusulas de São Francisco, mesmo setores notadamente avessos a práticas consensuais anunciam lutar pela completa vigência dos direitos humanos em seus espaços de controle. Não é totalmente raro encontrar ditadores afirmando que suas ações vão ao sentido de garantir aos povos, sobre os quais exercem seu poder, o pleno gozo das liberdades “naturais e inalienáveis”.

Surge então um questionamento, se depois de Viena, em 1993, quando uma esmagadora maioria de países, superando brechas que estabeleciam distâncias desde a Guerra Fria, se pôs de acordo quanto aos aspectos fundamentais, presentes no corpo das disposições legais dos acordos internacionais, relacionados com os direitos humanos. Por que ainda hoje estamos assistindo a violações sistemáticas dos mesmos, não apenas da parte de indivíduos como também por meio de instituições que, manipulando versões e informações midiáticas, ignoram aspectos básicos relacionados com a dignidade humana, (ALVES, 2005).

Por que é tão difícil garantir na prática algo que aparentemente é fruto de um consenso racional entre as nações? Por que o discurso é efetivo, mas os direitos não? Quais os motivos que contribuíram para tornar inócua a constatação da violação à dignidade humana que fere os Direitos Humanos?

Nosso ponto de vista é que a luta cosmopolita por direitos humanos, capazes de ecoar os anseios dos grupos normalmente subalternizados, não se faz forte, pois de maneira em geral

representantes de diversas nações, origens e concepções jurídicas, foi o primeiro documento a estabelecer a proteção universal dos direitos humanos, (ONU, 2018).

ainda não se conseguiu plenamente visualizar essa luta fora dos quadros estabelecidos como consensuais pela sistemática hegemônica da ordem neoliberal vigente, (SANTOS, 2003). Nesse contexto, torna-se vital pensar sobre o papel que o ensino de História, presente na cultura escolar, pode exercer para fortalecer essa luta e consolidar o gozo pleno desses direitos.

Entretanto, antes de avançar nas reflexões sobre a relação entre a história escolar e os direitos humanos, cabe uma breve digressão a fim de delinear claramente o caráter histórico dos direitos humanos. Traçando um panorama do processo de formação dos mesmos, é possível ter mais clareza sobre qual o horizonte que almejamos alcançar quando falamos que acreditamos na aliança entre o Ensino de história e a luta pelos direitos humanos.

Todos os que tentaram desenhar um pressuposto historiográfico para os direitos humanos são levados a identificar um pretense ponto inicial com as declarações de direitos ocorridas da metade para o final do século XVIII. Não é nossa intenção com esse trabalho destruir a afirmação de que esses documentos foram importantes para a emergência e consolidação da disputa pelos direitos humanos num contexto global. O próprio ato de “declarar”, no momento específico da transição de formas de governo que ocorria no final do século XVIII, era bastante significativo. Pois tal poder era uma prerrogativa dos monarcas considerados pela lógica do absolutismo como a única fonte legítima da qual poderiam emanar leis, assim todas as tentativas anteriores assumiam denominações mais modestas como “petição de direitos” ou “carta de direitos” (HUNT, 2012).

Por isso quando os colonos da América do Norte decidiram nomear seu texto de independência de “declaração”, estavam evocando para si um poder anteriormente exclusivo dos reis. É fácil, portanto, compreender o caráter eminentemente revolucionário desse gesto, que por outros caminhos questionava toda a ordem política sedimentada por séculos nas tradições e no imaginário coletivo.

Não achamos adequado também esvaziar a importância da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proferidas na França em 1789, gesto de maior simbolismo que sintetizava as aspirações de todo um estamento, frente aos privilégios clericais e de nascimento, portanto, ouvindo o texto de Ruiz (2014) somos levados a concluir que:

Acerca da revolução americana, Comparato (ibid., 105-107) classifica de característica mais notável da declaração de Virgínia de 1776 o fato de ter sido o primeiro documento a afirmar princípios democráticos na história moderna. Ao lado do reconhecimento da soberania popular a referida declaração reconheceria a existência de direitos inerentes a todo ser humano, independentemente das diferenças de sexo, raça, religião, cultura e posição social. (RUIZ, 2014, pg. 22).

Portanto, reconhecer o fato de que tais declarações foram as primeiras a serem sistematizadas em forma de lei é ponto pacífico, e não se constitui em nosso objetivo

fundamental. Muitas vezes, esses direitos se encontram ameaçados por diversos fatores que historicamente concorrem para o refluxo na conquista e consolidação dos direitos humanos. Direitos que se formam no tempo, e em meio a lutas, consolidadas através da disputa por interesses bem estabelecidos pelas classes sociais, que comandaram o processo de consolidação das democracias liberais. Diante disso, afirmamos junto com Santos, (2003) que o horizonte de direitos humanos com o qual trabalhamos é o contra hegemônico que encontra, no modo de pensar intercultural, uma alternativa possível para planejar e desenvolver nossas atividades educativas.

Partindo desse quadro e voltando o olhar para a realidade social contemporânea vivenciada pelo Brasil, somos levados a reconhecer que a própria luta protagonizada pelos movimentos sociais em prol dos direitos humanos já possui uma dimensão educativa. Apesar disso, fica claro que se quisermos ser bem sucedidos em nossas pretensões pelo estabelecimento de uma cultura de respeito aos direitos fundamentais, precisamos ampliar as ações para um foco mais específico nos elementos que compõem a cultura escolar.

Esse trabalho se volta para a reflexão sobre o modo pelo qual a história pode contribuir para uma intensificação da aprendizagem dos alunos acerca do protagonismo que os movimentos sociais exerceram na luta pelos Direitos humanos. Diante dessa constatação, entendemos que é necessário pensar os fundamentos sobre os quais assentamos a ideia de uma “Educação em Direitos Humanos”, quais seus textos base, e como é possível relacioná-la com a prática cotidiana das aulas de história.

Apoiado nas referências políticas e legais que constituem os princípios orientadores da educação no Brasil, reconhecemos que a educação pública de qualidade é um direito de todos e um dever do estado e que esta deve preparar as pessoas para o exercício da cidadania (CF, 1988). Acreditamos que para intensificar a formação das crianças e adolescentes o ensino de história se apresenta em condições de oferecer uma contribuição decisiva.

Especialmente se levar em consideração as reflexões contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Que ao se referir ao ensino de história, afirma que o mesmo deve se voltar para as contribuições das diversas etnias, com destaque no que for decisivo à construção de uma interpretação crítica do passado e dos fatos sociais, (LDB, 1996). Pensamos que, para a história escolar efetivamente atuar como potencializadora das habilidades necessárias a uma intensa prática da cidadania, é necessário que ele estabeleça um diálogo com a perspectiva da educação em direitos humanos.

Nesse contexto, encontramos uma referência importante que pode ser compreendida como um texto base acerca educação em direitos humanos, trata-se do Plano Nacional de

Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que é o resultado de um longo processo de lutas dos mais variados setores da sociedade civil, em busca da efetivação dos direitos humanos. O PNEDH se constitui num documento que procura articular os esforços dos poderes públicos, no sentido de refletir sobre os modos que a educação pode adquirir para efetivamente fomentar o respeito pelas diretrizes universais atribuídas aos direitos humanos.

O referido documento afirma especificamente acerca da educação básica:

A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didáticos pedagógicos, o modelo da gestão e avaliação. (BRASIL, 2007, p. 32).

Afirmar a educação em direitos humanos como um dos eixos fundamentais da educação básica no Brasil é sem dúvida uma proposição ousada, significativa, mas que encontra certa resistência em várias dimensões da estrutura institucional escolar brasileira. Relacionar todos os aspectos da prática educativa, inclusive o modo de gestão e a forma de avaliação, aos princípios incluídos nos direitos humanos, se constitui num ponto de vista que, se corretamente instaurado, poderá ser capaz de inaugurar uma transformação no processo educacional.

O alcance dessa transformação pode ser aferido de várias formas, mas principalmente quando observamos que o próprio texto define como um de seus objetivos a possibilidade de mudanças sociais e a radicalização da vivência democrática. Afinal o próprio PNEDH parece apontar para essas transformações, quando destaca que a educação em direitos humanos deve estar aliada a uma educação que seja libertadora, que valorize e respeite a diversidade cultural no sentido de fortalecer a própria cidadania (ARAÚJO, 2013).

Diante de todas essas ponderações, nos pomos a perguntar: qual é o lugar do ensino de história frente às orientações gerais dadas pelo PNEDH? Especialmente com relação ao ensino básico e a centralidade que a temática dos direitos humanos deve desempenhar? Nesse sentido pensamos, junto com Araújo (2008), que o ensino de história é um lugar especialmente privilegiado para se estabelecer um diálogo aberto, e fértil com a Educação em Direitos Humanos. Principalmente quando observamos a forma como ela é delimitada pelos documentos básicos e pelas reflexões teóricas dos pesquisadores sociais que pensam a partir de um ponto de vista crítico à proposta neoliberal dos direitos humanos.

Posicionamo-nos dessa forma porque, apesar da crise vivenciada pela educação, e em meio às pressões que um regime de historicidade cada vez mais marcado pelo presentismo (HARTOG, 2013) exerce sobre o ensino de história escolar, entendemos que ensinar história se constitui como uma atividade, paradoxalmente muito importante. Mesmo envolvido numa

crise de profundo desprestígio do passado e de fixação no momento presente, que não deixa espaço sequer para elaborações mais sofisticadas sobre o futuro. Apenas uma intensificação da reflexão com base na orientação através do tempo é que a sociedade poderá encontrar no passado, que fala através das perguntas feitas pelo presente, um sentido para os seus passos.

Sem passar ao largo das importantes considerações feitas por Rusen (2015), que define a consciência histórica como um procedimento comum a todos os seres humanos que exercem de alguma forma a sua orientação no tempo, compreendemos que a história escolar é necessária para habilitar as crianças e os adolescentes a perceber que a vida social, é historicamente constituída. Evitando assim qualquer forma de naturalização das relações entre as classes sociais e entre a expressão institucional das suas maneiras de exercer poder.

Ademais, a história continua sendo fundamental para a formação e a consolidação das memórias que as pessoas mobilizam na busca de constituírem suas identidades, quer sejam individuais ou coletivas, relacionadas às comunidades de compartilhamento étnico, ou simplesmente unidas por uma determinada tradição confinada a um espaço geográfico, ou interligada por conexões culturais coletivas.

Assim, se achamos que a ação de refletir historicamente sobre a vida social e suas implicações econômicas e culturais pode ser de alguma forma descartável, estejamos prontos a reconhecer a história escolar como irrelevante. Caso contrário, deve-se afirmar sua importância mesmo em frente a uma realidade cultural que acossa o estabelecimento do conhecimento histórico por todos os lados.

A produção do conhecimento histórico acadêmico encontra-se confrontado pela opinião pública, que demonstra preferir a leitura que os meios de comunicação fazem das narrativas históricas por elas construídas, através das novelas das séries, dos filmes ou dos livros escritos por jornalistas ou diletantes. Tal posição se caracteriza pela distância que se estabeleceu entre o mundo da academia e o universo da cultura popular, o demasiado academicismo contrastava com uma produção dos jornalistas e demais escritores não especialistas que almejam trazer um olhar mais fresco e livre dos ranços academistas.

Por outro lado, a própria escola perde seu prestígio acerca do modo como as pessoas formam sua percepção dos eventos históricos. A maioria das crianças e dos adolescentes afirma que formam sua opinião sobre fatos históricos, mais pautados pelo que veem em canais de vídeo da internet do que nas aulas que são ministradas na escola.

Apesar dessa situação de confronto, e especialmente naquilo que diz respeito à relação entre a história e a cidadania, temos percebido, através de uma leitura atenta dos pesquisadores que trabalham com o ensino de história, que a história escolar tem servido aos interesses do

estado. Tais interesses se afirmaram a partir do século XIX, com a consolidação da história enquanto disciplina componente do currículo das instituições educativas (CARRETERO, 2010).

Essa postura estatal tem moldado o significado e os limites que o termo “cidadania” pode alcançar, de acordo com os objetivos específicos de cada contexto cultural e político. Percebe-se que essas definições com relação ao conceito e a aplicabilidade do termo cidadania vieram sendo forjadas em meio às disputas políticas, nas quais os jogos de poder se configuravam fundamentais para a definição dos seus encaminhamentos.

Aqui, decidimos aliar o conceito de cidadania com o de sujeito de direitos, que na nossa compreensão envolve uma adesão à ideia de que não se podem limitar os direitos humanos à dimensão dada pelas revoluções burguesas do século XVIII e que se encontram na base das primeiras sistematizações legais desses princípios (Independência dos EUA-1776, Revolução Francesa-1789).

Torna-se necessário alargar o conceito de cidadania para além da possibilidade da participação civil nas eleições, ou na mera formalidade do direito à liberdade de expressão. Tais direitos, quando desconectados do contexto social, acabam sendo inócuos, uma vez que sucumbem ante as desigualdades sociais e econômicas presentes nas sociedades contemporâneas, que praticamente imobilizam qualquer experiência de emancipação das classes oprimidas política e culturalmente através da adesão incondicional as convenções políticas e jurídicas do liberalismo burguês.

Desse modo, o conceito de cidadania que afirmamos é o da cidadania plena, que consagra em seu escopo o acesso completo aos bens e as riquezas produzidas na nação pelo trabalho das classes populares. O acesso à saúde pública universal e de qualidade, à educação como um direito humano básico e ao mesmo tempo como pré-condição para a obtenção e confirmação dos outros direitos.

Compartilhamos com Candau (2008) a perspectiva multicultural /intercultural sobre identidade, concepção esta que rompe com o ponto de vista de que identidades são essências herdadas tradicionalmente. Em nosso modo de entender, a história escolar pode atuar como mediadora no contínuo processo de elaboração e reelaboração no qual se constitui o fluxo de nossas identidades. Por isso, afirmamos que o auge da relação entre o ensino de história e a cidadania para os direitos humanos está na contribuição que a mesma pode dar para a formação política dos indivíduos.

O alicerce da importância do Ensino de história para a cidadania e os direitos humanos se dá na medida em que reconhecemos que, em seus objetivos e em seus conteúdos, a história

escolar está predisposta a favorecer a educação em direitos humanos. O maior desafio do ensino de história se constitui em romper com as práticas anteriormente consagradas, e que caracterizavam um ensino conservador, reducionista e demasiadamente apegado aos rigores da técnica cognitivista. Tal perspectiva afastava os estudantes da realidade na qual viviam, não valorizavam as diferenças e favoreciam a um olhar padronizado sobre os aspectos que compunham a cultura na qual se encontravam envolvidos.

O que pretendemos hoje é adequar o ensino às exigências dos tempos atuais, que pedem pessoas capazes de se perceber como agentes sociais, aptos a atuar mediante uma reflexão de natureza histórica. A formação de sujeitos de direitos que é o principal foco da educação em direitos humanos passa, então, pela influência da história que é ensinada nas escolas, a qual se configura como capaz de trabalhar no sentido de mobilizar as crianças e os adolescentes para se enxergarem enquanto sujeitos históricos, na esteira do que reflete Cinthia Araújo:

Nesse movimento também se busca a construção de uma memória histórica que proporcione a formação de identidades em respeito à diversidade étnica e cultural. Dessa forma a educação em direitos humanos visa à formação de cultura e à mudança social, de modo a favorecer ao exercício de uma cidadania ativa, onde as diferenças possam ser reconhecidas e respeitadas. (ARAÚJO, 2008, p. 158,159)

Dadas essas reflexões que apontam para uma possível relação entre a história e a educação em direitos humanos, cabe perguntar: por que efetivamente tanto os esforços institucionais representados pelas determinações contidas no PNEHD quanto os esforços particulares por parte de muitos professores e pesquisadores da área têm fracassado em seus objetivos mais específicos?

Uma das percepções que levantamos como hipótese diz respeito às concepções construídas pelos docentes acerca dos Direitos Humanos. Baseados nas pesquisas de Araújo (2008), percebemos que a maioria dos professores da educação básica, entrevistados por ela, mantinha sobre o tema uma distância considerável. Chegando, em alguns casos a afirmar que “boa parte das concepções reveladas teria sido construídas durante a entrevista” (ARAÚJO, 2013, p. 69). Tal postura, a nosso ver, evidencia uma lacuna presente tanto na formação inicial quanto na continuada dos docentes de história.

Apesar disso, não se pode creditar por completamente negativa a vivência que os professores constroem com relação à temática dos direitos humanos, quando em contato com os conteúdos específicos da disciplina escolar. Seguindo as investigações feitas por Araújo (2013), a despeito desse descompasso verificado, algumas ideias ligadas à educação em direitos humanos permanecem, mesmo que desconectadas de uma reflexão mais aprofundada. A capacidade de identificar, conviver com as diferenças, que além de ser um objetivo específico

da história escolar, também se configura num dos princípios basilares da educação em direitos humanos, foi um tema recorrente no contexto das declarações dadas pelos professores acerca das suas representações dos direitos humanos.

Por fim, podemos perceber a partir das investigações de Araújo (2013), colhidas diretamente com professores em exercício no ensino básico, sobre o modo como enxergavam a relação entre a educação em direitos humanos e a história ensinada nas escolas. Que os professores, apesar de demonstrarem nos seus discursos sobre o tema que possuíam sérias lacunas representativas, ainda eram capazes de preservar um senso da representatividade que esses conteúdos possuem.

A clareza conceitual é sem dúvida indispensável para à compreensão do caminho que se pretende percorrer. O conhecimento de como o processo histórico se deu, habilita os que pretendem prosseguir na reflexão, em busca de ganhos na aprendizagem, a acertar os passos de modo mais preciso. Mas, passaremos no capítulo seguinte a refletir sobre o peso que os materiais didáticos de história assumem para a constituição da aprendizagem histórica acerca do protagonismo dos movimentos sociais.

3 LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: CRIANÇAS E ADOLESCENTES COMO SUJEITOS DA HISTÓRIA

3.1 PESQUISA SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UMA BREVE REFLEXÃO ACERCA DA PRODUÇÃO

Segundo o professor francês Allain Choppin, autor de artigos e livros referenciais sobre os materiais didáticos, aventurar-se na pesquisa sobre o livro didático não é algo notadamente fácil. Tal aspecto de dificuldade se caracteriza devido a alguns obstáculos que se opõem a quem tomar o livro didático de história como objeto de estudo principal, ou documento de análise para o prosseguimento de teorias e hipóteses que o envolvem.

De início, fica claro que não é consenso o significado do termo “livro didático”, segundo o autor francês, a maioria dos pesquisadores que se comprometeram a trabalhar com livros didáticos, sequer chegou a um conceito definitivo com relação ao termo e se limitaram a estabelecer tipologias classificatórias (CHOPPIN, 2008, p. 547).

Deparamo-nos ainda com outra dificuldade, que normalmente é vivenciada quando algum pesquisador se propõe a trabalhar com a temática dos livros didáticos. Trata-se do fato de que os trabalhos feitos nessa área ainda carecem de uma maior perspectiva histórica, sendo na maioria dos casos relativamente recentes. Tal característica dificulta a sedimentação das pesquisas, pois deixa uma série de temas e de possibilidades em aberto, esperando mais pesquisas que venham a confirmar alguns pontos de vista ou negar outros. Choppin (2008), expressa bem esse contexto:

Constatamos, então, que mais de três quartos da produção científica tem menos de vinte anos e que 45% tem menos de dez; em relação às 2 mil referências que temos hoje processadas em bancos de dados, referentes a aproximadamente cinquenta países, corpus sobre o qual nos apoiamos nesse artigo, três quartos são posteriores a 1980 e mais da metade após 1990. (CHOPPIN, 2008, p.550)

Mesmo em diálogo com produções de caráter recente, como são os trabalhos na área da pesquisa dos livros didáticos, não se pode deixar de notar como a pesquisa nesse campo é muito diversificada, e de certa forma se bifurca em duas linhas que procuram dar conta das muitas nuances, envolvidas no tema.

A pesquisa acadêmica tomou inicialmente o rumo da análise dos conteúdos, expressos nos textos didáticos. Segundo Choppin (2008), essa análise seguiu duas linhas metodológicas

que acabam por configurar as diretrizes do trabalho; sendo a primeira dessas linhas a preocupação em criticar a ideologia dos livros didáticos estudados. Geralmente em busca de vestígios de autoritarismo ou influências da ordem capitalista que reforçavam estereótipos e preconceitos, os quais normalmente serviam como instrumentos para estabelecer a negação de direitos a determinados grupos minoritários.

Outra linha de ação verificada nas análises a partir da década de 1970 foi a que privilegiava o foco no modo como o livro articula as questões relacionadas com a didática e com a epistemologia. Tal movimento, considerado recente, no histórico desse campo de pesquisa, ampliou as possibilidades analíticas do texto, passando a integrar como objeto de estudo os exercícios, as orientações para com os textos complementares e as estratégias desenvolvidas para intensificar a aprendizagem. Dialogando com essas informações, acerca do modo como se dá a pesquisa sobre os livros didáticos de história, entendemos que é importante imprimir nessas ações de análise um ponto de vista que supere o âmbito da mera análise da ideologia implícita dos mesmos.

A proposta é trabalhar com uma perspectiva de análise que vá além de simplesmente expor os traços de influência e determinação burguesa nas narrativas trazidas pelos livros didáticos, sem, contudo, abandonar a análise ideológica das estruturas características da narrativa histórica escolar. Acreditamos que o movimento de análise deve ter seu escopo ampliado para incluir questionamentos acerca do tratamento cognitivo e didático que o livro dá às narrativas, ou mesmo ao sistema de produção do livro didático que é bastante complexo e ambíguo.

É nesse sentido que consideramos importante compreender a dimensão da materialidade relacionada ao livro didático, o pesquisador Kazumi Munakata (2012), expressa bem essa preocupação:

Aprender a materialidade é antes, conhecer o processo de produção, circulação e consumo de livros, no interior do qual seus elementos, por exemplo, o tamanho da página, adquire inteligibilidade. A noção de materialidade, em suma, remete à materialidade das relações sociais em que os livros (inclusive didáticos) estão implicados. Na esfera da produção, diversas modalidades de trabalho ocorrem para que o livro venha à luz. Esses trabalhos são geralmente executados por diversos trabalhadores em suas especializações. (MUNAKATA, 2013, p. 184.)

Portanto, de acordo com as reflexões que acabamos de encetar, trabalhar no campo de análise de livros didáticos, e mais especificamente livros didáticos de história, é um trabalho complexo. Apresenta muitas facetas e interesses que precisam ser articulados entre si, para que

possam intensificar a produção de um conhecimento valioso, que certamente será utilizado para dinamizar a aprendizagem das crianças e adolescentes acerca dos conteúdos históricos.

Por outro lado, entendemos que tal movimento de análise necessita estruturar-se num conceito, que apesar de não ser fixo, se caracterize pela abrangência e capacidade de delimitação para que, desse modo, possa embasar as discussões em torno da função do livro didático de história enquanto componente da cultura escolar, e destacado interlocutor junto aos estudantes e professores.

Refletir sobre o modo como os livros didáticos se constituem, nas relações que desenvolvem com os conteúdos disciplinares, com a ciência de referência e com os demais elementos presentes no processo de sua constituição, é de fato uma oportunidade para retomar a compreensão sobre como o conhecimento histórico é importante, especialmente numa época na qual como diz Rocha (2017):

... vive uma crise já anunciada desde o final do século XIX. Com a entrada do pensamento pós-moderno nas ciências humanas, isso se mostra necessário por eventuais repercussões desse debate sobre o conhecimento escolar e as narrativas presentes nos livros didáticos (ROCHA, 2017, p. 19).

Dedicar atenção ao modo como se traduz o conhecimento histórico no movimento que vai da ciência de referência para uma linguagem escolar, não é simplesmente elaborar uma transposição que vulgariza a complexidade dessas percepções. Antes, cuidar de demarcar questões sobre a narrativa histórica escolar é estar atento às demandas que surgem no contexto do século XXI, e que vêm se constituindo em clamores pela construção de identidades que sejam capazes de incluir os anseios por dignidade e respeito.

A narrativa histórica escolar precisa delimitar bem seu estatuto frente a um contexto ideológico, que minimiza seu valor de referência, por vezes diluindo sua pretensão de conhecimento em meio à comparação com a linguagem ficcional, e outras vezes abalando os alicerces do conhecimento histórico de referência.

Talvez, se começarmos a pensar os conjuntos de narrativas históricas escolares, à luz de uma multiplicidade de discursos, que se constroem a partir do respeito às regras metodológicas da ciência de referência e das necessidades didáticas de intensificação da aprendizagem, estejamos no caminho para responder aos questionamentos que uma época como a nossa exige de quem lida com o ensino de história.

Acreditamos que não é sensato pensar os livros didáticos, à parte das políticas públicas que orientam a sua produção. Por isso é válido lembrar a historicidade que esses conjuntos de ações públicas trazem no contexto de sua elaboração, durante as várias décadas nas quais vêm

sendo instituídas no Brasil uma série de ações estatais voltadas para o cuidado com o livro didático.

Nesse aspecto, é interessante acompanhar a questão da legislação que foi e que é atualmente produzida em torno do livro didático de história. A historicidade dessa legislação é de fato bastante complexa e se espalha desde a transferência da corte portuguesa para o Brasil (1808) até a primeira regulamentação oficial sobre o tema que data de 1930, durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945), (KNAUSS, 2009).

Entretanto, foi somente em 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro, que o governo de Vargas, período mergulhado no Estado Novo, voltou-se efetivamente para regular a produção e a circulação de livros didáticos no Brasil. O salto qualitativo nessas políticas públicas começa a ocorrer a partir de 1985, com a publicação do decreto lei n 91.542. Com essa normativa surge o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que traz em seu bojo significativas modificações como: a possibilidade de indicação do livro didático, a ser adquirido pelos professores, a adoção dos livros reutilizáveis.

No que diz respeito à escola pública, os livros didáticos passaram a ser uma realidade a partir de 2002, com a instituição do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e que se encontra incluso na série de medidas governamentais tomadas no período. Orientadas pelos princípios constitucionais, ações como o PNLD imprimiram um novo grau de investimento e cuidado com a educação pública. (KNAUSS, 2009).

Refletindo sobre o processo de avaliação das coleções didáticas que se propõem concorrer nos editais do MEC, concluímos que a busca da correção de conceitos, da efetividade das informações básicas, o respeito aos princípios éticos são elementos fundamentais nesse processo.

Aliado a esses critérios, a procura por um texto que efetivamente demonstre apreço pela construção da cidadania e pela valorização dos direitos humanos, bem associados com o combate ao preconceito, em suas diversas manifestações, também podem ser relacionados como características desejáveis num livro didático de história. Tal perspectiva foi ampliada, principalmente depois de 1999, quando além desses fundamentos de viés ético, as comissões avaliadoras passaram a considerar também, traços de coerência didática e adequação metodológica nesses mesmos livros. (KNAUSS, 2009).

Observamos que vem ocorrendo, como consequência da consolidação do PNLD, uma relevante melhora na qualidade das coleções didáticas, as quais têm diminuído perceptivelmente erros conceituais, movimentos anacrônicos, explicações simplistas que favorecem a criação de estereótipos e preconceitos.

3.2 LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: UM HORIZONTE HISTÓRICO E CONCEITUAL

Partindo para a produção de um significado conceitual com relação aos livros didáticos de história, temos que inicialmente reconhecer seu aspecto multifacetado, para dar conta, mesmo que provisoriamente das variadas dimensões presentes nessa tentativa de definição.

Consideramos importante dialogar com a caracterização que Caimi (2017) faz quando aborda o que chama de imperfeições do livro didático, tal esforço teórico com base nas reflexões de (MENDONZA, PIEDRAHITA E CORTEZ, 2009) não diz positivamente o que o livro didático é, ou o que compõe suas características, mas sim elenca seus prováveis pontos a serem aperfeiçoados. Segundo a autora, faz parte da caracterização de um livro didático, possuir certos aspectos em aberto, a qual denomina “imperfeições necessárias”, (CAIMI, 2017), na medida em que são constituintes da própria estruturação de qualquer projeto de função didática.

Tais déficits são de natureza tão significativa, que é por meio deles que se deixa um espaço aberto ao professor, para que este possa agir, e também para que os estudantes atuem refletindo os questionamentos propostos ou silenciados pelo material de leitura. Essa aparente fragilidade dos livros didáticos, atua, limitando o discurso dogmático, e proporciona ao espaço da sala de aula a capacidade de ser um meio dialógico e dinâmico, que se constitui na relação entre professor, livro didático e estudante.

Portanto, ser limitado e não alcançar a amplitude do conhecimento de referência é uma falha do livro didático de história que acaba funcionando favoravelmente para aqueles que lidam com o material na prática cotidiana. Seguindo as reflexões de Caimi (2017), faremos uso de uma de suas citações, que consideremos exemplar para intensificar o entendimento conceitual do que vem a ser um livro didático, tal perspectiva vê nos livros escolares de história um:

Registro de escrituras que revela teorias pedagógicas implícitas, sistemas de valor vigente na forma de sociabilidade acadêmica e extra acadêmica, códigos curriculares canônicos que circulam em amplas comunidades de usuários e modelos de comunicação que conformam uma completa pragmática da ação docente e dos processos de formação. (Escolano Benito, 2006, p. 20, apud CAIMI, 2017, p37).

Por isso, constitui-se num modo de ver extremamente válido, o que enxerga nos livros didáticos de história uma ferramenta para potencializar a formatação que a sociedade imprime à escola. Especificando que essa constatação não deve ser lida à parte de uma perspectiva crítica com relação à mesma sociedade, que a orienta fundamentando-se assim num movimento dialético.

Tais recursos podem ser compreendidos como elos de uma cadeia que se entrelaça ideologicamente entre a sociedade, a escola e os jovens estudantes. Podemos também entender que o trabalho com o livro didático, feito por professores preparados e politicamente motivados, poderá resultar numa postura crítica frente às contradições desta sociedade.

Sabendo que os livros didáticos são representativos de um tipo de narrativa particular, a narrativa histórica escolar, (ROCHA, 2017), e que está se constitui através de uma síntese operada por seus autores entre seus pontos de vista e as demandas propostas pela sociedade. Conscientes também que, nesse mesmo processo, os autores buscam dialogar eminentemente com duas fontes, que se configuram igualmente significativas: obras historiográficas consideradas referenciais, e a tradição escolar, a qual influencia a produção dos livros didáticos por meio de elementos presentes no seu cotidiano. Ainda no mesmo sentido, cabe o questionamento: será que as demandas construídas pelos professores, considerados como leitores privilegiados da obra passam incólumes na feitura dos mesmos livros?

Sabemos que pensado assim, somos levados a definir que os livros didáticos de história são basicamente livros portadores de uma narrativa histórica que especificamente se adapta as nuances e exigências da cultura escolar. Mas acreditamos ser necessário pontuar que tal dialética entre livros didáticos, sociedade e comunidade escolar não pode abrir mão de um diálogo constante e fértil com o conhecimento de referência. Essa aproximação precisa ser vivenciada de um modo dinâmico, que não se limite meramente a reproduzir os movimentos de uma transposição didática a qual termina simplificando e empobrecendo conceitos e teorias.

A ação característica dos livros didáticos de história é, a despeito das críticas, um movimento rico, pois incorpora entre suas dimensões a da prática didática, dialogando com metodologias que não se esgotam na historiografia e que possuem como foco a aprendizagem de conteúdos históricos. É nesse sentido que a narrativa histórica escolar não pode deixar de dar conta dos processos históricos com os quais se ocupa, tendo como base a produção historiográfica sobre esses temas. Por isso, torna-se importante dentro dos limites que a narrativa histórica impõe, devido principalmente a sua característica de síntese, voltada para fins didáticos, evitar as simplificações e outros movimentos da escrita.

Concluimos que, em certa medida, é equivocado pensar que os livros didáticos reinam soberanos no universo da cultura escolar. Choppin (2008) ao discorrer sobre essa questão aponta um ângulo interessante:

O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino aprendizagem que estabelecem com o livro relações de

concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos. (CHOPPIN, 2008, p. 553).

Por isso entendemos ser necessário analisar o livro didático em meio a um constante diálogo com os demais componentes da cultura escolar e da cultura histórica, que permeia o modo como a sociedade se orienta através do tempo. Estabelecer pontes com a mídia em suas várias formas, com os canais do Youtube, com os museus, e outros espaços semelhantes é importante para potencializar as características do livro didático.

O que os livros didáticos de história representam para os professores e para os alunos no ensino básico brasileiro? O caráter ambíguo, da relação que os professores desenvolvem com o livro didático, se reflete na postura de muitos profissionais, que apesar de abominarem o uso da ferramenta, reconhecem no mesmo recurso um meio de fácil acesso.

Ao pensar sobre o modo como os livros didáticos são recepcionados pelos professores do ensino básico e também pelos alunos, nos deparamos invariavelmente com uma série de críticas que se tornam recorrentes. Entre elas destacamos: o nível de complexidade da escrita da narrativa histórica escolar é considerado por muitos profissionais como uma das causas que dificultam o entendimento dos conteúdos. Especialmente por aqueles que vêm de um histórico escolar caracterizado pela carência de base na proficiência de leitura e interpretação de textos.

Outra crítica muito presente, particularmente no contexto da fala dos estudantes do ensino básico, é a de que tais livros se constituem em meios maçantes e com demasia de textos na linguagem escrita. Alegam ainda que os mesmos pecam pelo fato de serem pouco atraentes a partir das necessidades de um público composto essencialmente por crianças e adolescentes, os quais vivem emersos num universo pictórico caracterizado pelos recursos da internet e das redes sociais.

Articulando nossa reflexão, a partir da tensão entre o modo como os livros didáticos de história são pensados, por aqueles que o produzem e por aqueles que estão na outra ponta desse processo de produção. Diante disso pensamos ser conveniente destacar que é preciso superar a crítica fácil vinda de muitos pesquisadores apressados, que enxergam o livro didático, apenas como uma muleta do professor ou como um elemento que lhe tolhe a liberdade de ensinar ou de vivenciar a prática pedagógica na sala de aula.

Percebemos que, com base nos referenciais teóricos oriundos do campo da linguagem, não é mais coerente supor que o livro didático fale por si, e dessa forma passe a exercer um papel de ditador didático, (FREITAS, 2006). Os efeitos de sentido que emanam das relações construídas entre os estudantes e o texto devem ser considerados de forma especialmente contextualizada e à luz da participação do professor. O qual se constitui numa espécie de leitor

privilegiado, que relata e tensiona informações, ao mesmo tempo em que dá o ritmo da leitura (ROCHA, 2017).

Buscando focar na representatividade dos livros didáticos perante as outras dimensões sociais que de várias formas se relacionam com a cultura histórica, notamos como especialmente os de história são mais cobrados pela opinião pública para dar conta de um nível de excelência e acerto, que de modo algum é cobrado de outras publicações do mundo editorial. Principalmente devido ao fato de que os livros de história assumem o papel de prova na argumentação ligada as lutas políticas e demais confrontos ideológicos.

Pensar que tais níveis de cobrança e de produção explicativa coerente e eficaz são na maioria das vezes inalcançáveis, leva a questionar-se sobre o papel que a sociedade espera que os livros didáticos de história, através de suas narrativas históricas escolares alcancem com sua presença no universo da cultura escolar.

3.3 LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UM PROCESSO DE (IN) VISIBILIZAÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Após percorrermos todo esse conjunto de reflexões sobre o livro didático e mais especificamente o livro didático de história, será feita uma análise de duas coleções didáticas de história que tiveram seus livros adotados no terceiro ano do ensino médio em escolas públicas do estado de Pernambuco durante o ano de 2017.

As coleções e os respectivos livros escolhidos para a análise foram as seguintes: *História das cavernas ao terceiro Milênio volume 3- Do avanço do imperialismo no século XIX aos dias atuais*. Editora: Moderna. Autores: Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. Ambas as autoras já consagradas no meio que além de formação acadêmica significativa, também trabalham com o ensino de história em escolas do ensino médio. *História: Sociedade e Cidadania, volume 3* da editora FTD e de autoria de Alfredo Boulos Júnior. Autor de bastante experiência e muito reconhecido no meio editorial de livros didáticos de história.

Uma vez que nossa pretensão é focar a análise, na busca de compreender por que os estudantes do terceiro ano do ensino médio sentiam dificuldade em perceber que os movimentos sociais foram sujeitos de mudança no período crítico de transição do período ditatorial (1964-1985) para a redemocratização. Levantamos como hipótese a possibilidade de que, as narrativas dos, nos livros de história adotados pelos professores, nas turmas do ensino dessa

modalidade, não contemplavam um modo de narrar, que favorecesse a identificação desses jovens estudantes com os sujeitos das modificações.

Para verificar tal hipótese, procedemos a uma análise de livros didáticos que fosse representativo dessa realidade que pretendíamos captar. Assim, escolhemos livros que foram adotados no ano de 2017 em escolas da rede pública estadual de Pernambuco, pois a quantidade de alunos contemplados pela rede estadual é consideravelmente maior do que aqueles que se encontram matriculados na rede privada de ensino. O que garantiria um quadro mais amplo do alcance de tais obras.

Os referidos livros foram adotados no ano de 2017 nas escolas: Estadual Madre Iva Bezerra de Araújo e Professora Luíza Guerra, ambas localizadas na região central da cidade do Cabo de Santo Agostinho-PE. Cidade na qual exercemos nossa militância, como professor do ensino básico, e de onde surgiram as inquietações intelectuais que motivaram a atividade como pesquisador.

A razão de ter escolhido livros justamente dessas escolas também tem um significado específico. É que, dentro da realidade da educação pernambucana, consolidaram-se dois tipos de ensino médio, um integrado, no qual os alunos passam o dia inteiro na escola, expostos a uma maior carga horária. O outro sistema, que segue os padrões tradicionais do ensino médio, é o que se chama em Pernambuco de escolas regulares. Escolhemos os livros adotados nessas escolas, (ambas são regulares) porque o ensino regular ainda alcança a maioria dos estudantes matriculados no ensino médio em Pernambuco, e porque esse sistema de ensino foi durante muito tempo o único disponível para os filhos das classes trabalhadoras, que não podem arcar com os custos de um ensino particular caro e elitista.

Outro aspecto decisivo para a opção pelos livros destacados acima como corpus de pesquisa do nosso trabalho é o fato de que, de acordo com as diretrizes curriculares do ensino médio em Pernambuco, o conteúdo histórico da redemocratização (1970-1980), com o qual nos ocupamos nesse trabalho, é apresentado aos alunos como tema de estudo apenas no terceiro ano do ensino médio. Além desses aspectos, convém destacar que as respectivas coleções são ambas muito populares entre os professores, com significativos índices de adoção de acordo com os números do Programa Nacional do Livro Didático.

Portanto, conscientes de que toda escolha implica em abrir mão de outras possibilidades, talvez tão ricas e plurais quanto a que se convencionou optar. Posicionamo-nos de modo confiante que o recorte proposto será adequado para proporcionar uma visão produtiva, sobre o modo como as narrativas históricas escolares lidam com as crianças e adolescentes, enquanto sujeitos de sua própria história na medida em que se organizam e lutam pelos direitos humanos.

Um dos fatos que torna especialmente relevante a reflexão sobre os livros didáticos de história do ensino médio é o espaço simbólico que essa modalidade de ensino vem ganhando nos últimos anos. Ações governamentais de impacto como a definição da Base Nacional comum curricular do ensino médio, a BNCC,⁵ ainda e a Reforma do ensino médio caracterizam essa importância.

É fato que uma série de questões como: a queda no número de estudantes matriculados no ensino médio, o baixo desempenho dos alunos brasileiros em avaliações internacionais que se propõem dar conta das aprendizagens referentes a essa modalidade. Ou ainda, a pressão de setores ligados ao grande capital especulativo e empresarial, para que se proceda a uma maior integração entre a cultura geral e o mercado de trabalho, vêm pressionando os poderes públicos a exercitar uma maior atenção ao Ensino médio.

Para o nosso trabalho, que lida mais diretamente com a questão da agência social das crianças e adolescentes no contexto da luta pelos direitos humanos durante o período da redemocratização, e de como esse movimento é contemplado ou silenciado pelos livros didáticos de história, constitui-se em um ponto referencial verificar quais são os critérios erigidos como principais para a recomendação ou não de uma coleção didática de história.

Entre tais critérios, destacam-se dois tipos: os comuns a várias disciplinas (GUIA PNLD, 2015) e os específicos para a área de história. Os primeiros são consideravelmente importantes, pois expressam os princípios extraídos da própria Constituição Federal de 1988, no que diz respeito às funções atribuídas à formação escolar. Esses critérios lidam com referenciais éticos e de cidadania que se encontram devidamente contemplados na legislação específica. (CF, 1988).

Com relação aos critérios específicos para a área da história, consideramos importante destacar o próprio texto extraído do Guia do PNLD 2015, que tem validade para um período de três anos e que descreve de modo completo tais índices de verificação:

- Utilizar a produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, elaborada nos últimos anos, considerando-a efetivamente como ponto de reflexão e de discussão no conjunto da abordagem.
- Orientar os alunos a pensarem historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreenderem as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo.
- Estimular os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, com vista à construção da cidadania.

⁵ No momento em que essa dissertação é escrita, o debate sobre a BNCC toma grandes proporções e se configura numa questão nacional. As principais críticas afirmam que seus princípios filosóficos e pedagógicos se caracterizam pelo utilitarismo e pelo neoliberalismo político e econômico. Os críticos afirmam que essa proposta terá como efeito a desmobilização do ensino médio favorecendo a ampliação das desigualdades sociais.

- Contribuir para o aprofundamento dos conceitos estruturantes da disciplina, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, duração, sucessão, periodização, fato, processo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, permanência, mudança, evidência, causalidade, multicausalidade, ficção, narrativa.
- Desenvolver abordagens qualificadas sobre a História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas.
- Incorporar possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar e de integração da reflexão histórica com outros componentes curriculares das ciências humanas e também com outras áreas do conhecimento. (PNLD, 2015, p. 12.)

Com relação à coleção *História, Sociedade e Cidadania* da FTD de autoria de Alfredo Boulos Júnior, o PNLD 2015, na sua descrição geral da coleção, se dedica inicialmente à estruturação do modo como se dá a exposição dos livros. Diz-se que os livros trazem unidades temáticas e que tais unidades são introduzidas por páginas, que procuram sensibilizar para o tema, através de imagens e textos. Sobre o modo de lidar com o conteúdo, o PNLD, (2015), afirma que a proposta da coleção é de linearidade cronológica, intercalando conteúdos de história geral com história do Brasil. Dando ênfase as abordagens da história política e econômica (PNLD, 2015).

Afirma ainda, com relação ao manual do professor, que a dinâmica central do mesmo é estimular o trabalho com projetos ligados ao ensino de história. Um ponto destacado na descrição que o guia faz sobre a coleção referida é a variedade de fontes que o mesmo traz, tanto imagéticas quanto textuais. Na perspectiva do guia, esse fato confere especial singularidade à coleção, aliada a uma proposta didática bastante diversificada e que traz uma boa quantidade de exercícios que lidam com uma grande variedade de tipos documentais.

Entretanto, no que concerne mais de perto ao nosso trabalho, que é o aspecto da construção de uma perspectiva cidadã por parte das obras estudadas, vê-se que o guia descreve a obra como:

A coleção apresenta compromisso com a promoção de uma formação cidadã ao discutir os temas cidadania, questões ambientais e movimentos sociais em atividades voltadas à reflexão sobre tais questões. Contextualiza a presença da mulher em diferentes momentos da história e utiliza imagens e textos que evidenciam os idosos, as crianças e os adolescentes. (PNLD, 2015, p. 78).

Como se observa, o texto do guia afirma que a coleção *História, Sociedade e Cidadania*, evidencia a presença das crianças e dos adolescentes na narrativa histórica escolar por meio de imagens e textos. Entretanto, é conveniente destacar que, o fato de evidenciar a presença de crianças e adolescentes na narrativa histórica escolar por meio de textos e imagens não é a mesma coisa que tornar clara a sua “agência social” como sujeitos da própria história. A que se

ter cuidado com o teor dessa forma de evidenciar a infância e a adolescência, para que tais movimentos não se tornem meramente ilustrativos.

Em especial, um trecho do texto da descrição da coleção apresentado pelo Guia do PNLD 2015 chamou nossa atenção, justamente na parte em que os analistas se dedicam a discorrer sobre como o livro contribui para a formação cidadã. Após dizer que o texto da coleção coloca as mulheres em destaque e contribui para a noção de que as lutas sociais articuladas pelos movimentos sociais são importantes para as rupturas e ganhos de direitos, os analistas fecham o pensamento sobre esse item com a seguinte frase: “Destacam-se as imagens em que a criança está sendo cuidada.” (PNLD, 2015, p.81). A nós parece que essa afirmação não dá ênfase à perspectiva da infância e da adolescência como momentos de auto-organização e luta por direitos. Por outro lado, sublinha o aspecto incapacitante e passível de tutela da mesma.

Com relação à segunda coleção escolhida para a análise: “*História: das cavernas ao terceiro milênio*”, da editora Moderna e de autoria de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, o Guia do PNLD, 2015 faz uma descrição geral que foca principalmente nas percepções acerca do componente curricular, e do modo como os livros da coleção se relacionam com a apresentação dos conteúdos históricos apontados pelo currículo.

A descrição da coleção pelo Guia, afirma que os mesmos trazem um enquadramento cronológico dos temas, que são trabalhados de modo linear. Assinala que a perspectiva adotada como referência é a da Europa enquanto foco orientador da narrativa. Ao mesmo tempo, é perceptível na análise a compreensão de que os livros dessa coleção se movimentam no sentido de intercalar no conjunto de textos, tópicos de história geral, das Américas e do Brasil, (PNLD, 2015).

Como destaque positivo, o Guia do PNLD 2015 assinala a grande variedade de fontes utilizadas pelas autoras e de como a dinâmica dos livros articula essas muitas fontes para estimular a consciência cidadã, nos jovens estudantes do ensino médio. Com relação ao componente curricular História, o foco da coleção é explicitar o movimento histórico a partir das relações e da política, dando destaque aos aspectos da história cultural e elementos da história política.

No que diz respeito ao estudo sobre os movimentos sociais como agentes da mobilização e de rupturas na luta por Direitos Humanos, o Guia do PNLD, 2015, afirma que a coleção contempla de forma satisfatória essa preocupação e diz textualmente:

A abordagem utilizada ajuda a entender que as mobilizações sociais podem alterar conjunturas e melhorar perspectivas do presente e do futuro. A ênfase nas grandes crises, guerras e revoluções evidencia a mobilização de sujeitos e promove o

entendimento de que os direitos são conquistados por lutas coletivas. (PNLD, 2015, p.118).

Segundo os analistas, a variedade de sujeitos presentes na narrativa histórica escolar do livro em questão é um ponto de destaque, pois tais agentes são considerados e respeitados em sua individualidade étnica, nacional ou de gênero. É possível observar que o texto do Guia do PNLD, 2015, quando analisa a coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio* faz uma exígua referência indireta às crianças e adolescentes, que se quer são citados literalmente no corpo do texto. Não obstante, com alguma generosidade interpretativa, pode-se perceber a preocupação da coleção e do próprio guia de evitar posturas preconceituosas com relação às crianças e adolescentes no seguinte trecho: “Expressam-se textualmente a ilegitimidade das práticas racistas, dos preconceitos e de qualquer forma de discriminação por critérios de gênero, etnia, idade ou nacionalidade.”. (PNLD, 2015, p. 121).

A coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*, no seu volume três, que é dedicado ao terceiro ano do ensino e médio e que se constitui no objeto mais específico de nosso estudo, divide seu conteúdo em 13 capítulos e possui diversas seções didaticamente orientadas para promover a intensificação da aprendizagem. Os capítulos se iniciam com a seção: “Abertura de capítulo”, normalmente essa parte vem com imagens, textos e questões que teoricamente seriam responsáveis por proceder à contextualização do conteúdo histórico com a dinâmica contemporânea. Ainda na parte de abertura, funcionando sob o formato de um Box, aparece a seção chamada “conversando sobre” que traz questões capazes de mobilizar a discussão e servir de introdução ao trabalho com o conteúdo.

Aliado ao corpo do texto principal, o livro do terceiro ano dessa coleção traz glossário e boxes que complementam e ampliam o significado das narrativas, contribuindo para a formação do vocabulário e das habilidades interpretativas dos alunos. (BRAICK, MOTA, 2013). Outra seção de destaque é a “trabalhando com fontes”, a ideia desse elemento na estrutura do livro é propor a análise de um documento histórico, que se relacione com o conteúdo do capítulo. A seção “outras histórias”, se encaixa na proposta do livro, com a intenção de trabalhar nos estudantes o conceito de simultaneidade, através da inclusão na narrativa de vários personagens e acontecimentos ocorridos em espaços diferentes, mas no mesmo período histórico.

Outra seção que se relaciona com a execução de exercícios é a: “Decifrando o Enem” que se propõe auxiliar o aluno a desenvolver habilidades voltadas ao bom desempenho nesse tipo de avaliação, por meio da apresentação de questões do Enem solucionadas em detalhes. Compõe ainda a estrutura da obra, as seções “Texto complementar” e “Aprenda mais” que,

organizadas em eixos temáticos, enriquecem o estudo dos conteúdos com elementos relevantes para a aprendizagem histórica. Com relação ao viés que procura desenvolver nos estudantes procedimentos que tornem mais compreensível o trabalho do historiador, o livro do terceiro ano apresenta a seção “Técnicas de trabalho”. (BRAICK, MOTA, 2013)

A obra *História, Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos, no seu volume três dedicado ao terceiro ano do ensino médio, apresenta uma estrutura de seções que se coadunam com os pressupostos teóricos e metodológicos apresentados pelo autor no manual do professor. (BOULOS, 2013). O livro está organizado em quatro unidades, que servem de estrutura para os treze capítulos que dão conta de desenvolver os conteúdos previstos para ser trabalhados no terceiro ano do ensino médio.

As seções são assim qualificadas: “Páginas de abertura”, que tanto nas unidades quanto nos capítulos funcionam como um momento mobilizador da atenção dos estudantes, recorrendo para tanto a imagens, fotos e textos que possibilitam um estímulo para que os alunos falem o que sabem a respeito dos temas. A seção: “Corpo do capítulo” se constitui no texto principal, que segundo o autor adquire a característica de ser escrito em uma linguagem de fácil compreensão, mas que não abre mão de introduzir os estudantes num conhecimento consolidado no campo da historiografia. Essa seção se utiliza como método de um intenso diálogo entre textos e imagens, o que ainda, segundo o autor, se constitui na proposta principal e diferenciadora da obra. (BOULOS, 2013).

Dispostos de forma intercalada ao texto principal aparecem às seções internas da obra que são denominadas: “Para saber mais”, que surge com a ideia de alargar o conhecimento do aluno, promovendo sempre que possível um diálogo interdisciplinar. Temos também a seção: “Para refletir”, que se propõe intensificar a reflexão crítica sobre o tema, agindo por meio de questionamentos bastante diretos. A seção “Dialogando” procura estimular a participação oral dos estudantes que são confrontados através de conteúdos atitudinais.

A seção dedicada às atividades adquire, de acordo com o manual do professor do livro *História, Sociedade e Cidadania*, uma atenção especial do autor, uma vez que o mesmo dedica um bom espaço a discorrer sobre a diversidade de atividades que o livro traz. Passeando por questões que estimulam a escrita, e outras que se propõe a desenvolver a habilidade de interpretar imagens e textos, ou ainda favorecer a lida dos alunos com gráficos e referências numéricas em tabelas.

3.3.1 Analisando os livros didáticos das coleções escolhidas para a pesquisa: os movimentos sociais

Para efetivar a análise dos volumes escolhidos entre as coleções de nossa atividade de pesquisa, fizemos uma opção por analisar tanto o livro do aluno quanto o manual do professor a partir de algumas categorias referenciais, que guardam com o tema de trabalho uma relação bastante significativa e intensa.

Quadro 1: categorias escolhidas para análise dos livros didáticos.

CATEGORIAS ANALISADAS	
LIVRO DO ALUNO	MANUAL DO PROFESSOR
1º Movimentos Sociais	1º Movimentos Sociais
2º Direitos Humanos	2º Direitos Humanos
3º Crianças e Adolescentes	3º Crianças e Adolescentes

Fonte: CAVALCANTE, (2018)

Inicialmente, nos dedicamos a acompanhar, nos dois volumes do terceiro ano das coleções analisadas; *História: Sociedade e cidadania* da FTD e da coleção; *História: das cavernas ao terceiro milênio* da editora moderna, o modo como a narrativa histórica escolar trata esse conceito referencial. Observamos de modo geral que os volumes do terceiro ano, apesar de terem como foco predominante de suas narrativas os processos políticos, militares e econômicos, intercalados por descrições que podem ser situadas como de interesse cultural e social, guardam um espaço destacado para apresentar em sua escrita, ponderações, descrições e reflexões sobre os movimentos sociais.

Já no primeiro capítulo de Boulos (2013), encontramos, no texto que ele dedica ao tema do imperialismo no século XIX, uma referência às organizações operárias. Para o autor essas organizações se constituíam em formas de reação às condições sociais degradantes as quais os trabalhadores ingleses estavam submetidos. Tal quadro social se verificava especialmente durante o período da primeira e da segunda revolução industrial, que antecede diretamente o processo de avanço imperialista das potências industrializadas.

Após afirmar que na Inglaterra da primeira metade do século XIX existia uma grande quantidade de pobres e de que o governo da rainha para controlá-los criara leis e práticas extremamente repressoras, Boulos (2013) pontua: “Mas o operariado reagiu a essas condições de vida degradantes, formando associações, sindicatos e organizando greves para lutar por seus direitos.” (Boulos, 2013, p. 12.). Percebe-se que a sequência narrativa, em que está posto o trecho citado, dá a conotação de que tais movimentos de organização do operariado inglês eram representantes dos anseios populares, que se encontravam premidos por circunstâncias sociais de exploração econômica e repressão política.

Partindo para Braick e Mota (2013) encontramos no início da narrativa, que as autoras estabelecem acerca da primeira República no Brasil (1889-1930), um trecho bastante simbólico do entendimento que elas tecem acerca dos movimentos sociais enquanto representantes das demandas de grupos específicos:

A efervescência ideológica dos anos iniciais da república, as conflitantes propostas da cidadania indicavam tanto a insatisfação com o passado como a incerteza quanto aos rumos do futuro. Parte das divergências poderia ser atribuída a conflitos reais entre os vários grupos sociais que naquele momento começavam a mobilizar-se. (CARVALHO, 1987, in BRAICK, MOTA, 2013, p. 20).

Mesmo implícito no texto, a ideia de que os interesses de um determinado grupo de pessoas podem ser representados por um processo de mobilização é algo que se pode perceber como bem estabelecido. Entretanto, apesar de momentos como esses em que direta ou indiretamente os autores estudados fazem referência aos movimentos sociais como sujeitos ativos no processo de luta por direitos, e no enfrentamento à exploração e opressão dominante. Não podemos deixar de notar que o tom da escrita, nos primeiros capítulos, que nos dois livros são dedicados ao imperialismo do século XIX, e aos primeiros anos da república brasileira, é eminentemente factual. Voltado ora para a análise econômica como explicação das rupturas e continuidades históricas, ora para a ação do Estado representado pelas ações políticas ou militares.

É comum ver nas narrativas referentes aos primeiros anos do Brasil república, por exemplo, um foco demasiado nas ações dos generais presidentes (Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto), que são desenhados como sujeitos da maioria das ações na escrita didática. Quando não centram os movimentos na figura dos presidentes, os autores chamam para a cena dos fatos, as oligarquias e as forças armadas. Ao menos é isso que se percebe quando analisamos a descrição que os textos fazem do período da história do Brasil conhecido como república da espada (1889-1894).

Quando o texto das referidas obras didáticas avança na história do Brasil república, para o período que é denominado pelos historiadores como República velha (1894-1930), e tomam como foco da produção os movimentos que eram classificados pela historiografia tradicional como as revoltas do período republicano, o tom da narrativa muda e o assunto passa a ser os movimentos sociais. A começar pelo modo como os autores classificam esses movimentos, para Boulos (2013) eles são a: “Resistência na primeira República” (BOULOS, 2013, p. 62) e para Braick e Mota (2013) são denominados, “os Movimentos Sociais na República Oligárquica”. (BRAICK, MOTA, 2013, p. 29).

O simples fato de os autores não usarem como descritor, o termo revolta, parece significativo de uma perspectiva capaz de enxergar, em tais movimentos, uma legitimidade representativa, que prescinde do julgamento moralista e conservador, o qual vê em qualquer ação de protesto popular um risco violento à ordem e às instituições da sociedade.

Boulos (2013) apresenta na escrita, que elabora acerca do que chama de Resistência na primeira república, uma tentativa de proporcionar maior visibilidade a agentes sociais que normalmente não são destacados nos livros didáticos de história. Achemos relevante uma ação que esse autor empreende quando, ao narrar sobre a guerra de canudos, e descrevendo como as estruturas de poder na república consideravam as lideranças desse movimento perigosas, cita textualmente o nome de duas personagens que não são comumente relacionadas nas narrativas tradicionais da historiografia escolar desse conteúdo.

Os sujeitos citados nominalmente são os principais seguidores de Antônio Conselheiro, que ocupavam funções de destaque na comunidade: João Abade, Pajeú e Antônio Vilanova. Assim se constitui uma tentativa de incluir na história outros sujeitos, além daqueles já consagrados pela historiografia.

Com relação aos movimentos urbanos, e de como a narrativa histórica produzida pelos livros analisados se relaciona com os movimentos sociais, podemos afirmar que ambos reconhecem a forças dessas mobilizações e ligam suas motivações às violações dos direitos humanos ou a atitudes repressoras por parte especialmente do estado ou de seus agentes.

Falando sobre a Revolta da Vacina (1904), Boulos (2013), afirma:

O governo por sua vez reagiu pedindo o apoio do exército e da marinha e ordenou o bombardeio de bairros e áreas costeiras. A resistência popular, no entanto, foi tão intensa que no dia 16 de novembro daquele mesmo ano, o governo revogou a obrigatoriedade da vacina. (BOULOS, 2013, p.67).

O autor destaca no texto a importância da resistência social como modo de exercer a participação cidadã frente às violações dos direitos humanos ou as flagrantes atitudes de repressão por parte do estado. Também não passa despercebido à escrita de Boulos (2013) a relevância dos movimentos operários do início do período republicano. O autor descreve as degradantes condições de vida e trabalho aos quais os trabalhadores e trabalhadoras eram submetidos e pontua:

No início do século XX os trabalhadores intensificaram sua luta, organizando sindicatos, congressos e greves. As duas ideologias com maior penetração nos meios operários da época eram o socialismo e o anarquismo o primeiro predominou no Rio de Janeiro, o segundo em São Paulo. (BOULOS, 2013, p. 69).

Esse trecho diz respeito à grande mobilização operária ocorrida nas principais cidades industrializadas do Brasil durante o ano de 1917. Além de destacar a capacidade de organização dos operários, a narrativa delinea a força dessa mobilização, capaz de produzir alterações na forma como a elite econômica da época percebia o proletariado e suas demandas.

Já as autoras de *História das cavernas ao terceiro milênio* têm como maior destaque do seu modo de narrar acerca dos movimentos sociais urbanos ocorridos durante a primeira república um texto que, no volume do terceiro ano dessa coleção, se encontra na seção: “trabalhando com fontes”. Nessa seção, o texto “A imprensa operária” que foi originalmente escrito como um artigo do jornal “Voz operária”, de Recife, (BRAICK, MOTA, 2013) repercute a mensagem de operários estrangeiros que haviam participado das lutas de 1917, e que por não serem brasileiros, foram extraditados pelo governo.

Consideramos importante que um material didático reproduza um texto de autoria de operários estrangeiros expulsos do país. Essa perspectiva de trabalhar com os documentos, assumida pelas autoras, valoriza o protagonismo dos movimentos sociais na luta pelos direitos humanos e pela constituição da história.

Revolta da Chibata (1910) e Guerra do Contestado, também tem um foco de tratamento adequado, a nosso ver, porém serão mais discutidos quando abordarmos a categoria referente aos direitos humanos e suas violações. Voltando o foco de nossa análise da categoria Movimentos Sociais para o período da narrativa histórica que consideramos como ponto sensível de nossa pesquisa, a ditadura civil- militar (1964-1985) e o processo de redemocratização (1979-1990).

Tomando esses referenciais por princípios, passamos a analisar o modo como os volumes do terceiro ano das respectivas coleções didáticas de história tratam a categoria

movimentos sociais nesse período específico. Ao iniciar a narrativa, referente ao governo do presidente João Goulart (1962-1964), Boulos (2013), discorre sobre o modo como a sociedade brasileira vai se polarizando, de acordo com os interesses que cada grupo representava.

O autor chega a destacar quais grupos se filiavam à quais propostas políticas e ideológicas para o país, grandes empresários, nacionais e estrangeiros, ministros alinhados com os Estados Unidos (EUA), setores mais representativos das forças armadas (notadamente anticomunistas), a igreja católica e a classe média. Conhecidos por seu conservadorismo, esses setores eram contrários à posse e posteriormente ao governo de Jango, como era denominado o presidente João Goulart.

Esses grupos posteriormente se mantiveram contrários ao seu governo e às reformas de base, pretendidas por Goulart, temendo que no Brasil fosse instaurada uma ditadura sindical à semelhança de Cuba ou da URSS. Quando discorre sobre os grupos e os movimentos que se alinhavam favoráveis ao governo de João Goulart, Boulos (2013) constrói uma narrativa que destaca os movimentos sociais como atores ativos nas lutas por direitos e contra a opressão política e militar.

Eram favoráveis às reformas de base: os movimentos sociais como: o movimento estudantil, tendo à frente a União Nacional dos Estudantes (UNE), o movimento católico representado pela Juventude Operária Católica (JOC) e pela Juventude Universitária Católica (JUC); às organizações de trabalhadores, como o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e as Ligas Camponesas (associações de trabalhadores rurais lideradas pelo advogado e político pernambucano Francisco Julião). (BOULOS, 2013, p. 199).

Essa constatação também é feita com relação ao livro volume três da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*. Analisando o capítulo 10, especialmente na seção intitulada: “Brasil um golpe longamente planejado” (BRAICK, MOTA, 2013. Pág. 176), encontramos a percepção da importância dos movimentos sociais no desenrolar do processo histórico que viria a culminar com o golpe civil-militar de 31 de março de 1964.

Além de reconhecer a atuação dos movimentos sociais Braick e Mota (2013) também amplia, na própria narrativa, o contexto dos grupos que estavam envolvidos na consecução do golpe, que é tradicionalmente atribuído pela historiografia unicamente às forças armadas. O livro que analisamos, por outro lado, destaca que setores da sociedade civil também tiveram importante papel na flagrante violação da constituição que aconteceu em março de 1964.

O golpe, no entanto, não contou apenas com a iniciativa militar. Pelo contrário, setores da sociedade civil e partidos políticos também participaram da ação. Partes importantes do empresariado brasileiro temiam uma guinada de Jango à esquerda e

rejeitavam as reformas nacionalistas e estatizantes que o presidente defendia em seus discursos. A classe média reagia à proximidade de Jango com os sindicatos e os movimentos sociais. (BRAICK, MOTA, 2013, p. 177).

Boulos (2013) traz ainda como reforço de sua proposta de dar destaque aos movimentos sociais na seção “O texto como Fonte”, um trecho de sua própria autoria, no qual faz a descrição do Movimento Negro a partir de sua constituição na década de 1940 com a emergência de vários movimentos antirracistas como: o Comitê Democrático Afro-brasileiro e o Teatro Experimental Negro (TEN), (BOULOS, 2013, p. 203).

Quando as narrativas propostas pelos livros didáticos avançam para o cerne do período militar, as referências aos movimentos sociais começam a se dirigir para o movimento estudantil, (na época, representado pela UNE), e que começou a se mobilizar principalmente a partir do governo do general Costa e Silva (1967-1969).

Em um trecho do texto base do livro do aluno, Boulos (2013) ao discorrer sobre o que chamou de os “linha dura”, dá ênfase aos movimentos sociais, chegando a nomeá-los no corpo do texto: “A Resistência civil: estudantes operários e políticos”, (BOULOS, 2013, p. 210).

Em 1968, num contexto de crescimento do movimento estudantil em vários países do mundo, os estudantes brasileiros intensificaram suas ações contra a ordem dominante. Numa manifestação estudantil pela melhoria da alimentação servida no restaurante calabouço, ligado à Universidade Federal do Rio de Janeiro, um jovem de 17 anos, o paraense Edson Luís Lima Souto foi baleado e morto. (BOULOS, 2013, p. 210).

Avançando na narrativa acerca do período ditatorial, acompanhamos em Braick e Mota (2013), um trecho que se insere no corpo do texto principal, especificamente no momento em que as autoras começam a narrar sobre os anos de chumbo, período que compreende o início da ditadura militar.

Braick e Mota (2013) discorrem sobre as mobilizações que eclodiram no governo do Marechal Castelo Branco (1964-1967), e que foram organizadas pelos sindicatos dos metalúrgicos das cidades de Contagem (MG) e Osasco (SP). Afirmam que esses operários teriam cruzado os braços não apenas por melhorias salariais, o que na época representava um reajuste percentual de 25 por cento. Mas que também lutavam explicitamente por liberdade política e civil. Destacam também as autoras, que essas ações que partiram dos movimentos operários ainda não completamente sufocados por uma ditadura em início de estabelecimento foram duramente reprimidas pelo Estado, com grevistas expulsos das fábricas e prisões feitas de modo arbitrárias.

As autoras também dão espaço no texto do capítulo para situar os estudantes organizados em seus principais movimentos como a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Segundo a narrativa histórica escolar proposta pelo livro, os estudantes também se destacaram de forma ativa nos protestos contra a ditadura recém-instalada (BRAICK, MOTA, 2013), lutavam por mais vagas nas universidades públicas e melhoria na qualidade de ensino, mas também incluía nas suas pautas reivindicatórias a luta por liberdade e democracia.

Entretanto, no que diz respeito ao processo de luta e consolidação da redemocratização, os livros analisados trabalham com uma perspectiva bipolar. Se é verdade que não negam os movimentos sociais e as mobilizações populares como motores do processo de redemocratização, também não hesitam em destacar o estado ditatorial como sujeito primordial dos movimentos de mudança, tal como destaca a historiografia tradicional: “A principal marca do governo Geisel foi a sua proposta de abertura política, lenta gradual e segura, ou seja, ele propunha uma democratização programada e controlada pelo regime militar.” (BOULOS, 2013, p. 215).

Apesar de perceber que os volumes analisados se enquadram na proposta dominante da historiografia nacional, que ainda enxerga na estrutura estatal o principal agente das rupturas e continuidade, não podemos deixar de destacar que em ambos os textos é aberto o espaço para o protagonismo dos movimentos sociais. Boulos (2013), quando narra sobre o processo de redemocratização, faz questão de destacar a indignação da sociedade civil com a descoberta das mortes por tortura ocorridas na sede do DOI-CODI, em São Paulo. Indignação que se expressou na forma de protestos e de reuniões religiosas de caráter ecumênico, como a que foi celebrada na catedral da Sé em São Paulo, em protesto pela morte do jornalista Vladimir Herzog.

Passando a discorrer sobre a forma como Braick e Mota (2013) tratam dessas mesmas questões, encontramos, já no início de uma das seções do texto principal, uma expressão que merece ser pontuada. As autoras falam em: “O lento processo de abertura política” (BRAICK, MOTA, 2013.p. 182). De acordo com nossa perspectiva, a utilização do termo abertura, reforça a ideia de que o fim da ditadura militar foi fruto de uma decisão dos militares que resolveram descerrar as cortinas do regime autoritário e permitir que a democracia voltasse.

No corpo do texto do volume três, a coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*, também consegue articular alguns trechos nos quais acena para a relevância da participação popular para a alteração dos rumos da ditadura militar. Quando discorrem sobre o movimento por eleições diretas para presidente, as autoras encadeiam as seguintes linhas que reputamos significativas:

Em março de 1983, políticos e movimentos sociais, iniciaram uma campanha pela volta das eleições presidenciais diretas, conhecida como Diretas Já. O movimento

reuniu milhões de pessoas em comícios de todo o Brasil. Foi a maior mobilização popular da história de nosso país. (BRAICK, MOTA, 2013, p. 183.)

Partindo para uma análise de Boulos (2013), encontramos uma mais contundente, o seguinte trecho que segue um contexto no qual o autor fala sobre a formação de um novo sindicalismo, o qual atuou ativamente, no período entre 1979 e 1985. Parece-nos ser ilustrativa dessas inclinações a seguinte citação: “A batalha pela democracia: Antes mesmo da posse do general Figueiredo (1979), estudantes, operários, artistas, religiosos, políticos e cidadãos comuns vinham ocupando o espaço público para exigir o fim da ditadura”. (BOULOS, 2013, p. 216).

Quando passam a analisar o período posterior à eleição de Tancredo Neves, os autores estudados incluem em suas narrativas espaços que dedicam ao processo de elaboração da Constituição Federal de 1988. Boulos (2013) dedica algumas linhas do seu texto principal a demarcar a participação de tais movimentos sociais na construção da nova carta constitucional, que posteriormente seria reconhecida como uma carta magna avançada, no que diz respeito aos direitos humanos:

Nesse contexto de luta pela redemocratização, políticos do PT, do PDT, do PMDB e do recém-fundado PSDB, movimentaram-se para remover o assim chamado entulho autoritário, isto é, as leis e os atos da ditadura militar que impediam ou limitavam a prática da cidadania no Brasil. Os movimentos sociais, a exemplo do Movimento Operário, o Movimento Negro, o Movimento Indígena e o Movimento dos Trabalhadores Rurais, tiveram uma participação decisiva nessa luta cidadã. Depois de um ano e oito meses de debates, os deputados e senadores aprovaram uma nova Constituição para o país. (BOULOS, 2013, p. 221)

Concluindo nossa análise, a partir da categoria movimentos sociais, e do modo como tais conceitos são expressos pelos autores nos livros do aluno das referidas coleções, percebemos que os textos históricos escolares construídos são eficazes em proporcionar protagonismo. Os movimentos são citados nominalmente no corpo do texto principal, ou recebem a atenção com textos complementares e informativos que se dedicam a debater a respeito de suas particularidades.

São representados como instâncias legítimas de organização popular, a qual, muitas vezes, é resultado da ação opressora do Estado ou da exploração das elites econômicas. Além disso, os autores não descuidam de citar movimentos que não estão necessariamente ligados a carências econômicas e sociais. Mas que se organizam motivados por demandas em comum, como é o caso da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), da Associação Brasileira de

Imprensa (ABI), entre outras responsáveis por desempenhar importante papel na luta pela redemocratização não estão ligadas a setores carentes da sociedade.

A percepção que ficou é de que a luta dos movimentos sociais é narrada com mais evidência no livro do aluno do volume 3 da coleção *História, Sociedade e cidadania* de autoria de Alfredo Boulos, o qual dedica inclusive o título de uma unidade do livro denominada “Movimentos sociais: passado e presente” (BOULOS, 2013. Pág. 150). Isso não implica que o livro do aluno do terceiro ano da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* ignore a temática, como demonstramos com citações diretas, e outras indiretas, a obra também dá conta de promover essa visibilidade.

Entretanto, nossa maior crítica se dá no modo como os autores estudados conseguem quase que completamente, com exceção de algumas imagens e legendas de imagens que serão discutidas a seguir, ignorar a participação de crianças e adolescentes nesses movimentos. Passando pelo imperialismo e os movimentos operários, pelas agitações sociais da república e chegando ao período da ditadura militar, as crianças e adolescentes não são citadas como sujeitos que atuam organizados em movimentos sociais.

O questionamento se constitui com relação à presença das crianças e adolescentes em movimentos sociais que são citados no texto dos livros, especificamente nos capítulos dedicados aos governos dos presidentes Collor, FHC e Lula. Nesses trechos o MST, por exemplo, é relacionado algumas vezes, mas, nenhuma alusão é feita às crianças que sabidamente participam desse movimento.

E no caso do movimento estudantil? Quando os autores estudados narram a morte do estudante Edson Luís, as coleções não concordam sequer com a idade do estudante morto: 17, segundo Boulos (2013, p.210), 18, segundo Braick e Mota (2013, p. 179). Apenas Braick e Mota (2013) o identificam como secundarista, mas para por aí. Acaso não existia movimento estudantil secundarista no Brasil no período da ditadura militar? Por que os autores silenciam sobre essa oportunidade de promover as crianças e os adolescentes para outras crianças e adolescentes que estudam o passado em busca de orientação como sujeitos da própria história?

Outro caso importante para a análise se dá quando os autores se detêm na narrativa dos anos do governo Collor (1990-1992), alvo de um impeachment. O presidente, antes de renunciar, foi hostilizado por grandes mobilizações populares capitaneadas pela UNE, mas que também contou com a participação de entidades estudantis secundaristas e que, portanto, eram formadas por crianças e adolescentes, mas que sequer são citadas no corpo do texto em imagens ou em textos complementares.

Na legenda de uma imagem, Boulos (2013, p.267), fala em “protagonismo jovem”. Mas nesse caso cabe uma interrogação: quando lemos ou falamos a expressão jovem, qual a imagem que formamos em nossa mente, a de um jovem adulto, universitário ou a de uma criança ou adolescente, estudante do ensino fundamental ou médio? Se quiserem de fato visibilizar essas pessoas, como sujeitos da história, os historiadores e autores de narrativas histórico escolares precisam ser mais afirmativos e empoderar tais individualidades na sua escrita, denominando-as pelo que são: crianças e adolescentes que lutam.

Identificar as crianças e adolescentes como sujeitos de contextos históricos específicos é fundamental para proporcionar, aos jovens leitores das narrativas didáticas, a percepção de que a história é o que se faz em meio à organização da luta por direitos. Os quais muitas vezes são negados, distorcidos ou manipulados. Proporcionar na dinâmica das narrativas didáticas um espaço para descrever a tessitura da mobilização desses sujeitos, é um aspecto decisivo tanto em nosso movimento de análise quanto em nosso horizonte de expectativas.

Considerando que os manuais do professor já se constituem num elemento indispensável nas obras didáticas de história, e que sua existência vem sendo disciplinada e cobrada a partir do PNLD, percebemos ser importante proceder a uma análise desses textos, com relação ao modo como os mesmos trabalham as sugestões e indicações aos professores no que diz respeito às categorias eleitas para análise da pesquisa.

Reconhecendo que o objetivo principal desses manuais é oferecer orientações teóricas metodológicas e atuar elucidando a proposta dos livros didáticos, com o foco voltado para a relação dinâmica entre o texto, a prática do professor e as demandas dos estudantes, não faremos dessa perspectiva nosso foco principal. Antes nos deteremos em mapear e analisar alguns trechos do discurso nos quais os referidos manuais lidam com as categorias acima citadas.

Iniciamos analisando a categoria movimentos sociais. Boulos (2013), na seção de número três do seu manual, intitulada “Cidadania e movimentos Sociais”, faz um breve histórico da luta dos movimentos negros e incluiu na sua narrativa algumas ponderações sobre o modo como esses movimentos foram decisivos para a incorporação do ensino sobre história da África nos currículos das escolas brasileiras.

O autor toma como um dos seus objetivos, nessa parte do texto, destacar para o professor a importância da lei 10 639/2003, posteriormente modificada pela lei 11 645/2008, que tratam da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, bem como da história e cultura dos povos indígenas no ensino fundamental e médio nas escolas públicas e particulares.

Outro momento no qual o referido manual faz alusão aos movimentos sociais como atores de mudanças históricas, e ressalta a importância de os professores chamarem a atenção

dos alunos para esse fato, é quando oferece, como apoio, o texto: “A Primeira República e os Movimentos Operários”, (BOULOS, 2013, p.68). Nele, discute ação dos trabalhadores organizados em sindicatos e movimentos grevistas, para a consolidação da luta por direitos trabalhistas. É interessante que o autor, ao mesmo tempo em que chama a atenção dos professores para a ação repressora das instituições da época, também destaca o protagonismo desses movimentos.

Ainda analisando o manual do professor de Boulos (2013), percebemos que ele faz indicações aos professores acerca do protagonismo dos movimentos sociais, quando nas partes do texto que dedica a relacionar os objetivos de aprendizagem de cada unidade faz referências explícitas à necessidade de trabalhar o conceito de movimento social: “19. Trabalhar os conceitos de ato institucional, propaganda de massa, milagre econômico e **movimentos sociais.**” (BOULOS, 2013, p. 81).

O manual do professor do livro *História das cavernas ao terceiro Milênio*, (BRAICK, MOTA, 2013.), tem em sua estrutura uma seção na qual relaciona os conteúdos de aprendizagem dos capítulos do livro. Na parte que se refere ao capítulo dois, cujo título é: “Os Movimentos Sociais na República Oligárquica”, estimula como um dos objetivos de aprendizagem, proporcionar aos alunos a comparação entre os modos como os movimentos sociais atuaram no período da república velha e na atualidade.

Ainda se referindo a (BRAICK, MOTA, 2013), constatamos que as autoras indicam aos professores destacar para os alunos o modo como as mobilizações sociais podem ser caracterizadas como agentes de mudanças históricas, especificamente no conteúdo ligado ao processo de redemocratização do país após a ditadura militar (1964-1985). Com relação a essa consideração, vale a pena acompanhar a citação retirada de um quadro de objetivos, competências e conteúdo do manual: “compreender a importância do movimento das Diretas Já, na campanha nacional pelo fim da ditadura no Brasil” (BRAIC, MOTA, 2013, Pág. 31).

Entretanto, o que consideramos como o ponto alto do Manual do livro de Braick e Mota (2013) é a consideração que as autoras fazem aos professores para que aproveite como apoio o texto “A reação democrática” de Evaldo Vieira. Nele o autor destaca a importância dos movimentos sociais para acelerar o desgaste da ditadura, a partir do final da década de 1970. A ênfase é tão bem colocada que no corpo do texto são relacionados nominalmente importantes movimentos, os já clássicos na historiografia: Ordem dos advogados do Brasil (OAB), Associação Brasileira de imprensa (ABI), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e como deixa claro na seguinte citação, outros movimentos menos destacados pela historiografia oficial:

A partir de 1975, os movimentos de base de natureza civil, formados por associações de moradores de bairros, sociedades de amigos de bairros, associações de favelados (...) lutaram por melhores condições de vida. A maioria da população precisava de habitação, de rede de esgoto... (VIEIRA, in: BRAIC, MOTA, 2013, p. 78).

A ideia de destacar a força desses movimentos na fragilização da estrutura de dominação militar é bastante significativa, principalmente quando a relação da coalizão de interesses é ampliada para outras demandas.

3.3.2 Direitos humanos na narrativa histórica escolar

De modo mais específico, esperamos acompanhar como os autores em questão lidam com a temática dos direitos humanos. Especialmente, ao narrar um período tão sensível da história nacional quanto à ditadura civil-militar e o processo de redemocratização (1970-1980). Nossa pretensão é analisar no discurso que se formou em torno da ditadura, da resistência a ela e do processo de transição para a democracia, o modo como as crianças e adolescentes são lembrados quando o assunto são os Direitos Humanos. Identificar os modos como tais direitos foram violados, ou as possíveis formas como as crianças e os adolescentes se articularam para lutar por sua efetivação.

Observamos que no que diz respeito aos direitos humanos, ambos os livros do aluno são bastante assíduos em citar contextos que envolvam a violação de direitos por parte do estado ou de determinadas elites econômicas e sociais. Embora a citação textual do termo “direitos humanos” não seja frequente, não é necessário o leitor fazer um grande esforço interpretativo para identificar que o texto se refere a uma situação de violação.

Boulos (2013) inicia sua narrativa sobre o imperialismo no século XIX, fazendo uma análise da fundamentação econômica desse movimento, ele aproveita para discorrer sobre como os trabalhadores ingleses no século XIX eram sistematicamente violentados em seus direitos, tanto pelos patrões como pelo Estado, que articulava a repressão, (BOULOS, 2013).

Os autores, ao apresentar o tema do imperialismo, discorrem sobre como as potências europeias eram ágeis em violar os direitos humanos dos povos colonizados. No caso específico do imperialismo na África, Boulos (2013), fala sobre como o rei belga, Leopoldo II, violava o direito dos congolezes à vida e a dignidade, motivado por interesses econômicos:

Por meio da intimidação e da propaganda, o rei conseguiu manter um manto de silêncio sobre as atrocidades que ele e seus súditos, vinham praticando no Congo. No entanto, em 1903, o diário escrito pelo missionário da igreja batista A.E. Scrivener revelou-as ao mundo. Eis um trecho desse documento: (...). Quando um homem trazia menos que a porção apropriada, o homem branco encolerizava-se e, tomando um rifle de um dos guardas fuzilava-o na hora. (MESGRAVIS, 1994. In. BOULOS, 2013, p. 18).

Esse trecho chama a atenção do leitor para a violação do direito à vida por parte do colonizador, que é descrita de modo eloquente pelo missionário e reproduzida pelo autor da narrativa histórica escolar.

Braick e Mota (2013), também se dedicam a incluir em suas narrativas sobre as revoluções Russas, ocorridas entre 1905 e 1917, um destaque especial para pontuar como os camponeses e os operários foram desrespeitados em seus direitos, através de uma aliança entre a igreja ortodoxa, o czar, as elites agrárias e urbanas, (BRAICK, MOTA, 2013). De acordo com o que as autoras pontuam tanto os camponeses quanto os operários eram submetidos a extenuantes jornadas de trabalho e não tinham garantido o mínimo para usufruir o direito à vida digna.

Na altura em que descreve a Revolta da Vacina (1904), Boulos (2013) afirma que o Estado, representado pelo governo municipal, que a mando do presidente da república Rodrigues Alves, recebera autoridade para empreender a reforma da cidade, passa a demolir as moradias das pessoas mais pobres, que viviam no centro da cidade. De uma única vez, e sem qualquer consulta à população. Segundo o autor, o Estado desrespeita o direito à vida, à dignidade e à moradia dos trabalhadores populares da cidade do Rio de Janeiro.

Quando se ocupa do período republicano, Braick e Mota (2013), também cuidam de destacar violações aos direitos humanos, apesar do exíguo espaço que dedicam ao tema, é relevante o fato de incluir nessa observação uma violação que incide diretamente sobre as mulheres e crianças: “Mulheres e crianças formavam um segmento importante de mão de obra empregada nas fábricas e em geral, recebiam salários mais baixos para tarefas similares àquelas exercidas pelos homens adultos”. (BRAICK, MOTA, p. 27)

Uma imagem bastante representativa da forma como Boulos (2013) descreve a violação dos direitos das crianças através do trabalho exercido de forma não regulada:

Figura 1- Crianças com jornada extenuante.



Fonte: História: Sociedade e cidadania- 3 Ano (BOULOS, 2013, p. 36.)

Outro contexto, bastante recorrente nas narrativas históricas presentes nos livros escolares e que também se faz presente nos livros analisados, é a situação de violação completa dos direitos humanos de algumas classes ou minorias. Durante o período histórico que engloba o fim da primeira guerra mundial (1918), o surgimento e a ascensão dos regimes nazifascista, stalinista e o processo da segunda guerra mundial (1939-1945).

Ambos os volumes lidam de modo adequado com o tema das violações aos direitos humanos, empreendida pelos regimes nazifascistas. A citação a seguir dá conta do avanço da legislação nazista e de como ela reprimia a sociedade civil:

Sob o domínio nazista, a imprensa passou a ser controlada e converteu-se em porta voz do governo; os partidos de oposição deixaram de existir; os indivíduos contrários à ideologia nacional-socialista foram presos, deportados ou executados; o Estado organizou a sociedade em corporações; e a indústria pesada recebeu incentivos, em especial a indústria bélica. (BRAICK, MOTA, 2013, p. 69)

Além do tema recorrente do nazismo e do fascismo como agentes de uma política racista voltada para os judeus, encontramos também uma referência sucinta a outras minorias que também foram alvo da perseguição nazista: ciganos, pessoas com deficiência, eslavos,

homossexuais, testemunhas de Jeová e comunistas são citados por Braick e Mota (2013), que são bem mais específicas e consistentes em visibilizar a identidade das minorias que pereceram nos campos de extermínio.

Já Boulos (2013) é mais econômico, não cita os escravos, os comunistas, nem visibiliza as testemunhas de Jeová, a quem chamam de religiosos. É conveniente destacar essa diferença no tratamento às demais minorias, para sublinhar o que consideramos ser uma demanda muito importante para a narrativa histórica escolar, que é possibilitar uma ampliação das referências às várias identidades que se encontram envolvidas no processo histórico.

Boulos (2013), ainda dedica à parte final do capítulo referente à segunda guerra mundial para discorrer sobre a criação da Organização das Nações Unidas. O autor pontua que o surgimento da ONU se deu num contexto de preocupação com a paz e com o encorajamento ao respeito aos direitos humanos (BOULOS, 2013).

Sendo essa instituição especialmente válida, segundo o autor, para que determinados direitos humanos pudessem ser respeitados e garantidos à maior parte da população mundial. Boulos (2013) descreve as principais agências e departamentos da ONU, especificando inclusive a área com a qual cada uma se ocupa: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização Mundial da Saúde (OMS). Tais informações se bem problematizadas pelos professores/leitores do livro podem servir como importante mobilizador da aprendizagem acerca dos direitos humanos.

Com relação ao período republicano, que se estende de 1930 a 1954, percebemos que os autores, ao se voltarem para o governo Vargas (1930-1945, 1951-1954), começam a tratar as relações com os direitos humanos a partir de alguns polos específicos: os direitos trabalhistas, que recorrentemente são trabalhados pela historiografia tradicional, e as violações aos direitos humanos cometidos durante o período ditatorial que caracterizou algumas etapas da era Vargas.

Outro momento no qual identificamos um modo de destacar a importância dos direitos humanos no contexto da Era Vargas, e que se encontra textualmente registrado no corpo do capítulo, é a sinalização da regularização de tais direitos através das leis trabalhistas registradas pela constituição de 1934:

O trabalho da mulher e da criança recebeu regulamentação especial. As mulheres grávidas conquistaram a garantia no emprego e a licença maternidade. Além disso, após a volta ao trabalho elas deveriam ter períodos destinados à amamentação. Em relação aos menores, foram estabelecidas várias exigências para sua admissão: idade mínima de 14 anos, necessidade de autorização expressa dos pais, atestados de saúde

e prova de que os menores sabiam ler, escrever e contar. (BRAICK, MOTA, 2013, p. 94).

O fato de verificarmos que as autoras dedicaram um espaço para refletir sobre os direitos trabalhistas das mulheres e das crianças deve ser destacado, pois proporciona visibilidade ao tema e ensina aos leitores, professores e estudantes a possibilidade de identificar e analisar os processos responsáveis pela constituição de tais direitos. Entretanto, sem prejuízo dessa constatação, não podemos deixar de apontar um problema que consideramos grave no uso dos termos adequados para se referir às crianças e aos adolescentes.

Há algum tempo que os especialistas, na área das infâncias e das adolescências, vêm destacando a inadequação do termo “menor”. A expressão evoca a incapacidade das crianças e adolescentes em se firmarem como portadores de identidade própria, com direito a falar o que pensam o que querem e como desejam ser tratados. Além disso, o uso de tal denominação remete ao Código do Menor de (1927), que se baseava numa perspectiva equivocada de tutela das crianças e adolescentes. Tal ponto de vista contribui para justificar inúmeras violências e violações de direitos. É digno de nota que duas autoras de renome no meio dos livros didáticos de história, num texto que não corresponde a uma citação de época, façam uso de uma expressão de características tão contestadas.

Com relação ao período da ditadura militar (1964-1985), alguns temas ligados aos direitos humanos são recorrentes na narrativa histórica escolar: a violação dos direitos humanos por parte do Estado militarizado, concretizada de forma mais clara nas ações de censura aos meios de comunicação ou a formas de expressão artísticas (musicais, canções, peças teatrais e filmes); a tortura de pessoas consideradas perigosas para a segurança nacional, muitos dos casos os quais terminaram em morte para os que sofreram com a repressão.

No que diz respeito a esses temas, podemos perceber que os livros analisados são bem servidos em registrar nas suas narrativas, casos dessas violações. Ambos os volumes denunciam a tortura, citando os órgãos repressores e relacionando os casos de maior repercussão. Entretanto, verificamos, após a análise, que nenhum dos autores faz referência ao nome das pessoas que estiveram envolvidas em casos de violação dos direitos humanos. Reconhecidamente torturadores, por chefiar divisões que tinham como função principal essa prática, nenhum foi citado pelas coleções analisadas nos respectivos volumes.

De fato, é uma pena que nomes como o do delegado Sérgio Paranhos Fleury não seja citado no texto como diretor do DOPS⁶ de São Paulo, uma vez que foi posteriormente identificado por várias testemunhas como responsável por coordenar e conduzir sessões de tortura. Ou o nome do, à época, capitão Carlos Alberto Brilhante Ustra que foi diretor do DOI-CODI⁷ de São Paulo e que se tornou o primeiro militar condenado pela justiça brasileira (OAB, 2008).

A despeito de tais omissões, alguns trechos dos respectivos livros do aluno são importantes para o propósito de visibilizar violações, ou identificar demandas sociais por direitos humanos. Boulos (2013), quando se ocupa de narrar o processo de estabelecimento dos militares no poder, dedica certo espaço a refletir sobre alguns dos direitos que foram violados pelo ato autoritário:

Pelo AI-5 o presidente da República tinha poder para: fechar o Congresso Nacional; fazer leis; ordenar a intervenção nos estados e municípios; cassar políticos eleitos pelo povo; aposentar funcionários públicos e suspender o habeas corpus aos acusados de crime contra a segurança nacional. Com base no AI-5 o governo militar tomou uma série de medidas opressivas: fechou o Congresso Nacional, cassou o mandato de centenas de políticos e prendeu milhares de pessoas... O governo se transformava numa ditadura declarada. (BOULOS, 2013, p. 210).

Especificamente com relação à tortura como violação mais simbólica dos direitos humanos, e que se caracteriza como alvo de repúdio internacional através de convenções diplomáticas de direitos humanos, Braick e Mota (2013) destacam no corpo do texto principal, em uma seção que chamaram de “As ruas silenciadas” (BRAICK, MOTA, 2013, p. 180), o modo como o aparelho repressor da ditadura operava com a violação sistemática do direito à vida e a dignidade dos presos políticos, com o intento de obter informações adequadas para desbaratar a oposição armada à ditadura. A citação que relacionamos abaixo vem desse trecho sobre o qual comentamos:

A repressão política, no entanto, era cada vez mais rigorosa. O departamento de Ordem Política e Social (DOPS) e a Operação Bandeirante (OBAN), ligada ao exército e financiada por empresários, recorriam amplamente à tortura de prisioneiros políticos para obter informações e realizar novas capturas. No governo de Médici, a repressão política se agravou com a criação do DOI-CODI (Destacamento de Operações e Informações- Centro de Operações de Defesa Interna), em 1970, que com a OBAN e outros órgãos foi responsável pelo desaparecimento,

⁶ DOPS: O departamento de ordem política e social. Criado durante a ditadura do Estado Novo teve ampla participação na repressão aos grupos de oposição à ditadura civil-militar (1964-1985).

⁷ DOI-CODI: O destacamento de operações de informações e o Centro de operações de defesa interna se constituíram durante o período da ditadura civil militar (1964-1985) nos mais importantes centros de combate às oposições mediante a prática constante de violações aos direitos humanos (torturas e assassinatos).

pela tortura e pela morte de milhares de cidadãos brasileiros. (BRAICK, MOTA, 2013, p. 180).

Um aspecto de considerável importância que destaca o livro do aluno de Braick e Mota (2013), no que diz respeito ao modo de abordar a temática dos direitos humanos, se encontra na parte final da narrativa, que as autoras dedicam ao período das ditaduras militares, compreendidas não como um fenômeno isolado, mas sim como inseridas em um contexto latino americano. Após discorrer sobre as experiências autoritárias da Argentina e do Chile, dedicam o espaço de praticamente uma página ao tema das comissões da verdade, que foram instituídas inicialmente nesses países latino americanos.

A ideia central dessas comissões não era apenas punir adequadamente as muitas violações dos direitos humanos que passaram incólumes durante os anos da ditadura, mas segundo as autoras, tais comissões também traziam a perspectiva de educar para o “Nunca Mais”, inspirados no já clássico texto de Adorno (2005).

Tal como apontam, o caso brasileiro tem uma peculiaridade, logo após o início do processo de redemocratização, uma equipe de pesquisadores tratou de começar o projeto “Brasil Nunca mais!” O qual deu origem a um livro, que expôs milhares de casos de tortura ocorridos durante o período da ditadura militar. Anos depois, ainda segundo as autoras, foi criada no Brasil a Comissão Nacional da Verdade em 2011 (BRAICK, MOTA, 2013) com o objetivo de apreciar casos de violação dos direitos humanos num período bastante amplo 1946-1988.

Parece importante um texto didático fazer menção a esse tipo de iniciativa, que se volta para garantir direitos e prevenir futuras violações, especialmente as que são frutos de ações do Estado. Mas gostaríamos de fazer algumas avaliações acerca do modo como os dois livros do aluno trataram da temática dos direitos humanos, e, especialmente, se fizeram alguma reflexão que possibilitasse uma perspectiva de direitos contra a hegemonia do capital.

A percepção geral é que os autores, apesar de reconhecerem o impacto que a estrutura de uma sociedade excludente e capitalista tem na forma como os direitos humanos são vivenciados, permanecem operando suas narrativas confortavelmente nos limites da democracia liberal e não são capazes de ir muito além da defesa intransigente dos direitos civis e políticos. Apesar de em alguns momentos, ambos os volumes, quando tratam dos governos democráticos mais recentes da República brasileira, Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e Lula (2002-2010), abordarem questões relacionadas com o direito à terra e a sustentabilidade, entendemos que o fizeram de modo muito limitado e assistemático.

No entanto, encontramos um texto complementar no livro de Braick e Mota (2013), que traz um questionamento acerca de como a própria estrutura capitalista pode ser responsável por

condicionar a forma como compreendemos os Direitos e o processo de governo e autogoverno dos povos:

Cada vez mais se afirma que desenvolvimento e segurança não existem um sem o outro, o que se tornou no grande axioma dos nossos tempos. Na realidade, a primazia é dada à segurança (dos países ricos e das elites globais) em detrimento das questões de desenvolvimento das populações pobres e marginalizadas. (NAÇÕES UNIDAS, 2011, in. BRAICK, MOTA, 2013, p. 151).

A citação é direta e faz articulações sobre o papel que a globalização capitalista exerce no vilipêndio dos direitos humanos.

Entretanto, é importante nos reportarmos a um documento que consideramos como um decisivo na seara dos direitos humanos trata-se do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que foi promulgado em 1990 e simplesmente foi apagado da narrativa dos dois livros didáticos que analisamos para esse trabalho.

Torna-se necessário fazer um movimento de cotejar essa constatação com os próprios instrumentos legais, que se ocupam de reger o processo de análise e recomendação dos livros didáticos (Edital de 2015 do PNLD para os livros do Ensino Médio). De acordo com esse texto, as obras, consideradas como aptas a serem utilizadas nas escolas, deverão observar os princípios éticos necessários à construção da cidadania.

Nesse caso nos perguntamos: estaria um livro de História observando tais princípios, se oculta de sua narrativa o processo de construção do Estatuto da Criança e do Adolescente? Processo esse no qual meninos e meninas do Brasil inteiro tiveram um papel de destaque por meio da organização e da luta nos movimentos sociais que os representam?

Ainda nessa perspectiva, cabe refletir acerca do cumprimento da lei 11.525/2007, a qual ordena a inclusão de conteúdo referente aos direitos das crianças e adolescentes no currículo do ensino fundamental. Sabemos que a interpretação legalista dirá que os livros do ensino médio não estão obrigados a tratar tais questões nos seus textos, mas pensando de forma mais inclusiva, nos indagamos: estariam os livros do ensino médio justificados em excluir dos seus capítulos referentes à redemocratização e aos governos da nova república qualquer referência ao movimento de luta para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)? Diante de tais ponderações, consideramos necessário pensar sobre possíveis estratégias narrativas e didáticas, que possam dar conta da demanda social que é incluir, nos objetos de aprendizagem histórica das crianças e adolescentes, a narrativa da constituição dos seus próprios direitos.

Com relação à categoria direitos humanos, o manual do professor de Boulos (2013) traz na seção que dedica a oferta de apoio teórico aos professores o texto de número três: “A constituição de 1891: estadualização e negação da cidadania” (BOULOS, 2013, p. 67), de autoria de Maria Efigênia Lage. A ideia do autor é proporcionar aos professores uma reflexão sobre os direitos humanos e o modo como os mesmos eram vivenciados durante a primeira república no Brasil. O destaque fica por conta da ênfase que a constituição de 1891 dava aos direitos civis em detrimento dos direitos sociais, o que favorecia o estabelecimento de uma sociedade notadamente desigual e injusta.

Um ponto interessante para a análise do modo como, em meio à discussão sobre os direitos humanos em geral, os direitos das crianças e adolescentes são invisibilizados é o texto: “Uma era plena de direitos”, (BOULOS, 2013, p. 85.), de autoria de Tânia Regina de Luca. Nele se observa que a autora consegue refletir sobre o impacto da Constituição Federal de 1988, que segundo ela anunciava uma nova era, na lida com os direitos humanos. Destacando uma série de institutos legais como o habeas corpus e habeas data, sem fazer nenhuma menção, nas mais de trinta linhas, aos direitos das crianças e dos adolescentes representados pelo artigo 227 da constituição federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

Analisando o livro *História das Cavernas ao terceiro Milênio* (BRAICK, MOTA, 2013), trazemos uma citação direta que o manual do professor faz na sua sugestão de grade de conteúdo, e que reflete a forma como as autoras entendem a importância das discussões acerca dos direitos humanos: “Identificar as ditaduras militares nos três países como períodos de exceção, em que houve a suspensão das regras democráticas, dos direitos civis e dos direitos da cidadania, bem como a montagem de rigorosos aparatos de repressão.” (BRAICK, MOTA, 2013, p.30).

O cuidado que as autoras têm, em sugerir para os professores definirem como objetivo de aprendizagem que os alunos identifiquem as ditaduras militares nas décadas de 1960 e 1970 como violadoras dos direitos, é importante para proporcionar aos adolescentes a compreensão de como são fundamentais os direitos que delimitam o espaço inviolável da dignidade humana.

Ainda na seara dos direitos humanos, e no modo como a ditadura militar brasileira se relacionou com essas questões, o no manual do professor, de Braick e Mota (2013), faz uma ponderação na seção que o texto dedica a comentar e a esclarecer o conteúdo do livro didático para os professores. Na parte dedicada ao capítulo 10 “Ditaduras militares na América Latina” (BRAICK, MOTA, 2013, p. 76) as autoras sugerem textualmente:

Consideramos importante destacar para os alunos que era comum os prisioneiros políticos permanecerem isolados, sem direito à defesa e que as pessoas que foram torturadas na prisão encontravam-se sob a responsabilidade do Estado.

Esses acontecimentos, entre muitos outros, caracterizaram uma situação de estado de exceção, ou seja, o oposto de estado de direito. (BRAICK, MOTA, 2013, p. 76)

A referência direta à tortura e a responsabilização do estado por tais práticas, descrevendo inclusive o modo como as vítimas eram submetidas ao isolamento. A exortação aos professores para, declaradamente, tomar a narrativa desses fatos como um dos objetivos de aprendizagem conceitual da unidade dedicada ao período da ditadura, é certamente motivo de destaques positivos na análise da categoria direitos humanos.

3.3.3 Crianças e adolescentes como sujeitos do processo histórico

Nesse primeiro momento procuraremos destacar trechos dos textos que citam as crianças e os adolescentes como protagonistas do processo histórico. Assumimos que a perspectiva de protagonismo, com a qual trabalhamos, tem como princípio a participação do cidadão. Elemento constitutivo do debate e da condução na esfera pública, esta entendida como o espaço no qual os cidadãos podem de modo relativamente livre, dados os limites práticos da democracia liberal, exercerem a defesa de seus interesses e direitos (HABERMAS, 2003).

Desse modo, para nós, o protagonismo pretendido não se afilia ao contexto da competição empreendedora do capitalismo, o qual celebra a iniciativa individual como o ápice do espírito da lucratividade, (MIRANDA, 2017). Antes pretendemos um protagonismo que inclua, mas não se esgote na participação ativa do aluno no desenvolvimento do processo de aprendizagem (LOVATO, YIRULA, FRANZIN, 2017). Dissemos que não se esgote porque entendemos que a escola não se configura, como muitos afirmam, em uma preparação para a vida, ela em si é a vida e, portanto, participar ativamente das suas demandas se constitui em ser sujeito ativo da história.

Com relação às referências textuais presentes no material analisado, as crianças e adolescentes aparecem normalmente nas seguintes situações: primeiro como elementos meramente ilustrativos de um quadro que não está diretamente relacionado com a sua identidade ou com suas demandas e lutas históricas. Num segundo momento são descritas como sujeitos da ação histórica e de lutas por direitos humanos. Iniciaremos destacando o primeiro caso que é muito mais comum na escrita da história presente nos livros didáticos.

Passando a acompanhar esses momentos dentro da narrativa elaborada pelos autores pesquisados, encontramos em Boulos (2013) o seguinte trecho acerca do surgimento e expansão do movimento fascista italiano:

Mas além de praticar a intimidação, os fascistas recorriam também ao convencimento; exemplo disso são os programas específicos para a juventude que mostravam sua eficiência conseguindo arrastar para as fileiras do movimento um grande número de jovens. (BOULOS, 2013, p. 87).

Essa parte do texto se configura como especialmente significativa para nossa pesquisa, porque se tivermos sucesso com a argumentação, um importante fundamento de perspectiva sobre a invisibilidade que os livros didáticos de história impõem às crianças e aos adolescentes estará talvez bem estabelecida.

Como podemos notar o trecho em questão não traz especificamente a palavra adolescente, entretanto, quando cotejamos o texto escrito com a imagem que o acompanha, somos levados a nos questionar sobre o motivo pelo qual o autor não utilizou a palavra adolescente como designativo, pelo menos de parte dos jovens que se aliaram as fileiras fascistas, vejam a imagem:

Figura 2- Adolescente fascista.



Fonte: História: Sociedade e cidadania- 3. Ano. (BOULOS, 2013, p. 87.)

Poderia as pessoas que aparecem nessa foto ser designadas como adolescentes? Se não, e o argumento utilizado é que: tanto faz jovem ou adolescente, tal posicionamento só exporia

ignorância sobre o tema. Por que não visibilizar a identidade do adolescente nomeando-o no corpo do texto, mesmo que entre outros personagens?

Ainda nessa parte da narrativa que dedica a discorrer sobre os movimentos Nazifascistas, Boulos (2013) em um texto da seção “Para Refletir”, intitulado Propaganda e educação sob o fascismo, usa a palavra criança no seguinte trecho específico:

O governo de Mussolini usou intensamente a educação para divulgar suas ideias. As escolas da Itália fascista ensinavam, além das matérias tradicionais, temas da vida de Mussolini, com foco nas suas “grandes” realizações. Para aprender a ler as **crianças** eram obrigadas a copiar dezenas de vezes lemas fascistas, como: “Melhor viver um dia como leão do que cem anos como cordeiro”. Toda **criança** entre 8 e 14 anos tinha que decorar uma oração que em vez de dizer “Creio em Deus”, dizia “Creio no gênio de Mussolini”. Os professores que se negavam a ensinar tais coisas eram perseguidos. (BOULOS, 2013, p.88).

Como havíamos destacado, nesse trecho selecionado de um texto da seção “Para Refletir”, Boulos (2013) usa duas vezes a palavra criança, mas o contexto no qual ela é utilizada não pode ser relacionado diretamente com o protagonismo social e histórico das mesmas. Na verdade, elas são citadas apenas como um elemento comprobatório do nível que alcançou o poder e a expansão da influência fascista, que se espalhava pela sociedade em várias direções, incluindo como ferramenta de poder a educação e a escola para atingir as novas gerações.

Outro momento da narrativa histórica no qual aparece textualmente a palavra criança, e, por conseguinte se faz referência a elas na escrita de Boulos (2013), é quando o referido autor narra o processo da segunda guerra mundial (1939-1945), e nesse ínterim discorre acerca dos momentos finais da Alemanha nazista. É a clássica referência às crianças e adolescentes que pegaram em armas no final da guerra, quando o exército alemão já se encontrava desgastado pela intensa série de derrotas que sofrera dos aliados: “Hitler, então, entregou armas a homens, mulheres e **crianças**, (grifo nosso) exigindo que lutassem em defesa da Alemanha até a morte”. (BOULOS, 2013, p. 106).

Aqui, mais uma vez, encontramos as crianças sendo citadas, e os adolescentes invisibilizados. Uma vez que deram armas a todas as pessoas citadas no trecho, porventura as negaram aos adolescentes? E por que não os nomear? Mais uma vez a ocultação da identidade adolescente opera, e esse fato só reforça a ideia que, nesse caso específico, às crianças são citadas apenas para dar uma carga de dramaticidade ao epílogo da guerra, como um momento em que até elas foram forçadas a lutar.

Pode-se argumentar que se trata de uma perspectiva em que elas se encontram como sujeitos da história, lutando em uma guerra. Mas se fizermos uma análise do contexto,

notaremos que o trecho da escrita conta a derrocada do nazismo que é a personagem principal da narrativa. Aqui mais uma vez as crianças são acessórias na história.

Passaremos agora a destacar uma parte de Boulos (2013), que consideramos destacável no sentido de visibilizar as crianças e os adolescentes. O autor reproduz um texto da seção: “O Texto como Documento”, a própria fala de uma adolescente. Trata-se da também clássica referência aos horrores nazistas durante a ocupação da Holanda e de como a menina Anne Frank vivenciou tal momento:

Figura 3- O diário de Anne Frank.

TEXTO COMO FONTE

O texto a seguir é trecho do diário de Anne Frank, uma menina judia que ficou dois longos anos escondida e vivendo, junto com sua família, em um edifício em razão da perseguição nazista. Não tendo pessoas da sua idade para conversar decidiu desabafar com o seu diário, ao qual deu o nome de Kitty.

O Diário de Anne

"Pois em suas mais íntimas profundezas, a juventude é mais solitária que a velhice.
 "Li esta frase em algum livro, acho-a verdadeira e lembro-me sempre dela. Será verdade que os mais velhos passam por maiores dificuldades que nós? Não, sei que não é assim. Gente adulta já tem opinião formada sobre as coisas e não hesita antes de agir. É muito mais duro para nós, jovens, manter a firmeza e as opiniões em tempos como estes em que os ideais são destruídos e despedaçados, as pessoas põem à mostra seu lado pior e ninguém sabe mais se deve crer na verdade.

[...]

Quem afirma que os mais velhos passam por dificuldades maiores certamente não compreende a que ponto nossos problemas pesam sobre nós; problemas para os quais somos jovens demais, mas que aparecem continuamente até que acreditamos, depois de muito tempo, haver encontrado uma solução; só que a solução parece não resistir aos fatos que, de novo, a reduzem a nada. Esta é a maior dificuldade desses tempos: surgem dentro de nós ideais, sonhos e esperanças, só para encontrarem a horrível verdade e serem destruídos.

Realmente, é de admirar que eu não tenha desistido de todos os meus ideais, tão absurdos e impossíveis eles são de se realizar. Conservo-os, no entanto, porque apesar de tudo ainda acredito que as pessoas, no fundo, são realmente boas. Simplesmente não posso construir minhas esperanças sobre alicerces formados de confusão, miséria e morte.

[...]


Vejo o mundo transformar-se gradualmente em uma selva. Sinto que estamos cada vez mais próximos da destruição. Sofro com o sofrimento de milhões e, no entanto, se levanto os olhos aos céus, sei que tudo acabará bem, toda essa crueldade desaparecerá, voltarão a paz e a tranquilidade.

Enquanto isso, é necessário que mantenha firme meus ideais, pois talvez chegue o dia em que os possa realizar.

Sua Anne.

Disponível em: <<http://www.starnews2001.com.br/anne-frank/diary.html>>. Acesso em: 2 abr. 2013.

ANNE FRANK - A CRIANÇA GUERRA MUNDIAL 111



Anne Frank, a jovem que sofreu, com sua família judia, os efeitos da perseguição nazista.

Fonte: História: Sociedade e cidadania-3Ano. (BOULLOS, 2012, p. 111)

Consideravelmente importante é a ação de Boulos (2013), de reproduzir no volume um trecho do diário de Anne Frank, tal movimento didático, a nosso ver, tende a mobilizar a aprendizagem dos adolescentes. Quantos deles não mantêm também artefatos semelhantes a diários, ou então fazem acompanhamento do seu cotidiano registrando os principais momentos de seu dia a dia nas redes sociais? Além desse aspecto, vem à condição de proporcionar, na narrativa didática, um espaço para que a fala do próprio adolescente seja ouvida.

Consideramos destacável a escolha feita pelo autor de lidar com o relato de Anne Frank, tal procedimento pode aproximar os jovens leitores da narrativa histórica, uma vez que o contato com o texto do diário revela o dia a dia de uma adolescente, que guarda muitas semelhanças com a vida de tantos outros. Anne Frank divaga sobre a condição na qual se

encontra, mas o faz a partir da perspectiva de uma garota de 13 anos. Tal movimento é muito rico e sugere indiretamente aos os professores que incluam em seus debates o tema da valorização da identidade adolescente, a qual muitas vezes é apagada no discurso adulto que a qualifica como uma fase de transição.

Não é à toa que, décadas depois de sua publicação, o diário de Anne Frank ainda faça tanto sucesso entre os jovens. Sua temática de solidão, angústias, ansiedade e desejo de viver não pode ser ignorada por quem escreve história escolar, e a oportunidade de tensionar essa questão deve ser aproveitada pelos professores que lidarão com os textos didáticos.

Outra referência, também encontrada em Boulos (2013), é localizada na mesma seção que citamos anteriormente, e nesse caso a adolescente que se torna alvo da atenção do autor é a ginasta romena Nádía Comaneci. Quando narra acerca da guerra fria (1945-1991), o autor destaca os esportes como campo de disputa propagandística entre as duas superpotências, e é nesse contexto que acha adequado reproduzir o seguinte trecho:

Você já ouviu falar de Nádía Comaneci, a menina romena que ganhou nota 10 em todos os itens em ginástica olímpica em Montreal (1976)? No bloco comunista, os atletas olímpicos eram tratados como uma espécie de elite: moravam melhor e tinham privilégios. (KARNAL, 2000, p. 57, apud BOULOS, 2013, p. 146).

Apesar da citação à “menina” ser meramente acessória, uma vez que uma simples leitura do contexto demonstra que o conteúdo da narrativa posta é o confronto ideológico entre os blocos antagônicos, percebemos ser conveniente citar essa pontuação feita pelo autor como exemplo dos escassos momentos em que crianças e adolescentes são visibilizados na narrativa histórica escolar.

Outro momento em que Boulos (2013) proporciona, por meio da seção “Para saber mais”, que a fala de uma criança seja ouvida é quando, ao mencionar acerca da revolução chinesa (1949), discorre sobre a expansão do pensamento maoísta entre as camadas mais jovens da população, especificamente com a revolução cultural e o culto a sua personalidade. O autor reproduz um trecho das memórias de uma estudante chinesa. Ainda compõe o contexto, da referida seção, uma foto que ao lado do texto traz na legenda uma referência aos “jovens”:

figura 4- Depoimento de uma estudante chinesa.



Fonte: História: Sociedade e cidadania-3Ano. (BOULLLOS, 2013, p. 173)

Podemos considerar que essa referência feita pela imagem, que mostra alguns jovens (poderiam ser chamados adolescentes), se manifestando, seria uma demonstração de como eles eram ativamente envolvidos em protestos e mobilizações. Mas basta a leitura do texto para perceber que o objetivo da seção não era destacar o protagonismo dos adolescentes, mas sim pontuar como eles eram alvos da manipulação do Estado autoritário.

Apesar de ser significativo o fato de que num livro didático se reproduza uma fala supostamente atribuída a uma adolescente, é de se questionar por que os autores não buscam exemplos de fala em que as crianças e os adolescentes demonstrem autonomia, empoderamento e luta por seus direitos.

Boulos (2013), ao discorrer sobre temas da história contemporânea da Europa, mais especificamente sobre os conflitos que eclodiram após o fim do bloco soviético e que culminaram com a desestruturação da antiga Iugoslávia, dedica parte de sua escrita a demonstrar como os conflitos, que foram chamados pelos historiadores de guerra nos Bálcãs (1991-1995), tinham um ingrediente caracteristicamente associado ao racismo e à intolerância religiosa.

O autor faz uma reflexão sobre como os direitos humanos das crianças e dos adolescentes muçulmanos eram reduzidos a pó, por sérvios organizados ou não em milícias. Ele fala dos campos de prisioneiros e de como as crianças e adolescentes se transformavam em alvo fácil para a violência, principalmente a de cunho sexual:

A política de limpeza étnica vitimou milhares de pessoas: as milícias sérvias da Bósnia mataram civis; criaram campos de concentração para prisioneiros muçulmanos e

croatas; violentaram **meninas** muçulmanas **de 12-13 anos** e as engravidaram, alegando que era preciso injetar sangue sérvio na população muçulmana. (BOULOS, 2013, p. 239).

Quem também dedica espaço da narrativa histórico escolar para abordar, mesmo que apenas com imagens, o horror a que crianças e adolescentes são submetidos por meio da guerra, são as autoras de *História: das cavernas ao terceiro milênio*. Braick e Mota (2013), quando se dedicam a narrar a guerra do Vietnã, e de como esse conflito foi palco das disputas de poder características da guerra fria (1945-1991). Dispõem de algum espaço para relatar a fase final do confronto, falam sobre como os americanos usaram de vários recursos bélicos, extremamente questionáveis, como armas químicas: o “agente laranja” e Napalm.

As autoras apresentam uma foto que mostra crianças vietnamitas sendo atingidas por napalm e correndo desesperadas com a dor que sentem. A legenda da foto usa textualmente a expressão “crianças”. Apesar de não ser um exemplo que coloca as crianças e os adolescentes como sujeitos da própria história, ao contrário as expõem como vítimas, consideramos que essa intervenção das autoras se caracteriza como oportuna, pois se insere no rol das denúncias contra as violações aos direitos humanos das crianças e adolescentes e não pode deixar de ser objeto de estudo de qualquer aluno que se proponha a ler uma narrativa histórica escolar:

Figura 5- Crianças correm após bombardeio com napalm.



Fonte: História: das cavernas ao terceiro milênio-3Ano. (BRAICK, MOTA, 2013, p. 120)

No começo desse texto, que construímos a partir da análise feita com a categoria crianças e adolescentes como sujeitos do processo histórico, destacamos que as crianças e

adolescentes apareciam nos textos da narrativa histórica escolar como elementos acessórios da escrita. E que praticamente nenhum texto as descreveu como sujeitos da luta por seus próprios direitos.

É verdade que em alguns momentos elas são apresentadas como parte de lutas maiores, como no caso da segunda guerra mundial ou da revolução chinesa, mas descrevê-las como pessoas que se organizam e lutam não foi uma realidade que encontramos em nossa análise. Entretanto, pudemos observar que Boulos (2013), pelo menos em dois momentos, tanto na imagem quanto na legenda, faz referência à possibilidade de participação das crianças e adolescentes nas lutas que lhes interessam direta e indiretamente. O contexto da primeira imagem a qual acompanha uma legenda que explicita o sujeito da ação como um “menino” é o processo de declínio da guerra fria, representado pela crise do bloco soviético que, através de sua política externa, sustentava algumas nações “socialistas” que orbitavam em torno de sua influência econômica e militar.

Na organização do livro, Boulos (2013) situa a imagem e a legenda a qual nos referimos como ilustração do corpo do texto principal, na subdivisão do capítulo que denomina: “O caso da Alemanha”. Essa parte específica relata a crise do governo alemão ante o fracasso econômico e político da União Soviética e narra a queda do muro de Berlim, como evento simbólico mais representativo dessa grande ruptura histórica, é nesse contexto que o autor traz a imagem e a legenda a seguir:

Figura 6- Menino com picareta.



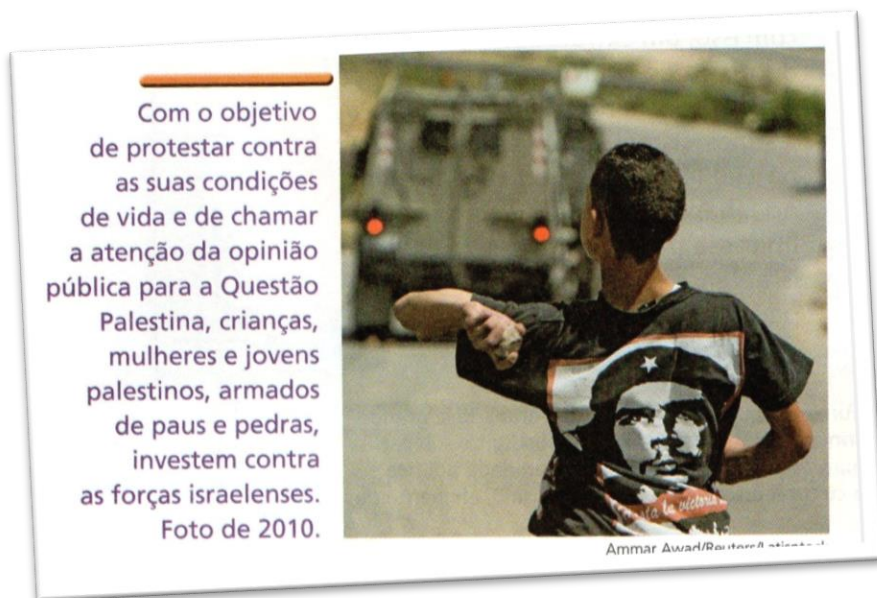
Fonte: História: Sociedade e cidadania-3Ano. (BOULOS, 2013, p. 237)

Percebemos como muito significativa essa intervenção, especialmente o texto da legenda que além de nomear claramente o agente da ação como “menino” traz a expressão: “... ou seja, participando como sujeito em um importante episódio da história.” (BOULOS, 2013, p. 237). Talvez, nesse momento específico, o autor tenha conseguido expressar com relativa felicidade a medida da visibilidade e da identificação que pretendemos alcançar com nosso trabalho de pesquisa e de proposição didática. Oportunizando aos estudantes do terceiro ano a possibilidade de refletir sobre um nível de participação cidadã da qual as crianças e adolescentes são fundamentais para um resultado adequado de mudanças e garantias de direitos.

Outra imagem e legenda, também encontrada em Boulos (2013) e que aponta para o corolário das intenções que estamos investigando e propondo, se insere no momento da narrativa histórica que o autor dedica para discorrer sobre os conflitos entre palestinos e israelenses. Após narrar como o processo de implantação de um estado judeu no território Palestino, com o apoio decisivo de importantes potências imperialistas como os EUA e a Grã-Bretanha, veio acompanhado de muitas tensões dado à insatisfação dos palestinos e de seus vizinhos árabes com os moldes dessa medida capitaneada pela ONU.

O autor passa a descrever como se deu a resistência palestina que logo se viu em posição de inferioridade bélica e econômica, uma vez que, segundo Boulos (2013), o estado de Israel recebeu apoio econômico das principais potências capitalistas do pós-guerra. Ao expor esses fatos, passa o autor a discorrer sobre a criação do Al Fatah (grupo de resistência palestina liderada por Yasser Arafat) da Organização para Libertação da Palestina (OLP) e chega aos movimentos populares que espontaneamente surgiram como forma de protesto contra a ocupação israelense em território palestino. É nesse contexto que se insere a imagem de um adolescente que, empunhando uma pedra e usando uma camisa de Che Guevara (guerrilheiro argentino que liderou ao lado de Fidel Castro a Revolução Cubana 1959), enfrenta um veículo blindado israelense:

Figura 7- Menino palestino contra tanques.



Fonte: História Sociedade e cidadania-3Ano. (BOULOS, 2013, p. 254.)

O texto da legenda ressalta que: “... **crianças, (grifo nosso)**, mulheres e jovens palestinos, armados de paus e pedras, investem contra as forças israelenses.” (BOULOS, 2013, p. 254). Se a ideia é destacar os adolescentes e as crianças como sujeitos de sua própria história, como agentes de uma participação cidadã que inclui o direito de protestar contra ações que consideram arbitrárias e violentas, a imagem e o texto não poderiam ser melhores.

Passamos a nos referir ao resultado da análise do período da ditadura civil e militar no Brasil (1964-1985) e ao período da redemocratização (1970-1980). Constatamos uma completa

ausência de qualquer referência a crianças e adolescentes no texto e nas imagens desse período. Se considerarmos o já citado caso do estudante Edson Luiz, como exemplo de foco nos adolescentes, teríamos aí a única exceção. Mas os próprios autores não o identificam como adolescente e apagam sua identidade de secundarista, no caso de Boulos (2013).

Nada, nenhuma imagem ou texto complementar que faça alusão a alguma forma de participação das crianças e adolescentes na história da ditadura e no processo de redemocratização. Nem mesmo para situá-los como vítimas de violações de direitos, o que ocorreu no caso dos filhos dos presos políticos, que foram privados da companhia de seus pais.

Estranhamente, Braick e Mota (2013, pág. 180), trazem um texto complementar de autoria de Marcelo Rubens Paiva, no qual o autor, que era criança no período da ditadura, relembra a prisão violenta e traumatizante do seu pai, o deputado do MDB, Marcelo Rubens Paiva, mas não fazem nenhuma questão de destacar a violação sistemática dos direitos das crianças e adolescentes por parte da ditadura.

São feitas significativas referências a UNE, mas as entidades secundaristas são esquecidas, a participação das crianças e dos adolescentes como “caras-pintadas” não é destacada, sendo que naquele período as entidades secundaristas foram decisivas para o movimento contra o então presidente Fernando Collor.

Nem mesmo casos de violentos massacres que tiveram repercussão na mídia da época como o massacre da Candelária (1993), onde seis adolescentes foram mortos por justiceiros, ganha espaço nos livros que, aliás, dedicam uma página inteira a falar do governo Itamar Franco (1992-1994), presidente do período.

A articulação pelos direitos dos meninos e meninas em situação de rua, que começa a se desenvolver com intensidade a partir do início da década de 1980, é solenemente ignorada. Nenhuma menção aos encontros nacionais organizados pelo MNMMR, ou a campanha criança constituinte que foi relevante nas discussões para a elaboração da Constituição Federal de 1988, especialmente na elaboração do artigo 227 (SANTOS 2002).

O silêncio das imagens e dos textos é inquietante, a ausência das crianças e adolescentes como sujeitos de sua história é sintomática de uma disposição que coloca o adulto como centro da narrativa histórica. O prejuízo que tal postura causa para o desenvolvimento de uma consciência histórica dinâmica e adequada às necessidades de orientação dos estudantes é enorme.

Com relação à presença das crianças e adolescentes nas indicações, sugestões e reflexões feitas por Boulos (2013) no seu manual do professor, consideramos ser importante destacar alguns trechos bastante representativos do modo como essa categoria é entendida pelo autor.

Na seção em que aborda as questões ligadas ao cumprimento da lei 10 639/2003, apresentam-se alguns textos complementares para estimular a reflexão dos professores, num deles intitulado: “Associação Cultural-Bloco carnavalesco Ilê Aiyê”, (BOULOS, 2013, p.38), de autoria de Zulu Araújo. O autor destaca a importância de movimentos como esses, que através de ações educativas, visam fortalecer e ampliar a autoestima e a identidade das crianças negras que moram nas regiões atendidas pelo programa.

A ideia é que através da música, da dança, da arte em geral, as crianças e os adolescentes, que vivem em situação de vulnerabilidade social, possam encontrar o caminho da autovalorização, que se reconheçam como negros e negras e possam futuramente se tornar influenciadores de outros garotos e garotas carentes de valorização e orientação. Nosso entendimento é que ao apresentar esse texto como sugestão, Boulos (2013) está indiretamente oferecendo aos professores subsídios para estimular nos alunos a percepção da sua importância enquanto sujeitos da própria história.

Outro momento relevante do manual do professor de Boulos (2013) é um trecho do quadro de planejamento que o autor oferece como uma sugestão aos professores para trabalhar os temas relacionados com a unidade IV cujo título é: Meio Ambiente e Saúde. Segundo o texto, um dos objetivos sugeridos é: “conscientizar os alunos de que fiscalizar os eleitos e exigir deles ética e transparência é tão importante quanto votar” (BOULOS, 2013, p. 91). A ideia do autor é estimular nos professores o interesse por fomentar nos adolescentes o cuidado com as coisas da cidadania. Apresentar aos garotos a fiscalização dos políticos como algo importante é um sinal promissor, no sentido de que eles se compreendam como agentes políticos e promotores da mudança social.

Entretanto, o ponto alto do manual de Boulos (2013), no tocante ao protagonismo social das crianças e dos adolescentes, é o texto: “Possíveis sentidos da Cibernmilitância e do hip hop” (BOULOS, 2013, p.94). Nele, a reflexão é feita entorno de como os jovens podem alcançar formas alternativas de exercer ativamente sua cidadania:

Participação sugere pertença, exercício do direito de ser sujeito, cidadania por construção de democracia. Os jovens se orientam em princípio pela irreverência, pelo questionamento, por desestabilizar verdades, pela crítica e essas são construções importantes para o novo, para a renovação. Então a participação de jovens é

importante não somente para os jovens, mas para rejuvenescer o fazer política, renovar a coisa pública. (CASTRO. in BOULOS, 2013. p. 95).

Mesmo que o autor não visibilize as crianças e adolescentes nominalmente, diluindo suas identidades nos termos genéricos, “jovens” e “juventude”. O fato de o livro ser escrito para o público do terceiro ano do ensino médio direciona as reflexões sugeridas ao professor para o trabalho com adolescentes. Associá-los com política, com novidade, com frescor de ideias e com dinamismo é um procedimento que acreditamos ser coerente com o ideal de estimular o protagonismo social e político.

Braick e Mota (2013) também dedicam um espaço destacado do seu manual a discutir as formas de como encarar as crianças e adolescentes enquanto agentes da mudança social e histórica. Tem, inclusive, uma seção específica denominada sugestão de atividades. Nestes pontos de reflexão as autoras destacam uma série de atividades que estimulam as crianças e os adolescentes a serem protagonistas da própria aprendizagem, por meio de pesquisas, debates, produção de textos e seminários.

Ainda nesse sentido, podemos relacionar o Box da página 88, no qual como uma sugestão de atividades é apresentada a possibilidade de um exercício de empatia, através do qual os estudantes possam se entender como sujeitos históricos: “Aproveitando o depoimento do poeta Ferreira Gullar, o professor pode, para desenvolver a noção de sujeito histórico, indagar os alunos a respeito de situações que eles tenham vivenciado e consideram relevantes para a coletividade”. (BRAICK, MOTA, 2013, p. 88).

A ideia é de promover um movimento no qual os adolescentes se identifiquem como pessoas que de alguma forma testemunharam e influenciaram o desenrolar da história. Tal como o poeta Ferreira Gullar se afirma no texto, não apenas como testemunha, mas também como ator participante dos fatos.

Entretanto, o único trecho, nos dois manuais do professor que analisamos, em que as crianças e adolescentes, juntamente com seus direitos, são textualmente visibilizados e indicados como ponto de reflexão para o trabalho dos professores com os alunos é quando o manual orienta a analisar, junto com os estudantes, os principais pontos da carta constituinte de 1988. Entre os vários direitos recomendados para análise, se encontra o seguinte trecho onde as autoras indicam aos professores: “É interessante analisar alguns pontos da Carta de 1988, especialmente no que se refere à educação e à cultura; à criança, ao adolescente e ao idoso...” (BRAICK, MOTA, 2013, p.88).

Diante dessas análises, reconhecemos que os manuais do professor, de um modo geral, se enquadram nos critérios exigidos pelo PNL D, para participar da seleção do livro didático em

nível nacional. Entretanto, no que diz respeito aos critérios de nossa análise, consideramos que, apesar de fazerem referências constantes aos movimentos sociais como agentes responsáveis por transformações e pela construção da história, e ainda relacionar frequentemente sugestões temáticas que dialogam com os direitos humanos. Com relação à visibilização das crianças e adolescentes como sujeitos da própria história e da sociedade, os manuais ainda deixam a desejar. Excetuando os principais pontos destacados nessa análise, crianças e adolescentes não aparecem na pauta dos professores quando o assunto são os conteúdos históricos. Mesmo nos esclarecimentos teóricos e metodológicos elas permanecem sendo acessórias na narrativa.

4 DAS RUAS PARA AS AULAS DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

4.1 OS PARADIDÁTICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA: CONSOLIDANDO UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO:

Diante da série de reflexões que tecemos no capítulo anterior, quando analisamos a forma como duas coleções de história, mais especificamente os volumes referentes ao terceiro ano do ensino médio e seus manuais do professor, lidam com o tema da redemocratização, com foco especial no processo de protagonismo dos movimentos sociais, podemos concluir pela ausência quase completa das crianças e adolescentes como sujeitos da ação histórica nas narrativas dessas duas formas de trabalhar com o saber histórico escolar.

Como partimos do pressuposto de que devemos propor algum tipo de intervenção didática, que vá ao encontro de intensificar a aprendizagem histórica dos alunos do terceiro ano, acerca desses conteúdos que trabalhamos como foco de nossa pesquisa, chegou aqui o ponto de apresentar nossa proposta de forma mais detalhada. Pelas análises acima citadas, e baseadas na reflexão de que um material didático rico e diversificado é fundamental, percebemos ser válida a ideia de construir um livro paradidático que narre alguns eventos relacionados com a história da formação e da luta do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) pela efetivação dos Direitos Fundamentais das crianças e dos adolescentes, com foco principal em Pernambuco. Durante o período da transição democrática após a ditadura civil e militar.

Iniciaremos nossa proposição refletindo sobre os fatores teóricos que dão suporte à ideia de paradidático e demonstrando os referenciais e os conceitos que utilizamos para sustentar o modo como encaramos esse tipo de material. Sabemos que a escolha e a utilização de material paradidático pelo professor são, em última análise, uma questão política, já que se configura em uma decisão que incorpora a perspectiva dos mesmos sobre concepções de ensino, sobre o conhecimento e sobre a forma como os alunos vão aprender tal conhecimento.

Entretanto, não podemos esquecer as orientações oficiais, expressas em documentos legais, que dão conta de estimular a produção de materiais didáticos. É nesse sentido que entendemos a lei 9394/1996, instituidora da LDB, que ao orientar a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abriu espaço para que se pensasse a educação de modo a

valorizar os conteúdos disciplinares através de temas transversais como: saúde, sexualidade, cidadania, sustentabilidade, entre outros. A valorização dessas temáticas estimulou a produção de uma variedade de materiais didáticos, os quais deveriam ser capazes de enriquecer os livros didáticos oficiais com uma linguagem mais dinâmica e diversificada.

Segundo Circe Bittencourt, (2017) as últimas décadas vêm experimentando uma significativa intensificação na oferta de materiais didáticos, disponibilizados, tanto para os alunos da rede pública quanto para os que se encontram matriculados na rede particular. O que se deve notar, especialmente nessa afirmação, é que os materiais já não são mais padronizados e oferecem uma diversificação bastante ampla com relação aos critérios de produção. Ou seja, o catálogo das editoras vem sendo enriquecido com temas cada vez mais abrangentes e variados, tanto da história brasileira quanto mundial.

Segundo Selva Guimarães Fonseca, (2003) é necessário pensar numa perspectiva histórica sobre o surgimento dos paradidáticos de História no Brasil, que leve em consideração, o modo como a Universidade, o Estado, e a cultura escolar se relacionam com a indústria de produção cultural e de materiais didáticos em geral.

Aprofundando essa perspectiva histórica, que sem dúvidas é importante para que possamos embasar o tipo de material paradidático que pretendemos produzir, percebemos que entre as décadas de 1960 e 1970, o Brasil vivenciou uma modificação no papel desempenhado pela escolarização na sociedade. De modo mais específico esse papel foi caracterizado pelo aumento massivo da oferta de acesso à escola. Milhões de crianças e adolescentes foram inseridos no processo de escolarização.

Essa ampliação da rede pública e privada de ensino abriu um nicho de oportunidade comercial na área da indústria de produtos culturais e educacionais. Para acompanhar esse crescimento, a indústria de produtos culturais e escolares precisou se modernizar, e é nesse contexto que os paradidáticos surgem como uma promessa de modernização e oferta de um algo mais diante das corriqueiras e tradicionais coleções de livros didáticos.

Dentre as características que são apontadas como definidoras de um bom livro paradidático e que se constituem num ponto fundamental, tanto para sua produção quanto para sua apreciação por leitores variados, podemos apontar: o cuidado com a linguagem, que deve ser mais acessível ao público alvo para o qual se direciona. A preocupação com os temas tratados, o uso de sinônimos adequados e até mesmo o fluxo da narrativa adotada que devem ser convenientemente pensados à luz dos objetivos que se pretende alcançar.

Outro aspecto importante segundo Zamboni, (1993) os livros paradidáticos precisam desenvolver para cumprir a contento sua função é o de aproveitar o espaço que detém de agir

paralelamente ao livro didático e oportunizar uma “quebra” no discurso aparentemente uníssono que as coleções oficiais entoam.

Dessa forma, os conjuntos de textos paradidáticos poderiam oferecer outras versões para uma narrativa considerada como já consolidada. Inclusive esse é o caso que nos propomos produzir com nosso trabalho de intervenção didática. Introduzir um elemento desestabilizador na narrativa sobre o período da redemocratização após a ditadura civil militar no Brasil. A ideia é convocar o sujeito invisibilizado para ser ouvido, romper com o monocórdio tom adultocêntrico, trazendo à tona o protagonismo de crianças e adolescentes, especialmente aquelas que se organizaram em torno do MNMMR.

Tais propostas, acreditamos se constituem em importantes formas de quebrar com a noção de uma história a partir de uma única versão, tradicionalmente aceita como verdadeira. Se um livro paradidático consegue vivenciar essa proposição, ele está cumprindo com um dos traços marcantes e característicos de um material capaz de dinamizar e intensificar a aprendizagem.

Ainda refletindo sobre como os livros paradidáticos se constituíram em importantes recursos oferecidos às redes de ensino do Brasil, e sobre como se deu a produção desses textos, é conveniente notar que a partir da década de 1980, segundo Fonseca, (2005) surgem as primeiras coleções que viriam a ampliar o público leitor de temas históricos. É com essas coleções que aparecem os primeiros trabalhos de aspecto declaradamente paradidáticos, tipicamente voltados para as temáticas relacionadas com a produção historiográfica.

O foco inicial dessas coleções era trabalhar questões até então pouco estudadas, nesse contexto o diálogo entre a academia que representava a História enquanto ciência de referência e o mercado editorial foram decisivos, para melhor captarmos essa tendência de relações ouçamos a própria Selva Guimarães Fonseca:

No decorrer dos anos 80 e 90, houve uma ampliação do número e do tipo de publicações de livros paradidáticos. Os especialistas do meio acadêmico, atraídos pela lógica do mercado, aliam-se às editoras, buscando socializar o chamado saber histórico erudito... Dentre os livros paradidáticos em história, existem diferentes tipos e enfoques. Alguns apresentam resumidamente períodos da história, itens dos programas tradicionais que significam meros desdobramentos dos livros didáticos. (FONSECA, 2005, p.54).

Refletindo a partir dessas análises, podemos afirmar que a estruturação dos paradidáticos na realidade educacional brasileira não se deu desvinculada de um contexto histórico, mas sim inserida num momento específico de transformações, atendeu a demandas claramente voltadas para as necessidades do capitalismo vigente. Entretanto, como a realidade

não é algo deterministicamente arranjado, o modo como se deu a organização teórica e prática em torno da produção desse tipo de material envolveu muitos segmentos diferentes, inclusive aqueles ligados à academia e a produção do conhecimento dito de referência.

É desse ponto de vista que desejamos falar, não queremos repetir em nossa proposta uma realidade apontada por Thompson (2016), a partir de uma análise feita por Zamboni (1993) do desempenho dos paradidáticos, em atingir as expectativas que são aventadas com relação ao seu desenvolvimento. Segundo as autoras, a relação entre paradidático e inovação pedagógica não é necessariamente concretizada. Na maioria das vezes esses materiais não trazem novos recortes temáticos, nem estimulam a produção de um pensamento crítico com relação aos conteúdos que trabalham, muitas vezes não trazem debates ou discussões sobre fontes históricas ou lidam com documentos e permanecem silenciosos no que diz respeito a algumas visões tradicionais da historiografia que precisam ser melhor tensionadas e dimensionadas (THOMSON, 2016).

É importante ouvir as ponderações de Selva Guimarães Fonseca (2005) sobre o momento atual em que se encontra a discussão acerca dos livros didáticos e paradidáticos. Segundo a autora, dado que a produção de paradidáticos é um fato comercial consolidado o ideal agora é concentrar forças enquanto sociedade civil e partes interessadas no contexto escolar, para exigir do estado e das redes de ensino pública e privada, que se dediquem a aprofundar e melhorar o processo de avaliação contínua da produção de material didático em História.

Deve-se, inclusive, ampliar a prática de correções e até mesmo a retirada de trechos de livros e de coleções que possuam erros conceituais metodológicos ou que reproduzam de maneira direta ou indireta preconceitos de ordem racial, de gênero, político, religioso ou de desrespeito aos direitos das crianças e adolescentes.

Sendo nosso objetivo proporcionar uma narrativa que encare as ações por uma perspectiva anteriormente não privilegiada, percebemos que seria interessante refletir sobre a dimensão que toma as disputas políticas em meio às narrativas históricas dos paradidáticos, a respeito disso Zamboni afirma:

As formas narrativas de construção do conhecimento histórico, presentes nos livros paradidáticos de História, destinam-se a dar apoio ao trabalho docente, objetivando a intenção dos atores em atrair, para a leitura dos livros de conteúdo histórico, um tipo especial de leitor- o estudante do primeiro grau. Como todo ato de construção do passado, nos livros paradidáticos também as relações de poder estão presentes. Ora a ocultação, ora o enaltecimento de fontes documentais, asseguram constituir um controle exercido pelas instituições para a preservação ou não de determinado tipo de passado. (ZAMBONI, 1993, p. 175.).

Refletindo a partir desse ponto de vista desenvolvido acima, precisamos reconhecer que o cuidado em trabalhar, nos textos paradidáticos, com documentos produzidos pelos meninos e meninas de rua, pelo MNMMR, ou por lideranças significativas desse movimento, segue ao princípio de favorecer o desenvolvimento de uma escuta proveitosa e respeitosa de grupos historicamente marginalizados.

Conscientes da centralidade e da ubiquidade do poder, bem como das lutas pela sua efetivação, que perpassam os textos paradidáticos de história. Seguros das possibilidades de luta e resistência nos propomos a subverter a hierarquia adultocêntrica. Tal movimento pretende oferecer uma reação, na medida em que crianças e adolescentes passam a narrar sua aventura da luta na conquista e efetivação de seus direitos.

Uma vez delimitada a opção por produzir um texto paradidático com as características e cuidados que já pontuamos nesse capítulo. Definimos que o foco da narrativa desse paradidático será um conjunto de eventos ligados à história do MNMMR. Passamos agora a discutir as bases teóricas e conceituais do que entendemos por Movimentos Sociais e de como esses se relacionam de acordo com as posturas historiográficas que escolhemos para trabalhar.

4.2 HISTÓRIA DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA NO BRASIL

Com base nas pesquisas de Leite (2001), podemos afirmar que a trajetória das crianças abandonadas no Brasil tem início já no primeiro período da colonização portuguesa. A partir de 1550, já existem registros de que as primeiras crianças originárias da Europa foram trazidas para o Brasil, com o objetivo de facilitar a catequese dos índios. Tal intento se constitui em um dos mais significativos princípios impulsionadores da colonização portuguesa, naquele que eles chamavam de novo mundo. Expandir a fé cristã era um dever que acreditavam ser um fardo do povo português ante os que reputavam como bárbaros.

A ideia de trazer crianças portuguesas para o Brasil recém “descoberto”, com o objetivo de facilitar a conversão dos povos nativos, nascia da concepção de que as crianças eram capazes de aprender a língua com mais facilidade, superando, assim, uma das maiores barreiras, tanto da conversão quanto da colonização: a língua.

Segundo Leite (2001), em 1554 chegou à capitania de São Vicente cerca de dez ou doze órfãos para cumprir as missões atribuídas pela colonização portuguesa. Dava-se início com essa primeira leva a chegada de crianças e adolescentes abandonados no Brasil. Ressalte-se que, com base no trabalho de pesquisas dos vários antropólogos que conviveram com diversos povos nativos brasileiros, não há registros de que tais sociedades abandonassem ou marginalizassem suas crianças. Podemos dizer, portanto, que as levas de órfãos europeus podem ter se constituído em uma das primeiras importações culturais que fizemos de Portugal, deve-se notar, entretanto que foi uma funesta importação.

Além da compreensão referente à chegada dos primeiros órfãos no Brasil, fica patente, a partir das pesquisas feitas por Leite (2001), que a perspectiva estereotipada e direcionada para enxergar as crianças e os adolescentes abandonados como subversivos, ou então portadores de um significativo grau de periculosidade, já se fazia presente no início do período colonial. A referida autora, citando as palavras de José de Anchieta, pioneiro da catequização de índios, e para quem as crianças e adolescentes portuguesas que vinham para o Brasil eram:

Um bando de moços perdidos, ladrões e maus que aqui chamavam de patifes. Isso porque, escreve ele, em pouco tempo, assediados pelas índias, não resistiram à tentação, fugindo com elas (...) é a gente mais perdida desta terra e alguns piores mesmo que os índios. (LEITE, 2001, p. 11,12).

Como se pode perceber, a partir da declaração de um dos maiores referenciais da missão católica ligada a colonização do Brasil, alguns termos que se agrega aos meninos e as meninas de rua são tão antigos quanto o próprio sistema explorador da colônia, “perdidos”, “patifes”, ladrões e maus. Termos que permaneceram no modo da sociedade representar tais sujeitos considerados marginais.

Reforçando essas reflexões acerca dos primórdios da inserção das crianças e adolescentes à situação de Rua no Brasil, Caio Prado Júnior afirma: “para cá vinham crianças portuguesas abandonadas ou vendidas pelos pais ou tutores” (PRADO JUNIOR, 1994, p.21). Segundo Pereira (2011), apesar de não podermos propriamente falar de crianças em situação de Rua nos primeiros anos da colonização, uma vez que a estrutura da sociedade por ser essencialmente rural, não favorecia a formação de grandes centros urbanos, local privilegiado para a implementação do modo de vida dos meninos e meninas de rua, não devemos achar que os direitos fundamentais de tais sujeitos já se encontrassem plenamente preservados. Longe disso, crianças e adolescentes eram invisibilizadas e ainda estava distante o momento em que ergueriam suas vozes na luta por condições dignas de existência.

Entretanto, podemos tomar como um ponto pacífico que o primeiro contato das terras brasileiras com as crianças e os adolescentes abandonados ou enjeitados, como eram conhecidos em Portugal. Foi devido aos órfãos portugueses trazidos para cá sob a influência da perspectiva religiosa, com a justificativa de facilitar a principal missão dos cristãos europeus no Brasil: a conversão dos “selvagens” à fé de Jesus. Por isso conseguimos perceber o início de uma abordagem tipicamente conservadora e baseada em princípios moralistas, muito bem explicitados através dos termos pejorativos com os quais os jesuítas se referiam aos órfãos “desvalidos” que mandavam vir da Europa para satisfazer aos interesses de sua ideologia.

Como já foi dito, a principal ideia dos jesuítas ao acolher esses órfãos e enjeitados era utilizá-los como proclamadores do evangelho entre os povos nativos. Porém, para melhor atender as necessidades educacionais e religiosas dos filhos legítimos ou não dos portugueses que estavam no Brasil, foi criado em 1551 o primeiro colégio interno do Brasil (LEITE, 2001), dando início, mesmo que de forma precarizada, ao processo de institucionalização das crianças e adolescentes através do recolhimento e do internato. Tal ponto de vista viria a se consolidar no futuro por muitas décadas como a alternativa mais coerente e sensata para atender as necessidades das infâncias que viviam nas ruas.

Apesar de nossa proposta ser basicamente a ideia de trabalhar com estudantes de terceiro ano do ensino médio uma forma de intensificar a aprendizagem acerca de como os movimentos sociais, principalmente aquele formado por meninos e meninas de rua, foram protagonistas de significativas mudanças nas conjunturas política e sociais do Brasil durante o período da redemocratização após a ditadura civil militar. Percebemos ser conveniente, tal como temos demonstrado, fazer um panorama histórico de como essas crianças e adolescentes eram representados e tratados no Brasil.

Inicialmente nos detivemos no foco inicial, na entrada dos primeiros meninos e meninas enjeitados pelos portugueses em território brasileiro. Entretanto, um fenômeno que, apesar de não se ligar diretamente com meninos e meninas que viviam em condição de rua, também é significativo. Especialmente para que possamos formar um entendimento do modo como a sociedade brasileira do final do século XVIII e praticamente todo o século XIX vivenciava questões relacionadas com crianças, que no seu ponto de vista, não se enquadravam nos padrões estreitos de uma sociedade moralista e discriminatória, é o fenômeno da roda dos expostos.

Acaso não haverá nenhuma relação entre fechar os olhos para o valor das vidas das crianças que se encontram em situação de rua e o ato de abandonar um filho, já que o modo como foi concebido não se relacionava com os princípios morais e religiosos do período? O abandono de crianças no Brasil tem início a partir do momento em que as cidades começam a

se consolidar, com o declínio da produção açucareira e com o auge da exploração do ouro, o surto de urbanização faz nascer em território brasileiro essa instituição que já era conhecida dos europeus: a roda dos expostos.

A criação das rodas dos expostos, tal como é relatado por Leite (2001), se dá no Brasil a partir do século XVIII, mas é no século XIX que atinge seu auge. Em 1869 ocorre um acréscimo no número de crianças que eram deixadas na roda, principalmente devido à publicação eminente das leis antiescravagistas. Manifestava-se aí de forma mais explícita o lado racial que se liga de forma indelével ao processo de marginalização das crianças e adolescentes no Brasil. Crianças negras eram abandonadas porque eram escravas e com pouco tempo, não seriam mais, tornar-se-iam fardos para seus senhores, então, pela lógica fria do lucro e do capital, deveriam ser abandonadas.

Entre as principais leis que despertaram nos senhores a ideia de se livrar das crianças negras, encontramos a Lei do ventre livre de 1871, e a Lei Áurea, que apesar de serem superficialmente favoráveis aos negros e às negras escravizados no Brasil. Pelo fato de não possuírem uma extensão legal que providenciasse algum tipo de compensação social pelos séculos de escravidão a que foram submetidos os descendentes de africanos, acabou apenas por empurrar os adultos para as favelas e para uma vida em condições precarizantes, e as crianças e adolescentes ou para a roda dos expostos, quando eram ainda muito novas, ou para as ruas, espaço no qual teriam que criar modos de convivência e de sobrevivência.

Nesse período histórico, a rua já era vista como um local de perigos. Esta visão por seu lado era responsável por estigmatizar as crianças, que se viam abandonadas. Tal perspectiva preconceituosa pode ser percebida nesse trecho retirado do Estatuto da Casa de Recolhimento de Órfãos, fundada em 1740 no Rio de Janeiro, por inspiração de Marçal Magalhães Lima e pelo Capitão Francisco dos Santos (LEITE, 2001). No estatuto dessa casa podemos ler: “Criar para a sociedade, mulheres estimáveis por suas virtudes domésticas e guiando sua conduta pelas máximas da moral cristã. Para que se atingisse esse objetivo era preciso manter essas meninas longe dos perigos da vida e da rua.” (LEITE, 2001, p. 16).

De algum modo, o uso de certos termos para se referir às crianças e aos adolescentes que viviam uma situação de marginalização já eram capazes de denotar um desprestígio que era prontamente atribuído pelos setores mais conservadores e poderosos da sociedade. A expressão “desvalida”, normalmente atribuída aos meninos e as meninas trazia essa carga simbólica. O que significa desvalido? Aquele que não tem valor. Num nível mais profundo de significado era isso que o termo representava e não o corriqueiramente atribuído: àquele que não tem ninguém que lhe valha.

Avançando no esforço de historicizar a relação de parte da sociedade diante da existência de crianças e adolescentes que não compartilhavam de um espaço de convivência tradicional como a família, chegamos ao momento de analisar o papel representado pela Igreja Católica nesse processo. A Igreja Católica tinha papel preponderante na manutenção das instituições que se dedicavam a assistência às crianças e aos adolescentes marginalizados da época, assistência essa que era caracterizada por métodos repressivos e marcados pela busca da correção dos comportamentos considerados inadequados ou desviantes.

Outro aspecto do atendimento prestado por essas instituições era seu viés moralizante, calcado em princípios religiosos. Também compunham o referencial teórico dessas casas de atendimento a preocupação em fornecer, aos meninos e meninas que eram atendidos em suas dependências, uma formação profissionalizante e que estivesse adequada aos interesses do contexto social e econômico do período, caracterizados pela ênfase em um processo de industrialização crescente.

É interessante perceber que, mesmo com a passagem do tempo e as rupturas ocorridas na ordem política do Brasil, mais especificamente a transição da monarquia para a república, a representação que se fazia acerca dos meninos e meninas de rua continuava praticamente inalterada. As crianças adolescentes, pelo fato de serem pobres e de viverem nas ruas, estavam fadados a se tornarem, mesmo enquanto jovens elementos perigosos e inseridos na criminalidade.

É nesse momento que começa a se desenhar mais caracteristicamente a política salvacionista, no que diz respeito às ações para com as crianças. O objetivo era internar para salvá-los dos perigos que a rua representava e também afastar a possibilidade de que tais perigos pudessem se espalhar e atingir o restante da sociedade.

Nesse sentido, um discurso que começou a ser construído na época contribuiu ainda mais para o esquecimento dos direitos humanos dos meninos e meninas que viviam nas ruas. A ideia de que a infância é o futuro contribuiu para apagar, diluir a realidade de ser criança e viver com intensidade o seu próprio tempo. Se elas eram o futuro então agora no presente não eram nada e podiam ser moldadas, ao gosto dos interesses mais adequados para os poderosos da época. A infância passa a ser vista como um intervalo, um espaço de espera para o momento em que o ser humano se torna pleno de valor e significado, que segundo esse ponto de vista é atingido apenas na idade adulta. Em nome do futuro se apagava violentamente o presente de crianças e adolescentes, e com o presente se esvaía também a possibilidade de luta para conseguir e efetivar direitos.

Com o advento da República, a sociedade brasileira assiste ao avanço de ideias políticas que tinham como estofa a filosofia positivista. A teoria era que deveriam ser rompidos os laços que enxergavam a solução para o problema dos “menores perigosos”, como eram conhecidos na época, de uma necessária influência da Igreja Católica. Os positivistas do novo século estavam no meio do processo de substituir Deus por outra deusa: a ciência. Acreditavam que a situação dos meninos e meninas que viviam na rua era um problema biológico, possivelmente hereditário e que assemelhavam a um vírus ou doença.

No início do século XX, a infância abandonada é uma infância contaminada com o “germe da criminalidade” e que pode terminar por inocular outras pessoas ou até mesmo fazer se espalhar, ao modo de uma epidemia, esse problema por toda a sociedade. Daí surge a noção de que as crianças e os adolescentes considerados perigosos e propensos ao crime deveriam ser isolados e internados, com se precisassem ficar numa espécie de quarentena moral.

Representativa dessa nova perspectiva foi a fundação no Rio de Janeiro da Escola XV de Novembro, instituto que acolhia crianças e adolescentes marginalizados, com o intuito de corrigi-los e educá-los para o profissionalismo e o mundo do trabalho. O diferencial dessa instituição encontrava-se no fato de que foi ela a primeira a se afastar do modelo católico de correção (LEITE, 2001) e de assumir um ponto de vista caracterizado pelas novas ideias racionalistas e científicas vindas da França, típicas do final do século XIX e início do século XX.

Escolhemos, para representar a maneira como esses novos homens de ciência entendiam essas questões, um trecho do livro “*Os menores delinquentes e seu tratamento no estado de São Paulo*”, essa obra é de Cândido Nogueira da Mota, que foi diretor de instituições paulistas, voltadas para o atendimento das questões relacionadas com as infâncias e adolescências marginalizadas:

A proteção da infância abandonada e maltratada é fundamental entre os substitutivos penais, porque ela tem aplicação sobre milhares de indivíduos predispostos e impelidos ao crime. Ela equivale na prevenção sanitária, ao uso de beber água fervida durante as epidemias de cólera ou de tifo, esterilizando os germes patogênicos (LEITE, 2001, p. 30).

Outro momento significativo, que podemos relacionar no histórico que estamos construindo, acerca de como se pensava e executava o atendimento às crianças e adolescentes em situação de Rua no Brasil é o período no qual o país foi governado por Getúlio Vargas (1930-1945/ 1951-1954).

As políticas públicas para atender a esse público no Brasil, a partir da era Vargas, passaram a se caracterizar pela noção de que a salvação do país viria através da organização do mundo do trabalho. Nesse contexto, a educação para o trabalho se torna uma meta a ser atingida para que se pudesse efetivar a salvação desses “menores” frente aos perigos da pobreza, condição social na qual se encontravam naturalmente inseridos, pelas limitações próprias aos seus pais. Ao menos era assim que os teóricos do atendimento à infância pensavam durante os anos do governo Vargas. Crianças e adolescentes tinham suas especificidades apagadas diante do termo generalizante e pejorativo “menor” e a condição de carência financeira, típica dos mais pobres, era vista como uma situação de perigos inerentes.

O governo Vargas representou o início da preocupação nacional com a educação, que passou a ser vista como a principal forma de salvar o país dos seus problemas sociais. Entretanto, foi apenas a partir da década de 1980 que começou a se verificar uma inflexão no modo de se encarar o tratamento às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. É nesse período que começam a surgir os primeiros serviços públicos bem estruturados e voltados para tal atendimento, em 1980 é instituído o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), que fracassou na sua missão e passou a ser visto como um verdadeiro internato dos horrores (LEITE, 2001).

Posteriormente o SAM foi substituído pela Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que, apesar dos melhores esforços de muitos de seus quadros, acabou se tornando uma entidade excludente, repressora e violenta. Nesse contexto de esforços organizados, mas de crises e fracassos constantes é que se insere a importância do MNMMR, pela novidade que ele representou através de um gesto aparentemente simples, olhar para as crianças e adolescentes, ouvir o que elas tinham a dizer. Tal postura foi capaz de revolucionar o modo como a sociedade civil se relacionava com as pessoas que viviam nas ruas. É um pouco da história desse movimento que nos propomos a descrever a partir de agora.

4.3 MOVIMENTOS SOCIAIS E A PARTICIPAÇÃO CIDADÃ DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O conceito de Movimentos Sociais com o qual escolhemos trabalhar, para melhor situar o MNMMR frente às proposições de intervenção didática que planejamos elaborar, tem como referência as discussões empreendidas por Gohn (2011). E partem de um debate contemporâneo acerca do tema, que supera a seu modo as visões tradicionais. Embora essas perspectivas

tenham sido importantes em seus respectivos momentos históricos, pecavam por não dar conta do dinamismo e constantes deslocamentos de uma sociedade que se constrói nas fronteiras.

Segundo Gohn Movimentos sociais podem ser compreendidos como:

ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (cf. Gohn, 2008). Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet. (GOHN, 2011, p. 335,336.)

Acreditamos que pensar a partir do tema Movimentos Sociais, para se desenvolver uma prática historiográfica, tem a ver com dois temas no contexto da História Social, que vem a ser a construção de identidades coletivas e as questões relacionadas com os sujeitos da ação social na História. Por isso, ao afirmarmos que as identidades coletivas podem ser definidas como processos dinâmicos, que se constituem em meio a interações tipicamente socioculturais; estamos nos posicionando diante de um debate acirrado em meio à antropologia, a sociologia e a História social, tomando a posição mais coerente com nossa perspectiva pós-crítica e antiessencialista.

Cientes de que as análises estruturalistas foram fundamentais para visibilizar a agência dos grupos sociais, classes e demais estruturas coletivas no processo histórico. O que de fato contribuiu decisivamente para combater uma perspectiva historiográfica que valorizava os grandes heróis, com suas ações normalmente ligadas ao poder estatal e à dimensão oficial.

Não queremos, entretanto, considerar as contribuições dos pesquisadores ligados a essa tendência estrutural como definitivas. Ao contrário, seguindo as reflexões de Mattos (2012), não podemos ignorar a crise teórica que tais paradigmas conceituais vêm vivenciando, diante das intensas mudanças de rumo ocorridas na historiografia a partir das décadas de 1970 e 1980. Especialmente aquelas feitas com base na crítica estabelecida aos postulados racionalistas que atingiram seu auge na modernidade.

A crise vivenciada pelas ciências humanas no pós-guerra não pode passar ao largo de nenhuma discussão que envolva investigações sociais ligadas às mobilizações e lutas por direitos. O abandono de qualquer perspectiva teleológica é um tributo que não se pode deixar de pagar, se realmente se quiser pensar de forma adequada sobre o contexto social e político da contemporaneidade.

Dessa forma, a perspectiva que será adotada, para tentar captar o processo histórico do movimento social ao qual dedicamos nossa atenção de pesquisa, é aquela que se baseia na ideia de que as identidades de classe, ou de grupo são construídas em meio a vivências culturais compartilhadas pelos sujeitos envolvidos, nas mais variadas circunstâncias, que compõem o palco de atuação dos seus interesses e demandas mais valiosas.

A identidade coletiva, a partir desse ponto de vista, não pode ser compreendida como um mero substrato determinista de encaixes econômicos, dispostos antes de sua formação. A realidade compartilhada pelas identidades é muito mais complexa do que essa percepção limitada de causa e efeito, que não permite um espaço para a criatividade e o improviso, característicos das relações sociais humanas e das buscas que os humanos empreendem para solucionar conflitos e promover alternadamente equilíbrio e o desequilíbrio na sua política cotidiana de sobrevivência.

Inspiramo-nos, portanto, em Thompson (1987) e em sua tentativa de fazer uma história vista de baixo, para narrar o modo como o MNMMR foi se organizando e se construindo enquanto sujeito histórico de mudanças importantes durante o recorte temporal que pretendemos analisar.

Parece claro que nessa dinâmica de encontros e desencontros, de interesses e aspirações é que foi se formando a identidade do movimento. Em meio às tensões vividas por cada identidade particular que se encontrava em ação no momento específico em que se verificou o fato. Quer como criança que vivia na rua e não se enxergava da mesma forma que os outros, privilegiados socialmente a enxergavam. Quer como adolescente que prezava a liberdade e o companheirismo das praças, mas que sentia que podia ter mais e que precisava lutar por isso. Ou mesmo como educador social de rua, que militava movido pela paixão da causa em que acreditava, e que ao mesmo tempo tinha que lidar com as tensões entre a repressão política típica do período da redemocratização e o compromisso de caminhar junto com as crianças.

Certamente que foi se desenvolvendo em meio a esse tecido de aspirações e visões de mundo e as identidades foram se construindo, tanto as coletivas quanto as individuais, e é proposta desse trabalho tornar visível a percepção de um ângulo desse processo, que usualmente não é encorajado pela produção de textos paradidáticos e didáticos que normalmente é realizada a partir do ponto de vista tradicional e adultocêntrico.

Assumimos, portanto, como referencial para nosso trabalho, a ideia de que os movimentos sociais são na verdade grupos de interesses compartilhados por meio da identidade coletiva. Portanto, o que caracteriza os movimentos sociais não é somente, nem principalmente, a carência social, esta pode muito bem existir, mas não é determinante nem decisiva. O

importante para entender um movimento social, de acordo com essa perspectiva, é: como esse referido movimento consegue organizar os recursos e desenvolver ações para atingir suas reivindicações (GOHN, 2011).

Finalizamos essa seção na qual nos dedicamos a discutir o conceito de movimento social, e como ele se relaciona com a proposta prática de intervenção didática, evocando uma discussão acerca da tensão constante que existe entre a memória e a história. Não desejando aprofundar esse debate, nem separar dramaticamente essas duas perspectivas, acreditamos que é possível nesse momento falar em um dever de memória que guardamos para com os fatos ligados ao processo de elaboração referente às leis da Constituição Federal de 1988, os quais se direcionavam especificamente às crianças e aos adolescentes.

Questionamentos inquietantes permanecem vivos e carecem ao menos uma tentativa de resposta: quanto dessas leis foi fruto da ação dos movimentos sociais? E no caso mais específico, como o MNMMR influenciou esse processo? São questionamentos que não podem ser ocultados. É dever dos que se dedicam à História e ao ensino de História, estimular o contato dos estudantes com o protagonismo histórico e social de outras crianças e adolescentes que, na condição de marginalizados pela sociedade capitalista e excludente, se organizaram e conseguiram influir na construção de sua história e da coletividade da qual faziam parte.

Passaremos a estruturar uma análise acerca da mobilização que culminou no surgimento de uma rede de ações na direção da defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes marginalizados, nas quais se insere o MNMMR. Esse tema, para ser bem compreendido, precisa de uma reflexão à luz das dinâmicas e políticas públicas que foram construídas com o objetivo de atender às demandas sociais que surgiam a partir desse contexto.

Apoiado na pesquisa de Santos (2000) é possível traçar um quadro desse itinerário histórico e afirmar que, desde o início da colonização até a metade do século XIX, os esforços da sociedade em geral para com esse problema se tipificavam pelo que os estudiosos da área classificaram como o período da soberania paterna (1500-1822). Segundo essa perspectiva, os pais eram o centro das decisões e tinham poder absoluto sobre as vidas das crianças e dos adolescentes, dispondo sobre seus desejos, moldando seus projetos de vida, sendo responsáveis por definir carreiras e acertar casamentos. A identidade das crianças e dos adolescentes era sumariamente apagada e subordinada ao pleno poder adultocêntrico.

Entre 1850 e 1980 se constituiu o regime de ações entendido como o Bem-Estar da Criança. Comparado com o ponto de vista anterior, a teoria do Bem-Estar da Criança representou um avanço, principalmente pelo fato de que, a partir desse movimento, o Estado passa a se perceber enquanto agente responsável por empreender ações para o atendimento das

crianças e adolescentes. Entretanto, apesar da percepção de responsabilidade e da institucionalização de várias ações do governo, os meninos e meninas ainda tinham suas vozes silenciadas e suas identidades completamente apagadas.

Uma vez que todo o projeto, no sentido de constituir um bem-estar para as crianças, partia das visões e anseios dos próprios adultos que, com base em análises científicas marcadas por uma ideia de salvação, acreditavam sinceramente fazer o melhor quando construíam um projeto de sociedade para a criança sem incluir as mesmas nessas projeções como sujeitos ativos e capazes de dizer o que querem e o que projetam para o seu próprio futuro.

No Brasil a mudança de percepção com relação à centralidade das crianças e adolescentes na luta por seus próprios direitos começa a partir da década de 1980. Santos (2000) pondera que essas rupturas se deram antes nos países europeus, que se encontravam consideravelmente mais avançados. Nesse contexto, de mobilizações pró-crianças vivenciadas na Europa e nos Estados Unidos, é que podemos encaixar o movimento pró-liberdade para a criança, surgido nos EUA na década de 1970, o qual enxergava que o tratamento dado pelas instituições conservadoras às crianças e aos adolescentes era responsável mais por perdas que por ganhos.

Inserido num ambiente mundial de rupturas e de mobilizações sociais, que avançavam para garantir e consolidar direitos, o Brasil passa a viver um momento efervescente, que culminou com a declaração universal dos direitos da criança em 1989 pela Organização das Nações Unidas. Os pesquisadores têm qualificado esse momento, que se iniciou aqui no Brasil em 1980 e que ainda não fechou seu ciclo de instituição, como o Modo dos Direitos da Criança e do Adolescente.

O diferencial desse novo regime de relacionamento com as demandas sociais das crianças e adolescentes se constituía no envolvimento, e mesmo no protagonismo vivenciado por esses sujeitos, no desenvolvimento das lutas que estavam diretamente relacionadas com seus interesses. Assim, gostaríamos de ouvir as palavras do próprio Benedito Santos, um dos pioneiros dessa mobilização social, acerca de como o protagonismo das crianças era essencial para o entendimento e desenvolvimento da luta.

Não tem outra forma da criança aprender sobre os direitos dela, se não exercitar estes direitos. Não existe outra maneira da criança aprender sobre os direitos, se os adultos não ensiná-las como ter direitos. Esta é uma missão que está aqui, posta, e este modelo vai emergindo em toda a sociedade. (SANTOS, 2000, p. 3).

Não se pode compreender a história da luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes aparte da história do surgimento e da consolidação do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), que tem seu início caracterizado por um contexto de explosão de várias iniciativas que tomavam essas questões como foco. Um conjunto de ações desse tipo, e que pode ser relacionada diretamente como espaço de gestação para as práticas e perspectivas teóricas e críticas que viriam a se desenvolver no MNMMR foi o Movimento: Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua.

Esses movimentos surgidos no contexto da mudança de paradigma em relação ao atendimento às crianças e aos adolescentes marginalizados, que aqui no Brasil teve início a partir da década de 1980, tinham como princípio organizativo de sua teoria o repúdio ao modo como a FUNABEM⁸ e a FEBEM lidavam com as crianças e os adolescentes que se encontravam em situação de marginalização.

Inicialmente o período que se estende de 1981 até 1985 pode ser visto como aquele de maior influência do grupo conhecido como “Alternativas”. Esse momento foi decisivo na estruturação do tipo de luta que viria a ser desenvolvida pelo MNMMR, uma vez que, segundo Santos (2000), a maioria dos quadros de militantes que compunham o setor de educadores sociais do MNMMR era originária das fileiras de tal movimento antecessor ideológica do MNMMR.

Acompanhando a fala de Benedito Santos durante sua aula inaugural e aproveitando para seguir sua descrição dos primeiros anos do Movimento nacional de Meninos e Meninas de Rua, ressaltamos o destaque que o mesmo dá ao fato de que, no início da estruturação do movimento, o trabalho, que já existia em focos espalhados pelo país, principalmente nas áreas urbanas que naquele período não tinham como ignorar o problema em questão, passou a ser objeto de uma tentativa de articulação. Essa articulação foi caracterizada pela busca de localização de experiências que fossem potencialmente inovadoras, no trato com as crianças e adolescentes marginalizados pela sociedade.

Esse processo se deu mediante a organização de seminários e eventos que surgiam com a pretensão de mobilizar, organizar e estabelecer um diálogo capaz de ampliar o campo de reconhecimento e de percepção dos movimentos envolvidos com as questões relacionadas aos meninos e meninas de rua. A clara intenção de tais mobilizações era estabelecer uma rede

⁸ FUNABEM/FEBEM: A Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM) e as Fundações Estaduais para o Bem-estar do Menor (FEBEM) foram criadas em 1964 em pela ditadura civil e militar. A FUNABEM era um organismo federal, de caráter diretivo e que traçava as políticas públicas com relação ao bem-estar dos menores. As FEBEM s eram órgãos locais e executores de tais medidas.

nacional de conexões que envolvessem a maior quantidade de agentes de transformação social possível para potencializar ainda mais a luta.

Assim, segundo Pereira (2011), pode-se afirmar que o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua surge de um processo de organização da sociedade civil em prol dos direitos humanos, entre os anos de 1970 e 1980. Segundo esse pesquisador, a institucionalização do MNMMR se deu em Brasília como uma organização não governamental que tinha como objetivo articular, em nível nacional, as lutas pelos direitos das crianças e dos adolescentes em situação de Rua, assim como servir de mobilizador para que elas próprias pudessem lutar por melhores condições de vida.

Tomando como referência o trabalho de Silva (2006), que na sua dissertação de mestrado, em um dos capítulos, fez um bom movimento de historicização do surgimento e desenvolvimento do MNMMR, passamos a intercalar a produção de conhecimento feita por esse pesquisador e pela fala de Benedito Santos. O mesmo, além de um importante estudioso das questões relacionadas com o tema, também possui uma memória a respeito do movimento bastante rica, já que, sendo de Goiás, foi um dos que se mobilizaram primeiro para fundar o Movimento, junto com as crianças e adolescentes, em 1985.

Dentro desse contexto em que se pretende empreender uma análise acerca do surgimento do MNMMR, foi considerado com base no trabalho de Silva (2006), que não podemos dissociar o MNMMR dos movimentos sociais vivenciados dentro dos grupos e comunidades da Igreja Católica, principalmente aos movimentos católicos ligados a associações de bairros, de catequese popular, e grupos jovens, espaços estes que se constituíam em locais privilegiados para a mobilização popular com viés progressista e de esquerda, especialmente numa época de repressão política como as décadas de 1970 e 1980. A proximidade e o envolvimento aparentemente davam um ar de respeitabilidade cristã àqueles que pretendiam, além da fé, exercitar a militância política e social.

Nesse sentido, podemos afirmar que o movimento de micropolítica, que acontecia na periferia, tornou-se um canal viável para a expressão da luta contra a ditadura, uma vez que a política institucional, (partidária), encontrava-se oprimida pelo aparelho legal e policial da repressão. Percebemos que o embrião do MNMMR foi o Centro de Estudos Pesquisas e Extensão Aldeia Juvenil-(CEPA), foi fundado em 1983 e que se tornou mais conhecido no ambiente social de Goiás como a “Aldeia Juvenil” da Universidade Católica de Goiás (UCG), (SILVA, 2006).

O MNMMR formou-se em meio ao movimento de lutas políticas pela redemocratização do país, processo esse, que segundo Reis, (2014) teve início já no governo do presidente General

Ernesto Geisel, e se consolidou com a posse em 1979 do seu sucessor e aliado, ex-chefe do Serviço Nacional de Informação o SNI, o General João Batista de Oliveira Figueiredo. O clima da época, bem ilustrativo do espírito de mobilização de luta por direitos, era corretamente representado pelo envolvimento de grande parte da sociedade civil no movimento em apoio à emenda Dante de Oliveira, conhecida como Campanha pelas Diretas já.

Seguindo essas análises, podemos entender que o MNMMR foi fruto de uma mobilização de variado espectro de profissionais que, atuando em diversas áreas, davam ao movimento um inovador aspecto de multidisciplinaridade, envolvendo especialistas como: assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros, grupos da Igreja Católica e políticos sensíveis às questões sociais e comprometidos com as causas populares. Por isso é importante destacar no contexto do seu surgimento, como o MNMMR tinha uma característica extremamente inovadora e avançada, se devidamente enquadrado no momento histórico. Foi com o MNMMR que se inaugurou no Brasil um novo paradigma e uma nova metodologia de trabalho para o atendimento aos meninos e meninas de rua.

Parte decisiva da estruturação teórica do movimento se deveu à indissolúvel reciprocidade entre o MNMMR e a Educação Social de Rua (ESR). Tomando como base o trabalho do médico e educador social, Walter Ferreira de Oliveira, (2004), podemos compreender a Educação Social de Rua como uma perspectiva pedagógica que foi assumida e compartilhada pelas pessoas que se envolveram na luta pelos Direitos Humanos das crianças e dos adolescentes.

Tal perspectiva é fundamental, pois nela é que está a centralidade da ação proposta, os educadores sociais são sujeitos que, profissionais remunerados ou não, procuram estabelecer um vínculo com a criança e com o adolescente “na rua”. Destacando que a prática da ESR não se dá, a princípio, no espaço físico de uma escola, de um laboratório ou de uma universidade, a ênfase que atribuímos ao “na rua” é para sublinhar que a novidade trazida pelo MNMMR, apoiado teoricamente na Educação Social de Rua, era justamente o fato da não institucionalização do atendimento às crianças e aos adolescentes. Esse modo de operar fugia da lógica do encarceramento, característica de períodos anteriores, marcado pela ideia de periculosidade dos meninos e meninas que, marginalizados pelo sistema capitalista, buscavam viver de outras formas.

Os educadores sociais de rua são aqueles que, a partir de uma relação de diálogo estabelecida com as comunidades de crianças e adolescentes, no espaço de convivência da rua, procuram refletir junto com eles a proposta de construção e concretização de um “projeto de

vida”, permitindo a esses sujeitos vislumbrar uma ampliação das possibilidades de realização de seus anseios para além daquelas que a rua é capaz de oferecer.

Educação Social de Rua, MNMMR e outros movimentos e perspectivas pedagógicas tiveram, nesse contexto histórico, um envolvimento direto graças à simbiose vivida entre seus participantes e suas ideias, o que estimulou a elaboração de práticas materializadas pelo MNMMR. Essas ações se destacavam pela originalidade e pelo pioneirismo, como: práticas de atendimento inéditas, tomando como foco a rua, o estímulo ao desenvolvimento descentralizado de programas locais, que se encontravam mais habilitados a compreender as especificidades das necessidades de cada grupo de meninos e meninas em relação às comunidades nas quais viviam.

Os profissionais que compunham os quadros desses movimentos, ligados à ideia de educar crianças e adolescentes nas ruas, e que depois se estruturaram de forma mais sistemática no MNMMR, tinham como elementos de sua formação intelectual e cultural o fato de normalmente pertencerem à área de ciências humanas, especialmente sociólogos, antropólogos. Eram ativamente militantes de movimentos sociais, especialmente os ligados à Igreja Católica, além de educadores e profissionais da área de saúde.

Voltando ao acompanhamento da estruturação do MNMMR, a partir da identificação do primeiro nome dado ao movimento, que antes da oficialização era conhecido como Movimento de Alternativa Comunitária, após um breve período carregando essa denominação, especialmente depois do I ENCONTRO NACIONAL DOS MENINOS E MENINAS DE RUA, ocorrido em Brasília em 1986, o movimento passa a reconhecidamente se denominar Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). O marco histórico, tido como um dos referenciais da consolidação identitária desse movimento, foi a publicação da CARTA DOS MENINOS DE BELÉM, a respeito da importância dessa publicação como um documento referencial para a constituição do movimento podemos afirmar que foi crucial.

A cidade de Belém, capital do estado do Pará, possuía um importante e inovador núcleo responsável por trabalhar de forma alternativa com as crianças e com os adolescentes que se encontravam vivenciando uma situação de rua. Foi desse núcleo, e o que é mais significativo, foi da vontade organizada dos meninos e meninas, que nasceu a ideia de escrever uma carta, convocando os outros núcleos organizados de meninos e meninas para um grande encontro na cidade de Brasília.

A proposta era ouvir dos próprios interessados como eles encaravam a situação política, social, econômica e de perspectiva de futuro na qual se encontravam inseridos. O encontro repercutiu significativamente. Mais de quatrocentas crianças e adolescentes, organizados e na

luta, mostraram capacidade de sistematização e mobilização, mas principalmente força e coragem para enfrentar as dificuldades com que conviviam.

As discussões foram polêmicas, pela primeira vez na história do Brasil, centenas de pessoas historicamente excluídas, que nunca tiveram direito sequer a existirem livremente no espaço por onde circulavam, estavam reunidas no coração da República. Alçando sua voz disseram o que pensavam sobre temas muito sérios, e por muitos considerados como proibidos: falaram da violência que sofriam, de como seus direitos eram desrespeitados, e principalmente estavam livres e empoderados para dar a sua versão sobre os fatos que os envolvia diretamente.

Esse período que tentamos acompanhar, caracterizado pelo dinamismo da instauração das práticas de atendimento às crianças e aos adolescentes, em especial àquelas e àqueles em situação de vulnerabilidade social, e da sua organização em movimentos e como os que relatamos acima, foi um período na qual a visibilidade da violência praticada contra os meninos e meninas de rua (que se constitua numa prática muito antiga e que emergia desde o período colonial), atingiu seu auge.

A violência, a qual nos referimos, pode ser qualificada em duas dimensões: a primeira era a violência institucional dos setores públicos que deveriam dedicar seus melhores esforços ao pleno atendimento e reconhecimento dos meninos e meninas excluídos pela sociedade capitalista. Mas que, por outro lado, eram submetidos a um programa de institucionalização repressor, baseado na punição, na negação do seu protagonismo e na sujeição a um moralismo vazio e inadequado.

Outro aspecto dessa violência se tornou muito mais significativo, porque representava a erupção de um movimento, até então imperceptível, para os meios de comunicação e para os setores mais bem estruturados da sociedade em termos financeiros. Casos de violência praticada contra meninos e meninas de rua ganharam as manchetes dos grandes jornais e da televisão. O caso mais emblemático ocorreu anos depois da fundação do movimento que já tinha se consolidado inclusive como importante força de mobilização na constituição de 1988 e na elaboração e promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Apesar de ter ocorrido em 1993, o “Massacre, ou chacina da Candelária”, pode ser considerado como o mais emblemático caso, que expressa um processo de transposição da violência contra as crianças e adolescentes de rua, das sombras e do silêncio para a voz da grande mídia. Tal movimento embora importante se configura de modo seletivo, uma vez que os casos de violência normalmente são explorados a partir de um ponto de vista sensacionalista e desvinculado de uma análise profunda das causas sociais e políticas.

O caso foi a morte de oito jovens nas proximidades da igreja da Candelária, no Rio de Janeiro. Seis das vítimas eram menores de 18 anos, outros dois eram jovens de dezoito e dezenove anos respectivamente. O local do crime era um conhecido ponto de descanso para moradores de rua, e sem teto, incluindo nesse grupo crianças e adolescentes. Após uma série de investigações, identificaram-se os culpados como sendo um grupo de policiais militares, provavelmente a serviço de comerciantes das redondezas interessados em “limpar” a vizinhança do perigo que para eles representavam essas pessoas que tinham na rua a sua forma de socialização.

Desde o início da década de 1980 o MNMMR fazia parte de uma rede articulada nacionalmente, que lutava contra a violência praticada sobre os meninos e as meninas. Mas como podemos ver, pela continuação da violência praticada nos grandes centros urbanos, a promulgação das leis, apesar de ser importante, não impediu que em 1993 os casos de violência contra crianças e adolescentes continuassem tão constantes e dramáticos. Aponto de ganharem cobertura dos meios de comunicação, que naquela época, ainda não tinham tomado um rumo diferente, com relação a essas questões sociais mais diretamente ligadas à infância e à adolescência.

Continuando com a sequência analítica da história do MNMMR, chegamos à percepção de que a partir do I Encontro Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, em 1986 na cidade de Brasília, que nas palavras do Padre, Bruno Sechi, um dos pioneiros e articuladores do movimento, foi:

Mais do que um evento bonito, foi um encontro que marcou a história de meninos e meninas de todo o Brasil. Os meninos pela primeira vez marcaram presença na conquista de sua cidadania. O Brasil todo despertou para a importância de ouvir os meninos e as meninas porque eles têm muito a dizer, descobriu que eles existem e que eles querem ocupar um espaço digno na sociedade. (MNMMR, 1986).

Tentando dimensionar a importância desse encontro a partir das palavras do Padre Bruno, chegamos ao início de uma percepção que esperamos poder aprofundar e intensificar por meio do nosso trabalho de intervenção didática. A expectativa é compartilhar com companheiros do ensino de história, uma narrativa que incorpore alguns episódios da constituição desse movimento e de como ele, através da força simbólica dos meninos e meninas, foi sujeito das mudanças na lei e nas práticas sociais.

Outro marco fundamental na construção identitária do MNMMR foi a vivência da Campanha Criança Constituinte. Sem dúvidas, um dos pontos altos da narrativa que envolve a construção do MNMMR, na luta pelos direitos fundamentais da criança e dos adolescentes, foi

sua participação como movimento social organizado nos embates civis pela elaboração de leis que resguardassem estes direitos pela sua inclusão na Constituição Federal de 1988 e pela consequente regulamentação dessa norma constitucional através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Entretanto, observando a fala de Santos (2000), um dos intelectuais mais ativos nesse processo de luta e consolidação de direitos, conseguimos captar como os movimentos históricos são dinâmicos e como as lutas entre perspectivas diferentes se dão dentro dos próprios grupos.

O autor relata que, entre 1985 e 1988, houve um acirrado debate interno no MNMMR. De acordo com suas ponderações, muitos educadores se questionavam e expunham tal questionamento no âmbito coletivo. A essência de suas indagações era se o Movimento deveria participar de uma mobilização para influenciar na elaboração da Constituição Federal de 1988.

Tal ponto de vista vinha do desencanto de muitos militantes com os limites que a democracia liberal, inserida na estrutura do sistema capitalista, impunha ao processo da elaboração das leis, tais como a importância que o poder econômico tinha (e ainda tem) nos processos eleitorais. Talvez, se perguntassem os militantes se seria possível, dentro de uma realidade tão comprometida com a preservação da ordem capitalista, tipicamente invisibilizadora das crianças e dos adolescentes em geral, e dos excluídos com mais intensidade, vir alguma coisa que fosse realmente boa para os grupos oprimidos. Não seria melhor concentrar esforços na luta diária contra as condições degradantes e que eram submetidos os meninos e meninas? Não seria melhor estar com eles nas ruas educando e sendo por eles educados ao invés de perder tempo em gabinetes?

Apesar de justificável, tal perspectiva foi derrotada ao final do debate interno, segundo Santos (2000), venceu a ideia de que era preciso consolidar nas leis os direitos das crianças e dos adolescentes. Porque o ponto de vista dos assessores jurídicos era de que para poder ser exigido como um direito, seria preciso que essa demanda estivesse consolidada na legislação. Podemos perceber que esse momento de disputa interna foi na verdade um momento de intensificação da prática democrática, onde os militantes do movimento e as próprias crianças puderam aprender mais sobre a feitura da democracia, apesar de todas as contradições que ela vivencia quando inserida no sistema capitalista e na estrutura liberal de poder.

Silva (2006), em seu trabalho sobre o viés étnico dos meninos e meninas de rua, faz uma exploração historiográfica desse período e também cita o momento decisivo que foi a vivência da campanha Criança Constituinte, em suas palavras:

Era uma época de amplos debates nacionais, de muito lobby de vários atores sociais e políticos, de enorme pluralidade em termos de movimentos populares, sociais e/ou políticos, que culminou na confecção e aprovação da Constituição de 1988, denominada pelo principal líder constituinte, Ulisses de Guimarães, de Constituição Cidadã. (SILVA, 2006, p. 46).

Entretanto, o ponto alto, em termos de conquista significativa do MNMMR como legado para a sociedade brasileira e marco histórico dos direitos das crianças e dos adolescentes, foi a luta pela aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O qual se constitui num instrumento legal, que regula os dispositivos constitucionais sobre os direitos das crianças e dos adolescentes.

Essa luta se consolidou especialmente já em 1987 e 1988, quando o movimento passa a atuar exercendo pressão diretamente na constituinte pela aprovação de emendas originárias da vontade popular. Com expressiva participação das próprias crianças e adolescentes, que compunham o grupo, o qual periodicamente se reunia para discutir a regulamentação do artigo 227 da Constituição Federal de 1988. Muitas dessas crianças e adolescentes já vinham de um processo anterior de envolvimento e militância por seus direitos. Segundo Santos (2000), o grupo de trabalho chegou a fazer cinco versões do documento que continha a proposta de regulação do texto constitucional dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Entretanto, sua ênfase vai para o modo como se deu esse processo de debate e escrita que, segundo ele, foi muito bonito, especialmente pelo envolvimento das próprias crianças no desenvolvimento de todo o movimento. A descrição que um dos pioneiros faz sobre como na prática se dava a participação das crianças e adolescentes na elaboração do texto do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), destaca a forma democrática e direta dessa organização. O tom coloquial da participação escondia uma complexa pedagogia, calcada nos moldes da Educação Social de Rua, a qual não enxergava nas crianças meros instrumentos receptivos ao conhecimento, ou como corpos indóceis que urgiam serem disciplinados ao sabor do poder dominante.

Entendemos que é significativo o fato de que o MNMMR tenha conseguido, a partir de sua luta e mobilização, exercer a influência que culminou com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse feito se torna ainda mais notável quando se compara com a luta de outros movimentos sociais, bastante fortes e organizados que demoraram mais tempo para obter suas conquistas, a exemplo do Movimento dos trabalhadores sem-terra (MST) e Movimento dos trabalhadores sem Teto (MTST).

Essa força do MNMMR só pode ser avaliada quando relacionada com a novidade que foi o protagonismo das crianças e adolescentes na sua própria luta, protagonismo esse que fica

patente na fala das pessoas que se envolveram com a dinâmica de luta pelos direitos humanos fundamentais.

Na verdade, a participação das crianças e adolescentes na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tal como apreendemos a partir da narrativa feita por Benedito Santos, (2000), foi um espelho da estratégia educativa do movimento, uma linguagem direta e comunicativa, respeitosa, mas nunca subestimadora

da capacidade das crianças de ler o mundo à sua volta: “Como é que você quer que seja a escola?” “Como é que você quer que seja a família?” As perguntas parecem simples, mais são extremamente intensas, porque representam adultos que se dispõem a ouvir as crianças e os adolescentes. Não a dar voz a elas, pois vozes sempre tiveram, e de fato, vozes incrivelmente belas e carregadas de simbologia, mas sim, a silenciar a balbúrdia adultocêntrica, para deixar quem tinha interesse direto no assunto, falar, ser e se sentir sujeito da própria história.

A ocupação do plenário da câmara Federal em 1989 pelas crianças e adolescentes participantes do movimento, para pressionar e conseguir a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (PEREIRA, 2011), foi apenas a coroação final de todo esse processo. Em meio à dinâmica tensa, e muitas vezes pouco ética das mobilizações entre os deputados constituintes, o MNMMR se articulava, exercia seu poder de pressão. Alguns parlamentares, que desde o primeiro momento se mostraram sensíveis aos temas relacionados com a questão das infâncias, foram importantes para articular a proposição, a defesa das medidas que favorecessem as crianças e os adolescentes, entre esses deputados podemos citar, o senador Ronan Tito (PMDB) e os deputados federais Nelson Aguiar (PMDB) e Benedita da Silva (PT).

Abaixo reproduziremos uma citação da fala de Santos (2000), narrando sua própria experiência quando do dia em que a câmara federal aprovou por unanimidade o Estatuto da Criança e do Adolescente:

Falando deste lobby para aprovar o E.C.A., um dos lobbies mais bonitos que eu presenciei e eu até ajudei. Eu era coordenador nacional do Movimento de Meninos e Meninas de Rua, e ajudei a montar esta proposta Era o II Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, com oitocentas e cinquenta crianças aqui do país. Havia certo consentimento do Congresso Nacional sobre a entrada das crianças no Congresso, mas no processo de descida, na caminhada nossa do estádio aqui em Brasília, do Ginásio Nilson Nelson, para o Congresso Nacional, uma marcha pelos direitos das próprias crianças, a presidência da Câmara decidiu cancelar o evento. A ideia era que os meninos entrassem no congresso, ocupassem as cadeiras dos deputados e votasse a lei, o próprio Estatuto. Mas quando eles refluíram da proposta, nós firmamos, e entramos com as crianças e adolescentes no plenário da Câmara. As crianças sentaram nas cadeiras dos deputados, sentaram na presidência da mesa, abriram sessão, fizeram discursos a favor e disseram simbolicamente para a nação: “Nós estamos votando a nossa lei, agora faltam vocês, deputados, cumprirem o papel de vocês”. Então este momento de mobilização das crianças foi muito bonito e ele

teve repercussão muito grande. O Estatuto foi aprovado em 1990, por unanimidade, não teve um voto contrário, e a partir daí, a partir de 1990, nós iniciamos uma nova fase desse processo aqui no país, que é: “a lei está aí, agora falta implementar, falta cumprir”. E a sociedade, que se mobilizou para aprovar o Estatuto, tem sido sábia, em também lutar pela sua implementação.
(SANTOS, 2000, p. 7, 8)

A citação é longa, de certo, mas vale a pena. É a fala alicerçada na memória de um dos articuladores do movimento, ao lado das crianças e dos adolescentes. Uma fala simples, direta, mas uma fala emocionada, fruto da sensibilidade de quem percebeu que a história estava sendo feita ali, ao menos, a parte da história que toca aqueles que temos interesse em narrar: os meninos e as meninas de Rua do Brasil, todos e todas que carregam no corpo, na pele, na memória, na presença das limitações, as ausências causadas pela escassez de direitos.

Foi um momento com todas as características dramáticas suficientes para se eternizar na historiografia, a tensão causada pela proibição da entrada das crianças e adolescentes no plenário da câmara, a suspensão do evento que acreditavam os poderosos seria suficiente para barrar o ímpeto dos lutadores pelos direitos fundamentais.

A heroica decisão coletiva de não retroceder, de não baixar a cabeça, mas sim prosseguir e encher as cadeiras da câmara com crianças e adolescentes, a cena é tão simbólica que quase conseguimos ouvir as vozes das crianças em meio ao alarido da festa e, ao fundo, após um minuto de silêncio, uma voz aguda, mas firme, se impõe e diz: “Nós estamos votando nossa lei, agora faltam vocês deputados cumprirem o papel de vocês”.

Ao travarmos contato com essas narrativas, que compõem o quadro bem mais amplo de um processo histórico dinâmico e relacionado com o protagonismo dos movimentos sociais, somos levados a refletir especificamente sobre o modo como a historiografia trata esse período da história do Brasil, o qual se enquadra no processo de transição da ditadura civil-militar para o estado democrático de direito (1970-1990).

A saga de surgimento e mobilização para a luta do MNMMR se dá inteiramente no meio desse processo. E como podemos acompanhar pelo diálogo que empreendemos aqui, com os trabalhos de pesquisadores que se dedicaram ao tema, foi uma participação significativa, inovadora, democrática e impactante, capaz de influir nas leis e de construir momentos simbólicos como o I Encontro nacional dos Meninos e Meninas de Rua, em Brasília no ano de 1986; A campanha criança constituinte e a ocupação do plenário da câmara federal em 1989.

Diante dessas constatações, cabe a interrogação já trabalhada no capítulo dois quando analisamos os livros didáticos de duas coleções de história adotadas em escolas públicas do terceiro ano do ensino médio em Pernambuco: Por que não se veem essas narrativas em suas

páginas? Os resquícios da influência de uma historiografia baseada nas questões políticas e econômicas, credoras de documentos oficiais talvez dê conta de parte da resposta.

Entretanto, hoje, a par de todas as discussões no campo da pesquisa sobre o Ensino de História, já estamos mais habilitados a complementar a explicação do problema. O problema é que as crianças e adolescentes foram apagados dos livros de História, tiveram sua voz sequestrada. Séculos de movimento, criatividade e ação esquecidos, nunca tocados.

Mobilizados por essas inquietações e comprometidos com a ideia de promover uma intensificação na aprendizagem histórica, propusemo-nos a construir um livro paradidático que venha a suprir essa lacuna. É sobre esse conjunto de textos que falaremos a seguir, oferecendo uma descrição de sua estrutura formal e uma ideia do conteúdo e do tipo de linguagem que utilizaremos para sua confecção.

4.4 DAS RUAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: OS BASTIDORES DE UMA AVENTURA

A ideia desse sub tópico é oferecer uma perspectiva dos bastidores da produção do livro paradidático: *Das Ruas para as aulas de história*. Apresentar as fontes utilizadas para a pesquisa, uma relação das personagens que compõem o enredo, e uma descrição do ambiente geográfico e social no qual se passa a trama.

Pretendemos, com esse paradidático, oferecer outro ponto de vista sobre a narrativa dos fatos que se relacionam com o período da transição democrática e com o processo de elaboração e promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir da perspectiva desenvolvida por essa pesquisa e com base no trabalho historiográfico de Reis (2014), percebemos que o processo de transição de um regime de leis e princípios políticos autoritários para um conjunto legal de determinações democráticas, apesar de ter se iniciado em 1979, só se consolidou quando todo o aparato repressivo relacionado com a constituição de 1967 foi suplantado pela nova legislação construída democraticamente.

O objetivo principal é focar em três episódios relacionados à história da formação e consolidação da luta do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua. Esses três episódios, segundo a análise prévia dos textos que fizemos, não se encontram dispostos nem no

texto principal, nem nos boxes complementares de nenhuma das coleções mais adotadas para o ensino de história nos terceiros anos do ensino médio.

Acreditamos que a ausência de tais momentos, por si só, se constitui num importante fator a justificar o empreendimento de elaborar um livro que dê conta de narrá-los. A inovação que pretendemos introduzir, quanto aos recursos narrativos, consiste em adotar o tom mais próximo do ficcional. Nossa proposta é inovar pela escolha dos episódios a serem apresentados e pela seleção dos textos e documentos que traremos, a fim de sensibilizar e dinamizar o trabalho que os professores de história poderão desenvolver em suas aulas, a partir do livro que nos propomos a confeccionar.

A produção do livro paradidático atendeu o ponto de vista de encadear conteúdos históricos, fruto de pesquisa historiográfica e bibliográfica, na estrutura de um enredo ficcional. Construimos uma narrativa, fictícia, na qual a personagem principal, um professor de história e educador social, que foi menino de rua e participante dos movimentos sociais pelos direitos humanos das crianças e adolescentes, sente a necessidade de sensibilizar seus alunos do terceiro ano do ensino médio acerca da participação do MNMMR na luta pela consolidação dos direitos humanos durante o período da redemocratização.

4.4.1 O Enredo

A dinâmica narrativa segue o ritmo e o desenrolar dos fatos que acompanham a trajetória de “Bruno” (o narrador da história), desde sua saída de casa até o momento da ocupação do plenário da câmara dos deputados, no dia em que simbolicamente o E.C.A. foi aprovado. A ideia é preencher essa estrutura narrativa ficcional com dados históricos relacionados com a trajetória dos movimentos sociais em Pernambuco e no Brasil.

Alguns momentos do enredo são notáveis, e o professor, que utilizará o livro em sala de aula, deve estar preparado para chamar a atenção dos alunos/leitores para identificar esses marcos pessoais da trajetória do narrador, que se coadunam com os marcos históricos no processo de luta por direitos das crianças e dos adolescentes de rua. A chegada à rua, o modo de viver, de estabelecer formas de sociabilidade e o impacto com a morte de um companheiro, devem ser destacados.

O livro não se furta em visibilizar partes sensíveis da realidade vivenciada pelos meninos. O narrador admite no texto o uso de drogas e a prática de pequenos delitos. Fala sobre o clima conflituoso entre os meninos e a polícia, destacando que eram vítimas da violência, tanto policial quanto das milícias organizadas pelos lojistas.

Em meio ao clima tenso, e ao mesmo tempo livre das ruas, uma tragédia precipita a decisão do personagem-narrador de sair das ruas, essa resolução é facilitada pelo encontro com educadores de um movimento social atuante em Pernambuco e na Paraíba. Nesse ponto, o texto passa a descrever a vida de “Bruno”, em meio ao desenvolvimento das lutas protagonizadas pelo MNMMR.

É descrita uma parte do processo de integração no sítio “capim de Cheiro”, importante local de acolhimento para meninos e meninas de rua poder reconstruir suas vidas e definirem, em linhas gerais, seus projetos de vida. A trajetória escolar também é narrada em meio ao contato com as reuniões dos grupos ligados aos movimentos e à descoberta das ideias de Paulo Freire, que intensificaram o processo de conscientização política.

A leitura da carta dos meninos de Belém, que é narrada no texto, deve ser considerada como um dos principais momentos do enredo e explorada em toda sua simbologia. Em seguida, a trama se precipita a descrever o primeiro encontro nacional dos meninos e meninas de rua, ocorrido em Brasília no ano de 1986. O trecho da narrativa dedicado a esse fato também cuida de visibilizar a opinião política das crianças e dos adolescentes sobre o contexto social, econômico e cultural no qual viviam em meados da década de 1980.

O ápice da trama se dá com a convocação para o segundo encontro nacional, que coincide com a ocupação do plenário da câmara dos deputados pelos meninos e meninas com a intenção de pressionar politicamente os representantes legislativos a aprovar o Estatuto da Criança e do Adolescente.

4.4.2 As personagens

Embora a trama seja fictícia, algumas personagens foram livremente inspiradas em personalidades reais, que viveram dedicadas à luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes, especialmente dos marginalizados pela sociedade. Abaixo uma lista com as principais figuras do enredo e comentários sobre sua importância:

Bruno: é a personagem principal, narrador do livro, é sua história pessoal que serve como fio condutor da trama. Foi livremente inspirado na trajetória de vida de vários educadores sociais que fizeram a transição de meninos de rua para as formas de sociabilidade aceitas e estabelecidas pela sociedade.

Mindinho: personagem fictícia, livremente inspirada em depoimentos de meninos de rua, que descreviam alguns de seus companheiros, especialmente os mais jovens que, mal saídos da primeira infância, tinham que enfrentar a realidade das ruas.

Mãe / padrasto de Bruno: A ideia de trabalhar com essas personagens é demonstrar a fragilidade e a importância dos laços familiares no processo de condução das crianças ao convívio nas ruas. Elas são inspiradas em depoimentos dos meninos e meninas, acerca dos motivos que os levaram a viver nas ruas.

D. Vanda, Nancy e as “tias da cantina”: Personagens inspiradas nos relatos dos meninos e meninas sobre funcionários das escolas nas quais estudaram. O objetivo de incluí-las na narrativa é homenagear os educadores escolares, que são sensíveis à causa dos meninos e meninas de rua.

Humberto: A personagem é livremente inspirada numa coletânea de características de alguns educadores sociais de fora de Pernambuco, como o Padre Bruno Sechi e Benedito dos Santos, Fundadores, junto com os meninos, do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

Adriano e Helena Jansen: Essas são inspiradas em dois dos mais importantes educadores sociais de Rua de Pernambuco, os nomes inclusive são uma homenagem a eles. No enredo, as ações praticadas são imaginadas com base em pesquisa bibliográfica, que guarda muita verossimilhança com os depoimentos dos próprios educadores.

4.4.3 Os documentos históricos

O livro traz no corpo do texto alguns documentos históricos, a ideia é familiarizar os estudantes com o conceito de evidência histórica, e também estimular a habilidade da interpretação de textos escritos ou iconográficos. Abaixo segue uma lista dos mesmos:

Texto do movimento do Rio Grande do Sul: O texto que se encontra na página 21, do livro paradidático é uma adaptação de um trecho da cartilha do II encontro nacional dos meninos e meninas de rua, realizado em Brasília em 1989.

A carta dos meninos de Belém: O documento reproduzido no texto é uma imagem de uma das páginas da cartilha do I encontro nacional dos meninos e meninas de rua, ocorrido em Brasília em 1986, e se encontra na página 25 do paradidático. A carta representa um dos maiores símbolos, ligado à história do movimento, pois evoca a expressão da livre vontade dos meninos e meninas de se reunir com os companheiros de outras partes do Brasil e lutar por seus direitos.

Opinião sobre a educação I, II e III: O conjunto de três imagens, extraídas da cartilha do I encontro nacional, se constitui numa representação gráfica da opinião dos grupos de meninos e meninas de rua sobre o tema da educação. A ideia foi visibilizar a opinião dos garotos e proporcionar aos leitores do livro, além do contato com uma fonte primária, a possibilidade de exercitar a habilidade da interpretação de textos em linguagem híbrida (literária e desenho).

Primeira página da edição extra do jornal “O grito dos meninos e meninas de rua”: O documento é uma imagem da primeira página do jornal o “Grito dos meninos e meninas de rua”, edição de 1988. Publicado pelo movimento em Pernambuco, no qual interagiam, produzindo, educadores sociais e as próprias crianças e adolescentes. O documento traz uma referência à carta aberta que os meninos e meninas dirigiram à população pernambucana, expondo seus propósitos e pontos de vista.

Artigo do jornal “O Grito” sobre assassinato de um menino de rua: O documento é uma imagem de um artigo-denúncia, no qual o movimento aponta a violência contra os meninos e meninas de rua como um mal a ser combatido por toda a sociedade.

Imagens da ocupação da passeata e da ocupação do plenário da câmara pelos meninos e meninas de rua: São três imagens, fotografias que foram produzidas durante o II encontro nacional e durante a ocupação do plenário da câmara. A ideia é que elas possam ser trabalhadas pelo professor como evidência histórica e como elemento para viabilizar a imaginação histórica, importante para o processo de empatia com outros sujeitos.

4.4.4 Espaço geográfico da narrativa

A narrativa se passa em Recife-PE. A maior parte das ações faz referência a pontos destacados do centro da cidade. No corpo do texto são citados a Av. Guararapes, importante via comercial e administrativa na qual se situa a sede dos Correios, a assembleia legislativa do estado de Pernambuco, que fica na Rua da Aurora e o prédio hoje conhecido como “Paço Alfândega”, um dos prédios históricos mais antigos de Pernambuco, construído no século XVII e que serviu como sede da alfândega durante o domínio holandês. Esses aspectos completam o quadro espacial de referência no texto (FUNDAÇÃO, 2000).

O pátio da Igreja de nossa Senhora do Carmo também é situado no texto como palco de alguns episódios. A igreja é uma obra muito significativa na arquitetura recifense, pois, além de remontar ao século XVII, expressa a marcante presença das ordens religiosas na cultura pernambucana e brasileira, no caso específico, da ordem dos freis carmelitas.

Outro espaço incluído no texto é o sítio Capim de Cheiro, que preserva o nome e a localização do sítio original, o qual inspirou o do livro. Localizado na Paraíba, se configurou num dos mais importantes centros de apoio aos meninos e meninas de rua. A localização da sede do MNMMR, colocada na história no bairro de Santo Amaro, traz para a narrativa esse histórico e importante bairro de Recife, que se originou ainda no século XVII e tem sua fundação relacionada à construção de uma fortificação militar. Os demais espaços relacionados são referentes a pontos conhecidos nacionalmente, como: o ginásio do estádio Mané Garrincha e o congresso nacional em Brasília.

4.4.5 As Fontes

Apesar de tais fontes estarem bem discriminadas na bibliografia da dissertação, achamos conveniente fazer uma relação das mesmas, destacando o modo como foram trabalhadas e a importância para a construção da narrativa.

O Laboratório de História das Infâncias do Nordeste (LAHIN) foi decisiva fonte de documentos e consultas, colocando a nosso dispor fontes bibliográficas como o livro: *“Porque tem meninos e meninas de rua”*, de autoria de Adriano Jansen, que serviu como referência para a construção de personagens e episódios do enredo.

Além dessa obra, foi no LAHIN que tivemos acesso às cartilhas e imagens referentes aos encontros nacionais dos meninos e meninas de rua, bem como às edições digitalizadas do jornal *“O grito dos meninos e meninas de rua”*. Sem dúvidas esses documentos foram importantes, não apenas como fontes historiográficas para a elaboração do paradiático, mas também como elementos didáticos, uma vez que alguns deles foram incluídos no texto como ferramentas para potencializar a aprendizagem histórica.

Outra fonte também decisiva foi a transcrição de entrevistas, realizadas por membros do laboratório, com personalidades ligadas à história de luta dos movimentos pelos direitos das crianças e adolescentes. Alguns, inclusive, trazem em sua trajetória as memórias de vivências nas ruas e espaços públicos.

Construímos um material didático de história que, embora tenha um contexto narrativo ficcional, foi erguido com um sólido apoio das evidências pesquisadas, principalmente nas fontes que relacionamos acima. Tal constatação é importante para que os professores, ao utilizarem o material, possam pontuar com os alunos a ideia de que o conhecimento historiográfico pode, ao menos na forma de apresentação escrita ao leitor, compartilhar com a literatura algumas características básicas.

4.4.6 Sugestões de uso

Considerando que os paradidáticos têm como função básica oferecer aos professores um ponto de vista diferenciado com relação ao material didático, regularmente utilizado nas classes e que por isso sua utilização deve ser pontuada de acordo com as especificidades de cada turma, levando em conta as particularidades regionais e de interesse dos adolescentes, indicamos ao professor que o uso desse material pode ser feito a partir de duas dinâmicas:

O material pode ser lido individualmente por cada aluno e ser objeto de questionamentos e reflexões ponderadas pelo professor durante as aulas. Como o livro traz um apêndice contendo sugestões de atividades, o professor pode sugerir aos alunos que façam os exercícios em casa e posteriormente socialize as repostas durante a aula.

Entretanto, sugerimos fortemente que o material seja disposto para a utilização coletiva, os alunos podem ser divididos em grupos de leitura que, após a etapa inicial, executariam as atividades propostas em conjunto e com isso produzir um único trabalho. Esse trabalho deverá conter uma resposta síntese, com a construção dos membros do grupo. Também achamos conveniente que o professor possa orientar rodas de debates, para que os grupos possam discutir os pontos mais sensíveis percebidos durante as leituras e proposição das atividades.

Outra indicação de atividade de caráter coletivo é a possibilidade de o professor orientar a construção de uma dramatização do enredo do livro, tal procedimento pode ser indicado tanto para a linguagem teatral, quanto para a linguagem do vídeo, tão presente atualmente no mundo digital no qual os adolescentes vivem.

As atividades sugeridas no final do livro seguem a ideia de Zabala (1997) e se propõem a dar conta de intensificar a aprendizagem acerca dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, destacando sempre a dinamização da habilidade leitora e interpretativa dos estudantes como pré-requisitos para a criticidade e a vivência do protagonismo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início do processo de nosso trabalho de pesquisa e proposição didática, a preocupação inicial foi a de contribuir com a reflexão dentro do campo da pesquisa em Ensino de História. Nesse campo de investigação, destacamos como especialmente importante a busca pela intensificação da aprendizagem de conteúdos históricos. E dentre o rol de conteúdos dispostos pelas orientações curriculares oficiais e trabalhados na educação básica, um chamou de modo mais próximo a nossa atenção.

O motivo dessa singular preocupação se deu pelo fato de que em nossa experiência como professor da rede pública, no ensino médio, algumas posturas assumidas pelos estudantes com relação aos direitos humanos, acendeu em nós o alerta para posicionamentos ideológicos potencialmente perigosos. Os direitos humanos são hoje, na realidade educacional brasileira, alvo de intensa polêmica envolvendo opiniões de aspecto autoritário e preconceituoso, que os qualifica como culpados pelo crescimento desenfreado da violência.

Muitas pessoas enxergam no recrudescimento das punições e no abandono dos direitos humanos uma saída para construir um contexto social pacífico e equilibrado. Para espanto dos que lidam diretamente com a história escolar, temos ouvido, nos últimos dias, o aumento da grita por movimentos políticos que anseiam por uma intervenção militar. Ancorado no saudosismo pelos tempos da ditadura esse posicionamento é, no mínimo, perigoso.

Como professor de história, perceber esses posicionamentos, vindos de adolescentes matriculados no ensino médio, foi suficientemente alarmante para despertar o interesse por empreender uma atividade de pesquisa e de proposição didática capaz de garantir uma aprendizagem acerca da relevância da mobilização social, da participação democrática e da consolidação dos direitos humanos.

No movimento de pensar as causas do problema, e de elaborar alternativas didáticas, nos ocorreu um roteiro reflexivo que durante o desenvolvimento do trabalho se demonstrou coerente. Passamos da reflexão sobre a importância da história escolar para um entendimento acerca dos papéis desempenhados pelos professores, pela escola e pelos alunos na busca do protagonismo social e político.

A ideia inicial de que a falha em perceber o protagonismo dos movimentos sociais na luta pelos direitos humanos, durante o período da redemocratização, dizia respeito também ao modo como os livros didáticos se estruturavam, e que através de suas narrativas histórico escolares invisibilizavam as crianças e adolescentes enquanto sujeitos da história, se confirmou,

após a análise que empreendemos sobre dois dos livros de terceiro ano mais adotados em Pernambuco.

Restou-nos organizar a proposta de intervenção didática e para isso ressaltamos a importância que os paradidáticos possuem ainda hoje como apoio e conteúdo diversificador, capaz de imprimir um ângulo diferencial na narrativa histórico escolar, normalmente dedicada a temas consagrados. Assim analisamos O MNMMR, o apresentamos ao leitor através das vozes de pesquisadores e de alguns de seus militantes fundadores.

Diante da consolidação desse itinerário teórico e prático, concluímos com a oferta, ao público leitor em geral e à comunidade escolar mais especificamente, do nosso livro paradidático: *“Das Ruas para as aulas de história”*. O qual reflete de modo simbólico todo o percurso do nosso trabalho e conclui com a contemplação do objetivo didático: apresentar aos professores a oportunidade de dispor de um material que estimule nos estudantes do terceiro ano do ensino médio a identificação com os protagonistas de uma história de luta por direitos humanos, vivida no período da redemocratização.

A esperança é que essa identificação possa levar a uma intensificação no movimento de empatia histórica, e com ela a uma compreensão mais profunda da importância da democracia e da participação popular, na luta pelos direitos mais valiosos à humanidade.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. **Processos de construção do saber histórico escolar**. HISTÓRIA & ENSINO, Londrina: v. 11, jul. 2005.

ADORNO, Theodor. **Educação após Auschwitz**. In: Educação Online, www.educacaoonline.pro.br.2005.

ARAÚJO, Cinthia M. **Formando sujeitos: as alianças entre o ensino de História e a Educação em Direitos Humanos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC- Rio, Rio de Janeiro: 2006.

_____. **Alianças entre o PNEDH e o ensino de História: concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos**. Educação, Porto Alegre: V.36, n. 1, p. 67-73, jan. /abr. 2013.

_____. **Educação em Direitos Humanos e o Ensino de História: alianças possíveis**. In. Educação em Direitos Humanos. Org. CANDAU, Vera Maria e SCAVINO, Suzana. Petrópolis, RJ: DP et. Alli Editora, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARCA, Isabel. **Literância e consciência histórica**. Educar, Curitiba: especial, p.93-112, Ed. UFPR, 2006.

BARCA, Isabel; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí-PR: Unijuí, 2009.

BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2017.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania: 3º ano**. São Paulo: FTD, 2013.

BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Myrian Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. São Paulo: Moderna, 2013.

BRASIL. Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs). **Introdução Ensino fundamental: MEC/SEF**, Brasília: 1998.

_____. Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs), **História**. Ensino Fundamental, terceiro e quarto ciclos, Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

CAIMI, Flavia Eloisa. **O que precisa saber um professor de História?** História e Ensino, Londrina: v.21, n.2, p.105-124, jul. /dez. 2015.

_____ **O livro didático de história e suas imperfeições:** repercussões do PNLN após 20 anos. In: ROCHA, Helenice, REZNIK, Luís, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Org. Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas: Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.

CANDAU, Vera M. **Multiculturalismo, educação em direitos humanos.** In CANDAU e SACAVINO (org.). Educação em direitos humanos, temas questões e propostas. Petrópolis-RJ: DP et. Ali, 2008.

CARRETERO, Mario. **Documentos de identidade:** a construção da memória histórica em um mundo globalizado. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARBONARI, Paulo C. **Sentido filosófico dos direitos humanos:** leituras do pensamento contemporâneo 2. Passo Fundo, RS: IFBE. 2009.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica.** Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre: v. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas:** sobre o estado da arte. São Paulo: Educação e Pesquisa, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática do ensino de História:** Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Itamar, OLIVEIRA, Margarida Dias. **Ensino de história e Formação da Consciência Crítica.** In. Entre textos e Contextos, org. Ana Heloísa Molina e Carlos Augusto Lima Ferreira. Editora CRV, Curitiba, PR: Brasil, 2016.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. <http://www.fundaj.gov.br/>. Recife, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

_____ **Teoria dos Movimentos Sociais:** Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo, SP: Edições Loyola. 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós- modernidade.** Rio de Janeiro, RJ: Ed. Lamparina, 2015.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro 2003.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiência do tempo. Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica, 2013.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. Curitiba-PR: A Página. 2012.

JANSSEN, Adriano. **Porque tem meninos e meninas de Rua**. Olinda: CCS, 2013.

JORNAL O GRITO DOS MENINOS E MENINAS DE RUA. Recife, outubro de 1988.

_____ Recife, agosto de 1989.

_____ Recife, novembro de 1989.

KNAUSS, Paulo. **Por onde anda a história na atualidade da escola**: ensino médio, livros didáticos e ensino de história. In: ROCHA, Helenice. MAGALHÃES, Marcelo. GONTIJO, Rebeca A escrita da história escolar: memória e historiografia. Org. Rio de Janeiro: editora FGV, 2009.

KOSELLECK, R. **Espaço de experiência e horizonte de expectativa**: duas categorias históricas. In: Futuro passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 1979.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber**: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1999.

LEE, Peter. **Literância histórica e história transformativa**. Educ. rev. [online]. 2016, n.60 [citado 2016-07-30], pp.107-146. Disponível em: <HTTP://www.scielo.br/scielo. Php? Script=sci_arttext&pid=S010440602016000200107&lng=pt&nrm=ISO>. ISSN 0104-4060. HTTP://dx. doi.org/10.1590/01044060.45979. Acesso em 18 de Abril de 2018.

LEITE, Lígia Costa. **Meninos de Rua**: infância excluída no Brasil. São Paulo, SP: Atual, 2001.

LOVATO, Antônio, YIRULA, Carolina Prestes, FRANZIN, Raquel (org.). **Protagonismo**: a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

MARTINS, Estevão de Rezende, BARCA, Isabel, SCHMIDT, Maria Auxiliadora, **Jorn Rusen e o Ensino de História**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2011.

MATTOS, Hebe. **História e movimentos sociais**. In: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (or.). Novos Domínios da História. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIA, Beatriz G. (org.). **Historiadores pela democracia**: o golpe de 2016 e a força do passado. São Paulo: Editora Alameda, 2017.

MAUAD, Ana Maria. **Ver e conhecer**: O uso de imagens na formação do saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice. MAGALHÃES, Marcelo. GONTIJO, Rebeca A escrita da história escolar: memória e historiografia.Org. Rio de Janeiro: editora FGV, 2009.

_____. **Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar**. Hist. Educ. [online] Porto Alegre: v. 19 n. 47 set./dez., 2015 p. 81-108.

MNMMR. **Cartilha do I Encontro Nacional dos Meninos e Meninas de Rua**, Brasília: 1986.

MERRIEU, Philip, **aprender sim..., mas como?** Porto Alegre, RS: ed. Artmed, 1998.

MENDOZA, Miguel Ángel Gómez; PIEDRAHITA, María Victoria Alzate Geoffin; CORTEZ, Ninoska Gallego. **Saber y evaluación de libros de texto escolar**: una herramienta de reflexión y acción. Pereira, Colômbia: Editorial Papiro, 2009.

MIRANDA, Humberto da Silva. **Entre ruas e praças**: a trajetória do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua no Recife, 1980. XVIII Simpósio Nacional de História, Lugares dos Historiadores velhos e novos desafios, Florianópolis: SC. 2015.

_____. **A FEBEM e a assistência social em Pernambuco no contexto da ditadura**. USP – Ano VI, n. 10, p. 159-176, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, RJ: PUC, Departamento de Educação, 2002.

_____. **Direitos humanos na educação básica, qual o significado?** In. MONTEIRO, Aida; TAVARES, Celma (org.). Políticas e fundamentos da educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Ensino de História**: Entre História e Memória. Rio de Janeiro: Prodocência, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria, GABRIEL, Carmen Teresa, ARAÚJO, Cinthia Monteiro de, COSTA, Warley da. **Pesquisa em Ensino de História**: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Mauad X, FAPERJ, 2014.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, v.9 n.2, p.191-211, 2003.

_____. GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. Ed. ver. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.
MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: Alguns temas de pesquisa. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

_____. **Devem os livros didáticos de história ser condenados?** In. A escrita da história escolar: memória e historiografia.Org. ROCHA, Helenice. MAGALHÃES, Marcelo. GONTIJO, Rebeca. Rio de Janeiro, editora FGV, 2009.

MOREIRA, Djan. **Entrevista concedida a Humberto da Silva Miranda**. Teresina-PI, 13/03/2015.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil:** trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, nº 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993, p. 143-162.

OFICINA DE IMAGENS. Disponível em oficinadeimagens.org.br/. Acesso em abril de 2017.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Educação Social de Rua:** as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado** (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). Tese de doutorado. Recife: UFPE, 2003.

PAIVA, E. F. História e imagem. In: AMORIN, Rosane Maria, SILVIA, Cintia Gomes. **O uso de imagens no ensino de história.** História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 2, p. 165-187, jul./dez. 2016.

PEREIRA, Antonio. **A Educação no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR):** A Contribuição do Projeto Axé na legitimação da Pedagogia Social de Rua. Educação em Revista, Marília, v.12, n.2, p. 125-144, Jul. Dez., 2011.

PNLD Guia de livros didáticos: **PNLD 2015:** história: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil.** 42. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
REIS FILHO, Daniel Aarão. Ditadura e Democracia no Brasil: do golpe à constituição de 1988. Rio de Janeiro, RJ, Zahar, 2014.

RIDENTI, Marcelo. **A ditadura que mudou o Brasil.** Rio de Janeiro, RJ, Zahar, 2014.

RIZZINI, Irene, CADEIRA, Paula, CARVALHO, Luiz Marcelo. **Crianças e adolescentes com direitos violados:** situação de rua e indicadores de vulnerabilidade no Brasil urbano. Rio de Janeiro: CIESPI/PUC, 2010.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **Problematizando a organização do Ensino de História.** Simpósio nacional da Anpuh Paraíba, 2003.

_____. **Aula de História:** Evento, ideia e escrita. História e Ensino, Londrina, v.21, n2, p83-103, julho/dezembro, 2015.

_____. **Livro didático de história em análise:** força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice. REZNIK, Luís. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Org. Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.

RUIZ, Jefferson Lee de Souza. **Direitos humanos e concepções contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2014.

RUSEN, Jorn. **Razão histórica, teoria da história:** os fundamentos da ciência histórica. Brasília-DF: editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. (2015). **Teoria da História** – Uma Teoria da História como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

_____. RUSEN, Jorn. In: MARTINS, Estevão de Rezende, BARCA, Isabel, SCHMIDT, Maria Auxiliadora, **Jorn Rusen e o Ensino de História**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2011.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos Santos. **Aula inaugural**. Visão Histórica da Infância, ECA na Escola, Instituto Promenino, São Paulo, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar**: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A gramática do tempo: por uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Estado e construção do código disciplinar da Didática da História**. Florianópolis, SC: Perspectiva, 2006.

_____. **Cognição histórica situada**: que aprendizagem histórica é esta? -XXV Simpósio Nacional de História da ANPUH. Fortaleza, CE, 2009.

_____. **História do Ensino de História no Brasil**: uma proposta de periodização. Santa Maria: Asphe, 2011.

SILVA, Neves Luiz da. **Meninos e Meninas de Rua, porque eles não têm raça?** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2006.

THOMPSON, E. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi. **Os paradidáticos no ensino de História**: uma reflexão sobre a literatura infantil/juvenil na atualidade. Revista do Lhiste, Porto alegre, RS, n.4, v.3, jan./jun. 2016.

ZAMBONI, Ernesta. **O Ensino de História e a Construção da Identidade**. História-Série Argumento. São Paulo: SEE/Cenp, 1993.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

DAS RUAS PARA AS AULAS DE HISTÓRIA

Este é um material didático que lida com a pesquisa histórica e com a ficção, todas as personagens e boa parte do enredo são obras da criação do autor. Entretanto, os conceitos discutidos no texto, as imagens, documentos históricos e eventos relacionados com a história do movimento de luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes é resultado de uma laboriosa e sistemática pesquisa histórica, baseada em entrevistas e documentos específicos.

Alguns nomes de personagens foram colocados em homenagem a pessoas que dedicaram e dedicam sua vida a lutar pelos direitos humanos das crianças e adolescentes, isso não significa que toda ação e pensamentos atribuídos a eles no texto tenham ocorrido tal como o mesmo descreve.

Para começar...

Olá pessoal! Tudo bem? Provavelmente vocês devem estar se perguntando que raio de livro é esse que o professor pediu que vocês lessem? Com tantas tecnologias que apareceram hoje em dia... Jogos eletrônicos, RPG online, aplicativos... Ele pede para vocês lerem um livro... E agora vocês sentem vontade de colocar aquele emoticon com carinho de estou de “saco cheio”, só que não dá né? Afinal isso não é um smartphone.

Meu nome é Bruno e vou ser o narrador desse livro, narrarei com propriedade porque essa não é qualquer história, é a minha história e dos companheiros que fiz durante a trajetória que construí nas ruas. Quase com certeza vocês nunca escutaram, leram ou assistiram algo assim antes, mas se já conheciam... Bem, é melhor evitar dar spoilers... E também é bom aprender que sempre tem mais de um jeito de contar uma história, são muitas as maneiras e pontos de vista.

O ângulo que escolhi é um lado do que aconteceu que normalmente não aparece nos livros didáticos de história, ou nos vídeos educativos que normalmente as escolas divulgam.

Primeiro preciso dizer melhor quem eu sou, porque no fundo, o livro é sobre o tempo em que eu era mais ou menos da idade de vocês. Quando eu era adolescente, entre os 12 e os 18 anos, passava a maior parte do tempo na rua, eu era o que as pessoas da época chamavam de um menino de rua, “um trombadinha”, um “de menor”, “cheira cola” e outros termos...

Acho bom deixar claro, hoje em dia, os estudiosos concordam que não é muito legal usar essas palavras se referindo às pessoas que, como eu, vivia a maior parte do tempo na rua, o termo mais correto é meninos e meninas em situação de rua, porque a maioria de nós, no passado e hoje em dia, não morava mesmo na rua, na verdade passávamos a grande parte do tempo lá, brincando e sofrendo o que tinha para sofrer, juntos.

Por isso que eu gostaria de chamar a atenção de vocês com esse primeiro aprendizado, usem a expressão meninos e meninas que vivem em situação de rua. É melhor, evita o preconceito, Ok?

Hoje, tenho 45 anos, sou professor de História, trabalho, e muito, na rede pública estadual de Pernambuco, e em duas escolas particulares. Sim! Em parte, é verdade o que dizem sobre os professores, temos que trabalhar muito, mas se formos bons no que fazemos e responsáveis, podemos ganhar relativamente bem e termos uma vida digna, sem luxos, é claro!

Digo isso porque sei que uma boa parte dos leitores está no terceiro ano, quebrando a cabeça e querendo achar um curso que valha a pena fazer na faculdade, é isso aí, ser professor é uma boa opção, uma profissão bonita e que na maioria das vezes enche a vida da gente de significado.

Em casa, uma barra pesada.

Voltando à minha história. Desde os dez anos que eu convivia na “cidade”, aqui em Recife temos o hábito de chamar o centro comercial e administrativo, simplesmente de “cidade”. Saí de casa porque não suportava mais meu padrasto, não lembro bem dele, acho que a maior parte das coisas relacionadas a ele foi bloqueada pela minha mente. Nunca conheci meu pai biológico, nem minha mãe se incomodou de falar comigo sobre ele. A única coisa que ela disse é que não chegaram a morar juntos, e que quando falou que estava grávida, rapidamente ele desapareceu e nunca mais voltou.

Sei que esse livro não é o espaço ideal para falar sobre esses sentimentos e de como eles ainda são muito confusos dentro de mim, mesmo já adulto e casado. Apenas quero dizer que essa experiência de vida me faz ser hoje um pai muito melhor, amoroso e dedicado ao meu filho.

Quando eu tinha cinco anos, minha mãe conheceu meu padrasto, estava grávida e logo teve outro filho. O cara era um alcoólatra, violento e estúpido, batia em todo mundo e principalmente nela. No início eu ainda era muito garoto e não conseguia distinguir as emoções, que experimentava. Do comecinho da minha infância, só consigo lembrar a sensação fria do chão de terra do barraco, que eu sentia no rosto quando ficava deitado embaixo da cama, escondido, com medo, enquanto ele quebrava tudo e batia na minha mãe.

Acho que a primeira vez que ele bateu em mim foi por volta dos dez anos, havia chegado bêbado em casa, como sempre, só que dessa vez minha mãe não estava.

—. Cadê tua mãe? Ele disse.

Por azar eu estava em casa, digo por azar porque mesmo antes de passar a morar na rua, raramente eu ficava dentro do barraco, estava quase sempre com os outros meninos da favela correndo e brincando.

—. Cadê aquela imprestável?

Eu lembro que ele já tinha espalhado tudo no chão, quando me viu por trás do armário da cozinha, se aproximou e disse:

—. Agora não tem ninguém pra te defender, filho da puta! Tá pensando o quê?...

Nesse terreiro aqui não pode ter dois galos não...

Eu fiquei congelado de medo... Ele era baixo, mas muito forte e, como agente diz aqui no Nordeste, “entroncado”. Me levantou do chão, segurando pelo pescoço e com a mão esquerda começou a bater no meu rosto.

Foi apenas a primeira vez... As coisas só faziam piorar, minha mãe não se intrometia. Hoje tento pensar sobre e isso e entender porque aquele comportamento se era por medo de ser agredida, falta de amor próprio ou covardia.

Um tempo depois ele começou a exigir que eu descesse para a cidade e fosse pedir esmolas, deixava bem claro que eu devia voltar com dinheiro, se voltasse com outra coisa apanharia.

Dessa forma comecei a conhecer a rua, o pátio do Carmo, a Dantas Barreto, a praça do diário, passava o dia de um lado para o outro do Capibaribe, pedindo esmolas, demorava um tempo em frente à estação central do trem, que hoje é a estação do metrô, e voltava antes de escurecer.

Um dia, não consegui nem um cruzeiro, a moeda na época ainda não era o real, se chamava cruzeiro e tinha umas notas que eu achava bem bonitas: o Barão do Rio Branco, careca e com bigodes, Pedro Álvares Cabral, a Princesa Izabel... Fiquei com muito medo de voltar para casa, mas mesmo assim cheguei quando o dia já estava escurecendo, entrei e nem esperei ele perguntar, já fui gritando que não tinha conseguido nada e que dessa vez não ia deixar ele me bater, que já era um homem e que se ele viesse ia ter...

Depois, não lembro muito bem... Sei que ficava olhando para minha mãe no canto do barraco sentada perto do fogão, cobrindo o rosto com as mãos sem falar nada nem tentar impedir que ele fizesse o que fez...

Lembro que tentei me defender, mas que não adiantou. Daquela vez ele bateu como se bate em um homem, levei socos no estômago, no rosto. Ainda hoje, toda vez que corto o lábio ou machuco as gengivas, me recordo do gosto do sangue que eu senti naquele dia.

Conhecendo a Rua

Fugi de casa, fui morar com os meninos na rua, dormíamos em vários lugares, embaixo da marquise dos prédios na Avenida Guararapes, ao lado da Arapuã, que já nem existe mais, mas que na época era muito movimentada. Passava o dia perambulando pelas ruas, tentando encontrar um jeito de matar a fome, qualquer jeito era bem-vindo, fazendo bicos, transportando compras, pedindo, esperando os restos na frente das lanchonetes ou restaurantes, roubando...

Não tenho vergonha de falar sobre isso, vivíamos a **infância** e a **adolescência** de um modo muito precário, roubávamos mesmo e, ao contrário do que a maioria das pessoas pensam, não era só para comprar cola, na época não existia crack e a maconha era muito cara, roubávamos para comer e quando não dava, a cola ajudava a enganar a fome.

Vivi desse jeito por dois anos, correndo da polícia, brigando com outros grupos de meninos, arriscando sempre, ganhando algumas vezes e perdendo outras. Com o passar do tempo não era capaz nem de distinguir que dia estava vivendo, só sabia que era domingo, porque a quantidade de pessoas na cidade diminuía.

Infância/adolescência:

essas são duas palavras usadas para definir etapas das vidas das pessoas. Vale lembrar que não se pode falar em “a Infância” e “a Adolescência”, e querer que todo mundo seja igual. Existem muitas formas de viver esses períodos da vida, entretanto o que importa é que tanto as crianças quanto os adolescentes sejam respeitados como sujeitos de direitos e autores da sua própria história.

Tecnicamente se define infância como a idade que vai até o início do desenvolvimento sexual das crianças. Já a adolescência é tida como um período de desenvolvimento das capacidades e se estende até o início da fase adulta.

A falta de orientação no tempo era apenas um dos efeitos que faziam com que nos sentíssemos em outro mundo, o nosso mundo. Onde as coisas eram mais simples, por um lado, não existia padrasto, pai ou mãe para nos bater, nos obrigar a fazer coisas que não queríamos. Experimentávamos na rua uma sensação de liberdade que não éramos capazes de perceber, naquela época, como ilusória.

Por outro lado, viver na rua era sempre um risco, quando a fome batia e o calor na barriga aumentava, nada nem ninguém nos garantia que teríamos o que comer. Eu estou falando de fome mesmo, daquela que dói, e não deixa a cabeça da gente parada um só momento, a mente fica girando sem trégua até chegar um ponto em que a fraqueza é tanta, que já não se consegue mais pensar em nada ou fixar a atenção em alguma coisa.

Nessas horas bate uma vontade irresistível de dormir, uma tontura insuportável, e não dá mais para controlar o corpo direito. Quando você passa na rua de carro ou ônibus e vê pela janela três ou quatro pessoas deitadas na praça ou embaixo de uma marquise em pleno meio dia, e pensa: “olha os vagabundos, é por isso que são pobres e vivem na rua, preguiçosos desse jeito, dormindo uma hora dessas”. Saiba que você pode estar sendo injusto. Pode ser fome, talvez eles não estejam dormindo, pode ser o cansaço, a fraqueza que a fome dá quando bate de verdade.

Além disso, viver na rua sempre representou um espaço de muitos sentimentos, se foi lá que experimentei a fome, o medo de ser morto e a dor da solidão. Sempre fui capaz de enxergar na rua um lugar de liberdade, poder fazer o que quisesse, brincar à vontade, me divertir, ou pelo menos o que eu achava que era diversão na época.

Não vou negar que quase todos que vivíamos juntos no centro da cidade naquela época usávamos drogas. E que as drogas eram uma forma de curtição também. Basicamente cheirávamos cola de sapateiro que, além de ser barata e fácil de comprar, ajudava a enganar a fome. Além da cola, eventualmente fumávamos maconha, mas não era sempre, porque a maconha era mais cara. Ficar de boa, sentir o efeito das drogas e aproveitar tirando onda era uma das coisas que mais gostávamos de fazer.

Hoje, olhando tudo o que vivi naquele tempo como se fosse um filme, e analisando a mim mesmo como uma personagem, percebo que no fundo tive muita sorte de ter escapado dali. Não do lugar ou dos companheiros, pois ainda penso que foi nas ruas que fiz algumas das amizades mais verdadeiras em toda a minha vida. Acho que a fragilidade a que estávamos

submetidos nos aproximava mais um do outro e fazia da sinceridade e da solidariedade uma questão de sobrevivência.

Quando falo que foi sorte escapar, me refiro principalmente a duas coisas: não sentir mais o desespero que a solidão provocava em mim, e não ser mais um dependente químico. Não acho que esse livro seja o local para fazer um debate aprofundado sobre as drogas ou sobre a dependência química, estou apenas contando uma experiência que tive quando era adolescente, e vivia nas ruas. Reconheço que nesse período de minha vida usava drogas junto com todos meus companheiros e companheiras, que era uma curtidão, mas ao mesmo tempo era muito ruim, dava uma euforia, mas depois mergulhava numa fossa que não parecia ter fundo e que estava pouco a pouco me transformando numa espécie de zumbi.

Não desejo que ninguém sinta a solidão que eu sentia naquela época, fazia muita falta ter alguém para me dar carinho. Não estou falando do carinho dos colegas, até mesmo porque não existia esse tipo de demonstração de afeto entre nós. Éramos muito unidos e se fosse preciso cair na porrada e defender um membro do grupo, nós caíamos, mas isso não significava que existisse demonstração de afeto, como o carinho do colo que uma mãe, uma vó, uma tia, ou um pai sabe dar.

Fazia muita falta isso, e no meu caso, além de fazer falta dava muita raiva saber que minha mãe não estava nem aí, que preferia ficar com aquele cara horrível, que batia nela, em mim e em meu irmão. Eu não conseguia entender a passividade dela, e isso só me empurrava mais fundo em direção a um lugar no qual eu desejava estar, mas ao mesmo tempo queria muito sair.

As coisas começaram a mudar quando o Mindinho morreu, era assim que o chamávamos: Mindinho... Nunca soubemos o nome verdadeiro, nem quantos anos tinha, quando eu cheguei ao grupo ele já estava lá, era o menor de todos, talvez não fosse tão novo assim, possivelmente sua estrutura raquítica fosse resultado de uma vida inteira de subnutrição. Era muito engraçado, conseguia arrancar gargalhada de todos, é verdade que perturbávamos muito com ele, mas, nunca batíamos de verdade e sempre que aparecia uma confusão com a polícia ou outros grupos de meninos, fazíamos questão de protegê-lo.

Mindinho foi morto enquanto dormia, ninguém no grupo percebeu a aproximação do assassino. Eu mesmo, que estava deitado uns dez metros, mais à frente, só escutei o disparo e desembestei a correr como um louco. Corri sem parar, quando diminui a velocidade, já estava

perto de onde hoje fica o shopping Plaza. Naquela noite tínhamos dormido em frente aos correios.

Depois que o susto passou, um companheiro, que estava perto de Mindinho, disse o que aconteceu, o cara atirou em Mindinho, e se preparava para atirar nele quando o revólver engasgou, tentou uma vez, duas, e nada, na primeira tentativa frustrada meu companheiro disse que já tinha corrido para longe.

Passamos quase um mês sem andar praquelas bandas, e quando voltamos a passar por lá, não consegui deixar de olhar para o lugar onde mindinho dormia enquanto foi assassinado. A mancha de sangue misturada com os restos do cérebro dele tinha ficado gravada na calçada, cheguei a ver algumas pessoas tentando lavar, esfregavam com força e nada de sair, era como se ela fizesse questão de ficar ali dando testemunho, em protesto.

Conhecendo o Movimento

Foi algum tempo depois que conheci o pessoal dos **movimentos sociais** que lutam pelos direitos humanos dos meninos e das meninas que vivem na rua. Era natal, sei disso hoje, mas naquela época era uma coisa meio confusa, sabíamos que era natal porque a decoração mudava e o movimento nas ruas, principalmente nas lojas, aumentava.

O pessoal do movimento tinha decidido fazer uma ceia de natal improvisada, chegaram a frente à igreja de nossa senhora do Carmo, estenderam várias tolhas de mesa no chão e sobre elas dispuseram o que para nós parecia um banquete inimaginável, tinha uns pães deliciosos, doces principalmente, sanduíches já prontos com pão francês, presunto e queijo, refrigerante, sucos de laranja, uva..., mas o principal, que fez com que arregalássemos os olhos incrédulos, foram as latas de leite condensado.

Ah! Eu adoro leite condensado! E naquele momento parecia ser um convite irresistível, de fato os educadores do movimento sabiam como nos atrair. Aos poucos os meninos foram

Movimentos Sociais: são grupos de pessoas que se reúnem para melhor lutar pelos seus direitos. Algumas das principais características de um movimento social são a organização e a democracia, que garantem a todos os participantes a possibilidade de serem sujeitos de sua própria história e de lutarem pessoalmente por aquilo que acreditam ser justo. Entre os principais movimentos sociais brasileiros podemos citar: MST, MTST e o nosso MNMMR.

chegando, chamados pelos outros meninos que já conheciam os educadores sociais e participavam das reuniões do movimento.

Quando decidi me aproximar, estavam lá mais de trinta meninos e meninas, sentados em volta das toalhas de mesa e aguardando pela autorização para atacar. Foi a primeira vez que vi os Jansen, o Adriano era um coroa alto, branco e com os olhos claros, na hora em que vi não consegui distinguir se eram verdes ou azuis, naquela época já tinha pouco cabelo e a maioria deles eram brancos, até hoje não consigo dizer como alguém consegue transmitir tanta paz e segurança. Assim que os olhos dele cruzaram com os meus, percebi essa força de acalmar os outros, tanto que logo baixei às vistas e procurei localizar o mais rápido possível o tesouro do qual pretendia me apossar assim que tivesse uma oportunidade, as latas de leite condensado.

Uma mulher jovem de pele morena, com os cabelos bem pretos e volumosos, me encarou, ela estava ao lado do Adriano, e depois fiquei sabendo que era a esposa dele: Helena Jansen. O estranho foi que naquela hora ela ficou me olhando por vários segundos, sem baixar a vista, firme, como se quisesse realmente que eu a notasse e que não ficasse alheio ao seu interesse. Depois, convivendo com ela, pude perceber que aquela foi apenas uma pequena demonstração de toda força e empenho da qual era e ainda é capaz.

Alguém puxou um violão e começou a cantar, claro que nenhum de nós acompanhou a canção, mas os educadores pareciam muito entusiasmados, enquanto o restante só esperava um momento: o de comer. Quando a música acabou, Adriano pediu que déssemos as mãos, o que nem todos fizeram e então puxou um pai nosso, confesso a vocês que naquela época eu não sabia como rezar, minha mãe nunca me ensinou e nas ruas... Bem, digamos que essa não era uma de nossas prioridades, mesmo assim me esforcei para participar, quando terminou o pai nosso, começaram a fazer os pratos, estava indo tudo bem até que chegou a hora das latas de leite condensado, aí não sei explicar direito... Foi uma bagunça, cada um tentando pegar uma lata, os educadores desistiram de tentar organizar e ficaram só observando enquanto o tumulto passava.

Depois eles reconheceram que foi um erro trazer aquelas maravilhosas latas para lá. De minha parte não me comportei como um santo, caí pra cima tentando agarrar uma, quando alguém segurou meu braço. Foi estranho na hora, e ainda hoje acho muito esquisito o que aconteceu. Normalmente eu teria puxado meu braço com força e corrido dali, mas a mão que me segurou não estava aplicando força. Não parecia querer me deter a qualquer custo. Era suave estranhamente respeitosa, e eu que fazia anos não recebia um contato daquele tipo, cedi, ao

menos por alguns segundos, e levantei os olhos para ver quem estava me segurando. Era Helena, quando nossos olhos se cruzaram ela sorriu e me disse em meio à confusão:

—. Quando puder apareça lá no sítio!

Só isso, desse mesmo jeito que eu acabei de escrever, e então eu corri como um louco. Fui entocar minha lata de leite condensado longe de algum perigoso “ladrão”.

Mais ou menos umas duas semanas depois, topei com um pessoal do movimento, circulando de Kombi pela cidade. Um deles, o Jorge, que era um educador social e também tinha sido menino de rua, começou a conversar comigo. Falou que se eu quisesse passar o dia no sítio não tinha problema algum, não precisava decidir sair da rua e ir morar lá de vez, era só uma visita, brincar um pouco, lancha, tomar um banho se quiser...

Logo de cara eu aceitei, do meu grupo foram eu e mais dois companheiros. A Kombi já estava cheia e por isso partimos logo para o sítio. Lá fiquei sabendo que o nome que o pessoal dava ao lugar era “Capim de Cheiro”, que depois se constituiu num espaço icônico na luta pelos direitos humanos das crianças e adolescentes em Pernambuco e na Paraíba, especialmente daqueles que viviam nas ruas.

O lugar era muito bonito, todos achamos maravilhoso, mas eu especialmente fiquei encantado. Não sei por que gosto tanto de lugares assim com mato, árvores frutíferas, um pequeno açude, muitos bichos como galinhas, cabras e bodes, até duas vacas tinham lá.

Nunca fui fã de locais fechados e o sítio tinha algo que eu gostava muito na rua, a liberdade de correr de ir e vir, claro que sem o estresse e os perigos que eu já começava a achar insuportáveis na rua.

Depois da morte de Mindinho eu tinha ficado com um aperto no peito, com uma sensação de medo que eu não conseguia entender de que era. Sempre corremos da polícia, a violência deles era nossa antiga conhecida, mas o companheiro que estava dormindo ao lado de Mindinho disse que não tinha sido um policial que puxara o gatilho. Ele não gostava de falar muito nisso, claro, o medo era enorme, mas ele tinha me confessado que já tinha visto o assassino fazendo segurança de uma loja da rua imperatriz.

Desde aquela noite que eu não estava me sentindo bem, passei a ficar emocionado facilmente. De vez em quando, do nada vinha uma vontade absurda de chorar, os olhos doíam e enchiam de lágrimas. Se eu estivesse perto de alguém tentava segurar, mas naquele dia, no

natal, não deu. Depois que Helena segurou meu braço e fez o convite, eu parti pra esconder a lata de leite, mas logo em seguida não consegui mais segurar a tristeza, na verdade não sei dizer se era tristeza exatamente, era mais um desespero.

Comecei a chorar e fiquei com medo de alguém ver, então saí correndo pela Guararapes, mesmo com o risco de alguém gritar: “pega ladrão”! Eu não parei, não queria parar, talvez se eu continuasse a correr aquela sensação fosse embora, mas o cansaço e a respiração pesada só faziam o incômodo piorar, eu corria e soluçava de tanto chorar, então me lembro que não aguentei mais e desabei em frente ao prédio da assembleia legislativa. Não tinha ninguém por lá, era dezembro e os deputados já não davam sessão há um bom tempo, deitado no chão eu chorei até não ter mais nada pra derramar.

Lá no sítio, o sentimento que eu tive foi justamente o oposto, imagino hoje, que devia ser por volta das quatro horas da tarde, o sol já estava frio, tinha um vento forte, gostoso, não conseguiria ficar triste nem que quisesse.

“Naquele dia eu fiquei pouco tempo, lanchei suco de goiaba, colhida ali mesmo”, pelo menos foi o que a tia da cozinha disse, e bolacha “Maria”. Lembro que achava aquelas bolachas uma delícia, eram doces e tinham no finzinho um sabor inconfundível de leite. Jogamos futebol e depois o Adriano nos reuniu na sala principal da casa que tinha o piso de cimento queimado e era o cômodo mais espaçoso de todos.

Ele falou que estava feliz que estivéssemos ali, que não era preciso se preocupar com nada e se precisássemos de alguma coisa, falar algo ou pedir um item necessário para nossa subsistência poderia contar com os educadores caso os encontrássemos na rua.

No outro dia voltei de novo, dessa vez mais cedo, passei o dia lá, participei de uma oficina que selou o meu destino, o sítio tinha várias oficinas pinturas de quadro, oficina de leitura, de percussão, danças, oficina de agricultura e de costura, a que eu fiz naquele dia foi de teatro e me encontrei.

Ainda hoje me considero um cara tímido, não sou muito de conversar com estranhos, se estou numa fila, do banco ou da lotérica, baixo a cabeça e fico mexendo no celular, se estiver com um livro então aí é que não levanto a cabeça para nada, apesar disso, sou apaixonado por teatro, inclusive apaixonado por representar. Participei de vários grupos de teatro popular e até recebi alguns prêmios em festivais amadores, mas essa é outra história.

O educador social encarregado de dar a oficina havia perguntado quem queria participar. Alguns meninos nem esperaram ele terminar de falar e saíram correndo para o campo, não perderiam uma partida de futebol por nada, ainda mais por uma aulinha de teatro, eu como sempre fui um “perna de pau”, fiquei parado para ver o que dava, gostei logo de cara e me identifiquei com o teatro pelo resto da vida.

Naquele dia Adriano reuniu o pessoal outra vez na sala principal da casa, e como erámos praticamente os mesmos do dia anterior, não repetiu a conversa, se abaixou e sentou no chão, formando a roda como todos ali. Começou a falar com um tom de voz mais grave que o normal:

____. Bem pessoal, pelo que eu posso ver já é a segunda vez que vocês vêm aqui, e eu preciso falar uma coisa muito séria, ele se remexia quando falava, o que não era comum nele, pensei que talvez estivesse nervoso.

Mas hoje depois de conviver muitos anos, entendo que ele estava apenas buscando as palavras certas, para não assustar ninguém, afinal todos ali erámos crianças e adolescentes que tinham passado maus bocados mãos de adultos e esperávamos apenas um mínimo deslize pra classificar qualquer um como agressor, estúpido e egoísta.

____. Vocês sabem que se quiserem podem vir morar aqui, nós temos quartos e temos vagas sobrando.

Naquele momento comecei a entender porque estava tão ansioso e vagamente assustado, o lugar era ótimo, bonito, tinha comida, não era sofisticado, mas para nós que dormíamos no chão era praticamente um hotel de luxo, apesar disso eu me sentia aflito.

____. Vocês só precisam seguir algumas regras, duas basicamente: obedecer aos educadores e não usar drogas, isso mesmo, nada de drogas... Quero que pensem bem, pois eu sei que a maioria aqui cheira cola ou até fuma maconha, não vai poder mais fazer isso.

Hoje sei que o que eu sentia não era o medo de parar de cheirar cola. Eu era viciado e sofri muito para abandonar. Helena, Adriano e os educadores do sítio sabem como eu sofri, o quanto gritei e chorei desesperado, quando minha mente não tinha mais controle sobre o que eu falava ou fazia com meu corpo. Quando a única coisa que importava era o desejo de cheirar de novo.

Mas eles cuidaram de mim, estiveram sempre ao meu lado, foram firmes sem ser violentos, teriam me deixado voltar para a rua se eu quisesse, mas no fundo eu queria ficar. O

que estava sentido não era medo, era a angústia de arriscar, de abandonar o que eu achava que era minha casa pela segunda vez. Quando Adriano fez o convite, eu sabia que não tinha mais volta e me lembrei de Mindinho, da mancha de sangue, em frente aos correios, da agonia que era dormir sem saber se seria atingido por uma bala. No sítio eu estava vendo coisas novas, conversando com adultos que falavam comigo, se preocupavam de verdade, tinha as oficinas e muita esperança...

____. É só levantar a mão e vir conversar comigo, Adriano falou, e por alguns instantes baixou os olhos como se estivesse orando.

Falar sobre isso hoje, tantos anos depois, não é algo fácil, principalmente se eu pretender encontrar explicações racionais para algumas decisões que tomei na época. Eu tinha 14 anos, era um adolescente como qualquer outro, mas com uma experiência de vida única se comparada com aqueles que viviam em suas casas e se sentiam abraçados por famílias amorosas e dentro do possível, bem estruturadas. Não consigo separar minhas decisões das emoções que sentia na época, lembro que levantei a mão e então senti um calor muito forte cobrir o meu rosto, não conseguia sorrir, mas estava com vontade.

Participando do movimento

A partir daí a impressão que tenho é que as coisas foram acontecendo numa velocidade muito grande. Passei a morar no sítio e parei de usar drogas. Helena e outra educadora social arranjaram uma vaga para mim numa escola de Olinda. As aulas eram à noite e apenas pra pessoas que estavam fora de faixa, hoje chamamos essa modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Foi uma grande experiência para mim que nunca tinha entrado numa sala de aula, comecei do básico mesmo, aprendendo a ler e a efetuar as quatro operações. Ter colegas de sala de várias idades foi surpreendente.

Quando as aulas se iniciaram erámos 35 alunos entre homens e mulheres, a maioria tinha muito mais idade que eu, algumas senhoras podiam até serem minhas avós. A professora D. Vanda era linha dura, não dava moleza, pois segundo ela qualquer descuido e nós tomávamos conta da sala e aí seria o reino da bagunça.

No começo foi difícil, principalmente a disciplina de estudar, de sair todo dia na Kombi, junto com o Adriano ou com outro educador social que estivesse de plantão, eu e mais dez meninos do sítio estudávamos naquela escola do município de Olinda, a Frei Caneca.

Meus colegas de sítio, que estavam na escola há mais tempo que eu, falaram como tinha sido difícil no começo. E que a maioria dos alunos e até alguns professores não ia muito com a cara da gente, achavam que éramos perigosos, e evitavam até sentar perto na sala, no caso dos professores, mal se aproximavam para explicar como fazer algum exercício.

De qualquer forma eu já estava acostumado com os olhares atravessados e com a discriminação, fosse da polícia, fosse das pessoas que passavam na rua, nada de ruim era novidade para mim.

Por outro lado, a escola acabou sendo um lugar de encontros emocionantes. Foi lá que encontrei professoras atenciosas e preocupadas de fato comigo, como Dona Nancy, que passava um tempão conversando sobre o tempo em que eu vivia na rua. E sempre me falava para eu aproveitar a chance que Deus estava colocando no meu caminho, de me recuperar, de viver mais alegre.

Tinha as tias da cantina, que todos os dias aguentavam a minha fome de leão, e sempre vinham com uma palavra carinhosa. Nas ruas, eu havia me tornado um mestre em distinguir olhares, talvez porque para a maioria das pessoas fôssemos invisíveis, normalmente elas ficam meio desarmadas diante de nós, é como se não existíssemos, enquanto estávamos deitados na calçada ou estirados no chão das praças. Eu aproveitava esses momentos e ficava olhando para as pessoas, prestava atenção em cada detalhe do rosto delas, de como contraíam a testa quando eram obrigadas a passar perto de nós, ou de como sorriam nervosas quando por algum motivo precisavam falar conosco.

Eu aprendi a perceber quando o sorriso era sincero, quando era de nervosismo ou quando era apenas uma máscara para disfarçar outras intenções. As tias da cantina sorriam de verdade quando olhavam para mim, estendiam um prato azul de plástico cheio de cuscuz e diziam:

____. Hoje eu caprichei, Bruninho! Cuscuz com salsicha.

____. Valeu tia... Brigado aí.

Na verdade, eu queria dizer muito mais, dar um abraço, chorar um pouco, “valeu, tia, por ver que eu sou gente”, “valeu, tia, por me tratar com carinho”, “brigadão”, tia, por não ter medo de mim, afinal de contas eu não sou nenhum monstro”.

Posso dizer que perto do que passei nas ruas, o preconceito que sofri na escola até que foi moleza, na minha cabeça aquele espaço com as paredes cobertas de cerâmicas azul, vermelha e branca, sempre representou um lugar de acolhida e uma chance para recomeçar. Pena que nem todos que trabalham na escola tenham consciência de como são importantes para crianças ou adolescentes que como eu e meus companheiros estávamos buscando recomeçar. Às vezes basta uma palavra, um gesto corriqueiro, como convidar para sentar do lado, puxar um assunto...

Outra grande descoberta foi quando Helena começou a me levar para as reuniões do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, cuja sede funcionava no bairro de Santo Amaro em Recife, foi outra escola tão importante quanto à primeira. Em Olinda aprendia a ler letras e efetuar somas, em Santo Amaro, nas reuniões do Movimento, aprendi a ler o mundo.

Foi lá que pela primeira vez ouvi falar em Paulo Freire, que foi um dos maiores educadores, não só do Brasil, mas do mundo. Ele quem criou um método de alfabetização que integrava a realidade social e cultural dos estudantes com o aprendizado da língua portuguesa.

No Movimento conheci palavras que me abriram um novo mundo de possibilidades, lá descobri que para Paulo Freire a sociedade pode ser entendida como um contraste entre os opressores e os oprimidos, claro que não achei dificuldade alguma em me situar entre essas duas opções. Aprendi que era importante adquirir consciência política e que isso só acontecia através dos debates com os companheiros e com os educadores.

Aprendi que política não é só aquilo que os políticos fazem em época de eleições e que todos nós, se quisermos melhorar nossa realidade, precisamos agir politicamente também. Foi lá numa das reuniões que ouvi Helena dizer:

___O importante é a gente se esforçar para ser bom, e fazer o que é certo. Só assim desenvolveremos a maior qualidade que um homem e uma mulher podem ter: que é praticar aquilo que se fala. A pior coisa do mundo é a hipocrisia, o discurso vazio, de que adianta dizer que quer uma sociedade mais justa e não tem coragem de colocar a cara na rua para ajudar quem precisa a se organizar?

Lá no movimento, aprendi que os meninos e as meninas de rua não são culpados pela condição na qual se encontram. Lá me disseram que éramos fruto de uma sociedade desigual, que não cuida de suas crianças, que esta é uma sociedade especialista em produzir riquezas, mas que fracassa completamente na hora de distribuí-las.

Foi nas reuniões do Movimento que comecei a me familiarizar com termos como “sociedade capitalista”, “injustiça social”, e “marginalização”. Com o tempo, descobri que eu já sabia o que essas coisas representavam bem antes de ser apresentado aos nomes sofisticados e oficiais que os estudiosos dão.

Além do envolvimento com o MNMMR, passei a participar também de algumas ações promovidas por um grupo chamado “Ruas e Praças”. Adriano e Helena nos convidaram para participar de uma oficina na sede do “Ruas”, e garanto a vocês foi muito bom, principalmente porque nesse dia o trabalho foi em cima de uma peça teatral: “A menina que não tinha sonhos”. A ideia era que nós deveríamos continuar a peça, criando um final diferente de acordo com a nossa opinião. Eu sempre acreditei que nós, que vivíamos na rua, tínhamos um grande sonho, que no fundo é parecido com o sonho de todo mundo: ser feliz. Mas para nós ser feliz tem a ver com coisas simples, como segurança, apoio emocional e possibilidade de projetar o futuro.

Ainda participei de vários encontros no “Ruas e Praças”, e posso afirmar que eles também fizeram parte da minha formação política como educador social, mas o que me deixa mais feliz é saber que, além de ser um grande parceiro na luta pelos direitos das crianças e adolescentes, esse grupo ainda se mantém ativo. E continua firme.

Como reflexo desse processo de politização, comecei a levar textos das reuniões do movimento para a escola, uma vez em especial foi muito legal, percebi que podia de alguma forma atrair admiração e respeito das pessoas. Vanda, nossa professora, ficou animada e pediu que eu lesse para a turma uma parte do texto. Não sei se vou conseguir reproduzir literalmente o que o documento dizia, mas vou me esforçar. Acho importante, vocês que são garotos e garotas do século XXI e na maioria das vezes tem uma visão estereotipada sobre os meninos e as meninas que vivem na rua, conheçam um pouco sobre como eles entendiam seu próprio movimento, seus objetivos e expectativas.

Era um texto mimeografado, produzido pelos educadores sociais do Rio Grande do Sul, naquela época, ainda não tinha acontecido o primeiro encontro nacional do movimento dos meninos e meninas de Rua em Brasília, apesar disso os grupos dos estados já estavam

trabalhando muito e produzindo textos. O que eu levei naquele dia foi uma releitura que fizemos aqui em Recife com base num dos textos do grupo gaúcho, o conteúdo geral era mais ou menos assim:

“A ação do Movimento baseia-se no princípio de que crianças e adolescentes são seres em desenvolvimento, sujeitos de direitos legítimos que devem participar de decisões sobre suas vidas e ser tratados como cidadãos. Busca criar na sociedade as condições para que as crianças e os adolescentes possam se expressar e exercer seus direitos.”

Hoje em dia, mais de trinta anos depois, ainda dou risadas quando me lembro das discussões que esse pequeno trecho gerou lá na sala. Claro que na hora que a confusão aconteceu, a última coisa que eu achei foi graça, mas hoje, vendo em perspectiva, acho que foi um momento importante para mim e para os meus colegas.

O ponto mais crítico e que gerou mais polêmica foi esse: “devem participar de decisões sobre suas vidas e ser tratados como cidadãos”. Assim que eu terminei de ler o trecho, D. Auta, que era uma das alunas com mais idade, falou com um tom de voz bem alto, que, aliás, era sua característica marcante:

___Menino não tem gosto não! É sério, não pode sair por aí fazendo os gostos de menino não.

___. Isso mesmo! Isso mesmo! Os mais velhos da sala assentiam todos praticamente ao mesmo tempo, balançando a cabeça para cima e para baixo rapidamente e várias vezes.

Confesso a vocês que na hora me subiu uma raiva, fui me lembrando do modo tosco e rude como a maioria dos adultos se dirigiam a mim. Nunca, até chegar para conviver no sítio, um adulto tinha perguntado o que eu queria fazer. Mas na hora fiquei sem argumentos e comecei a xingar:

___Porra nenhuma!

___. Parece que vocês nunca foram crianças. Eu disse bufando por dentro.

___Já fui sim, e só me tornei gente porque apanhei, e muito de minha mãe, graças a Deus que ela fez isso por mim. Disse D. Auta.

Sério, eu escutar aquilo e ficar calado.... Mas fiquei, porque na hora em que D. Auta terminou de falar eu me lembrei do gosto de sangue na boca, dos socos e das tapas do meu padrasto. Baixei a cabeça e a professora percebeu:

___O que foi Bruninho?

___ . Nada professora, nada não.

Nesse momento ela interferiu e desviou a discussão para a necessidade de treinar melhor a leitura, agradeceu por eu ter levado o texto e começou uma cópia no quadro.

Depois de tantos anos militando no Movimento, comecei a entender que as oportunidades que um educador tem para tentar quebrar alguns estereótipos e fortalecer a construção de identidades mais ricas, não são muitas. Naquela noite D Vanda perdeu uma, eu era muito inexperiente, se fosse hoje teria dito àquelas senhoras que elas só defendiam o direito de os pais baterem nos filhos porque nunca foram espancadas de verdade, diria que é melhor impedir a primeira palmada porque nunca se sabe onde uma agressão vai parar. Teria dito isso a todos, e nessas horas me imagino subindo na banca e gritando:

___ . Vocês precisam reconhecer nossos direitos, somos seres humanos e nossos direitos são a única coisa que nos protege nesse mundo cão!

É só minha imaginação... Ainda bem que tive muitas oportunidades para defender aquilo em que acredito e para ajudar outros meninos e meninas a se entender como sujeitos de seus direitos e de sua própria vida.

A Carta dos Meninos de Belém

O tempo foi passando e eu fui me integrando cada vez mais naquela rotina. Não sem dificuldades, mas contando com a ajuda de Helena, Adriano e outros educadores, consegui me libertar das drogas. Sei que esse processo de me manter afastado delas é um caminho que vou ter de percorrer por toda vida, mas diante dos ganhos que tive desde então sinto que é um fardo leve.

Hoje percebo que eu era alguém que tinha muita sede por conhecimento, leituras informações... O problema é que vivendo nas ruas as opções que eu tinha para desenvolver esse lado eram poucas.

Quando comecei a frequentar a escola e as reuniões do Movimento deslanchei, queria ler de tudo, saber de tudo, vivia enchendo Adriano e Helena de perguntas. Um dia a reunião na sede do Movimento lá em Santo Amaro parecia diferente, tinha mais meninos e meninas, alguns inclusive que eu nunca tinha visto, além dos garotos, de Adriana e Helena estavam presentes mais dois educadores desconhecidos.

Era tanta gente que retiraram as cadeiras e sentamos no chão em roda, eu sempre achava divertido ver Adriano tentar levantar do chão de uma vez só, comumente ele se desequilibrava e caía sentado de novo, só que com uma cara hilária de quem não estava entendendo como aquilo fora acontecer.

Naquele dia, o clima estava diferente, não eram tensão nem medo o que eu sentia no ar, era ansiedade, como se uma coisa grande e desafiadora estivesse prestes a acontecer.

Um dos educadores sociais tomou a palavra e se apresentou, ele era jovem, branco com os cabelos pretos cortados bem curtinhos, e tinha um jeito bem-educado de falar:

____. Meu nome é Humberto, acho que a maioria aqui não me conhece, sou educador social de Fortaleza, sempre na luta pela **cidadania** e um grande amigo de Adriano e Helena, e amigo dos meninos e meninas de Fortaleza também...

Todos riram, ele era um cara legal, tinha uma fala pausada e mansa, lembro que na hora pensei, seria tão bom que todos os pais falassem assim com os filhos. Pensei assim e mudei logo o pensamento, nunca conheci meu pai e essa não era uma memória que eu gostava de evocar.

____. Bem pessoal, eu trouxe uma carta que foi escrita por garotos e garotas que como vocês vivem na rua, vivem da rua ou passaram por ela, esses meninos moram na cidade de Belém, não a da música né?

Cidadania: é quando estamos exercendo plenamente os nossos direitos de cidadão. A cidadania se expressa através da participação nos assuntos da nação, um verdadeiro cidadão é aquele que se sente responsável pelo seu destino e pelo destino do seu país.

Rimos de novo, um menino até cantou: “bate o sino pequenino...” Mais risadas.

____. Esses garotos são de Belém do Pará e, como vocês, fazem parte de um movimento que luta pelos direitos das crianças. Eu pessoalmente conversei com o cara que coordena o Movimento lá, é um padre e o nome dele é Bruno, Bruno Sechi. Na hora, todos olharam para mim e riram:

____. Olha aí, Bruninho, tá com moral em?

____. Fala, chefinho!

Humberto esperou as risadas se acalmarem e continuou:

____. Eu pessoalmente falei com o Bruno e ele disse que a ideia da carta partiu dos meninos, que eles queriam muito se encontrar com os outros companheiros de todos os lugares do Brasil.

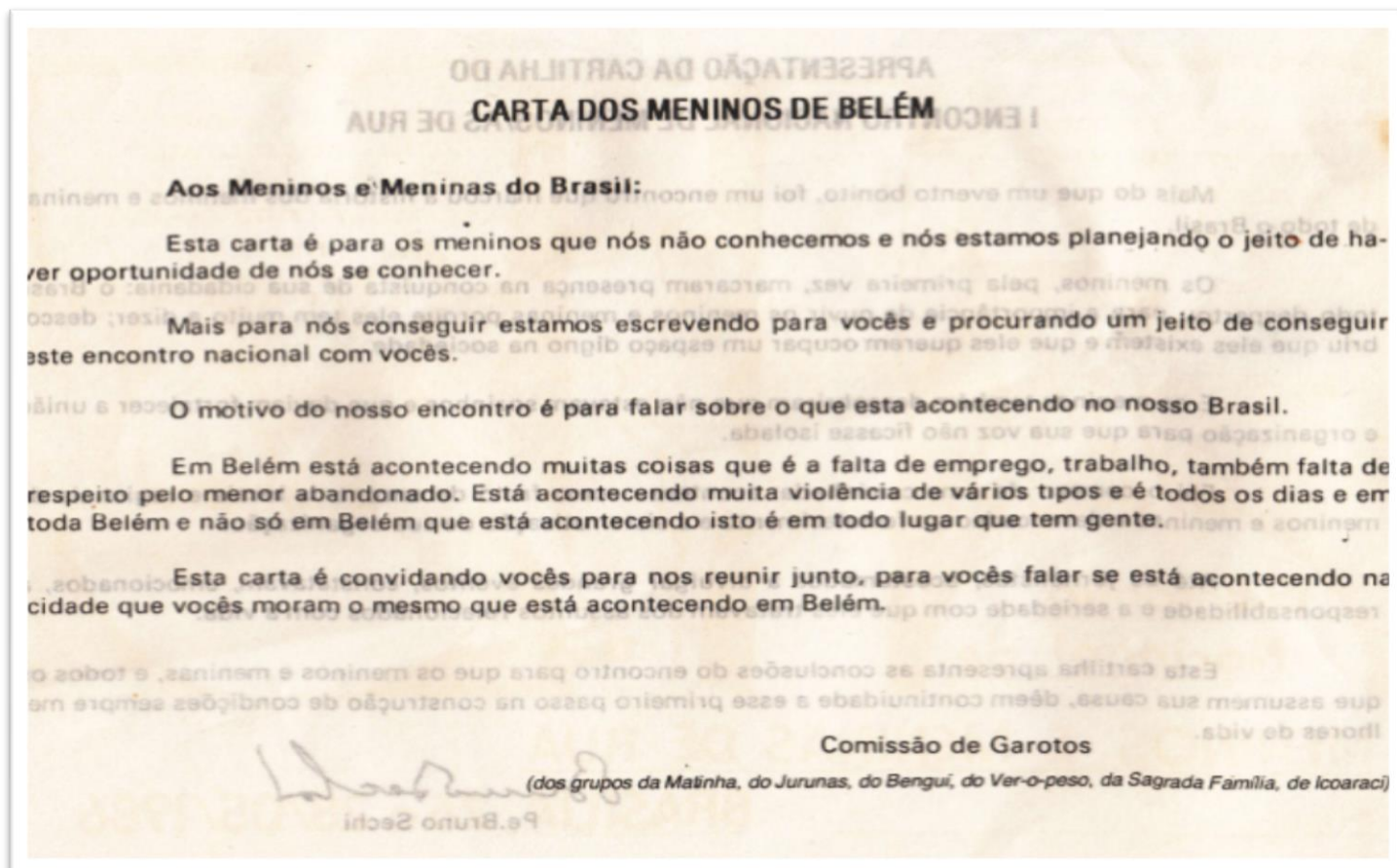
Adriano levantou rapidamente a mão e em seguida falou:

____. Pessoal, eu acho melhor a gente ler a carta e depois a gente comenta sobre ela e decide o que vamos fazer, o que é que vocês acham?

Todo mundo concordou e então Humberto se levantou e começou a ler a carta que era datilografada e tinha no fim da página, dezenas de assinaturas, algumas malfeitas, mas que eram tantas que só acabavam na metade do outro lado da folha.

Agora, vou reproduzir nesse livro, a carta dos meninos de Belém, tal como ela se encontrava redigida na cartilha do Primeiro Encontro Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, que aconteceu em Brasília mais ou menos um ano depois daquela reunião. Gostaria que vocês prestassem atenção para perceber o modo como as crianças e adolescentes assumem o papel de sujeitos da sua própria história. Quero que percebam também os motivos que os levaram a necessitar da união com os outros meninos. Assim como quero que vejam se o texto da carta revela quais os anseios que esses meninos e meninas tinham para o Brasil, eis a carta:

Figura 8- Carta dos meninos de Belém



Fonte: Cartilha do I Encontro Nacional dos Meninos e Meninas de Rua. (MNMMR, 1986, p.3)

Quando Humberto terminou a leitura, os aplausos foram unânimes, todos estávamos visivelmente emocionados, até educadores experientes como Adriano e Helena faziam um grande esforço para conter as lágrimas, na época não atentei para os motivos que os levava a se emocionar tanto com aquela carta, estava mais ocupado tentando lidar com as minhas emoções.

Enquanto ouvia a leitura parecia que os meninos de Belém estavam ali, sentados ao meu lado, não foi difícil imaginá-los como eu e meus companheiros, a maioria magros e com a pele escura ou parda, gritando contra alguém em pé, com as mãos na cintura ou o dedo indicador erguido, mandando ver.

Helena foi quem falou primeiro:

____. Precisamos decidir o que fazer, o padre Bruno disse que os meninos estão pensando em organizar um grande encontro, para reunir todos os outros em um só lugar.

____. É verdade, disse Humberto, e a ideia que os educadores deram é que esse encontro seja em Brasília. Ele falava diretamente com os meninos, sempre achei pessoas que conseguem

falar assim muito especiais, pra ele não importava que alguém achasse que crianças e adolescentes, especialmente os de rua, não conseguiam entender de política e que não adiantava explicar certas coisas, pois não alcançariam. Humberto, Adriano, Helena e outros tantos educadores tinham essa capacidade de ser honestos com todos, especialmente conosco, que crescemos nas ruas aprendendo a desconfiar, e que agora depositávamos naquelas pessoas a esperança de que finalmente existiam adultos leais para caminhar ao nosso lado na luta. Humberto continuou:

____Benedito e Laura, que são educadores lá de Goiás, acham que está na hora de lutar e colocar os direitos das crianças e dos adolescentes no papel, na constituição.

____. Que é constituição, tio? Perguntou um de nós, Leleu, era assim que o chamávamos, tinha acabado de chegar ao sítio e como era muito dinâmico e interessado em tudo, Helena o convidou também para participar da reunião.

____Constituição é o conjunto de leis maior de um país, se os seus direitos estiverem escritos lá, podemos lutar com mais chance de sucesso para que vocês todos possam aproveitar deles.

____E então vai ser o quê? Perguntou Adriano.

De repente vários meninos e meninas começaram a falar ao mesmo tempo, um alvoroço bom, repleto de ansiedade e de planos.

____. Eu acho que temos que nos organizar e enviar um bom número de meninos e meninas para lá, quem falou assim fui eu. Nunca era o primeiro a falar nas reuniões e não me considerava um gênio da oratória, mas algumas vezes eu não conseguia me segurar, a vontade de falar era mais forte e antes que eu pudesse pensar sobre o que ia dizer já estava tentando entender como tinha dito.

____. Muito bem, Bruninho, é isso aí! Precisamos organizar uma comissão e percorrer os outros núcleos do estado. Quantos são mesmo aqui em Pernambuco, Adriano?

Helena perguntou voltando a cabeça para o marido que estava à sua esquerda, mas eu já percebia pelo jeito dela que a mente não estava mais ali, já estava a todo vapor elaborando os planos de como fazer para percorrer o estado.

____São vinte um, disse Adriano.

Vinte e um, eu pensei comigo que não seria uma má ideia percorrer cada um deles ajudando a organizar a mobilização.

Na semana seguinte já tínhamos começado a viajar para os municípios onde existiam núcleos do Movimento dos meninos e meninas de rua. Formamos uma pequena comissão fixa. Sempre na Kombi iam dois educadores, três meninos do sítio Capim de Cheiro e mais três meninos de outros grupos da região metropolitana, cada encontro era combinado com antecedência entre os educadores. O pessoal da cidade para onde íamos se esforçava para reunir o maior número possível de meninos e meninas. Os encontros tinham como principal objetivo mobilizar o pessoal para viabilizar recursos e estruturas para mandar uma boa delegação ao primeiro encontro nacional da luta dos meninos e meninas pelos **direitos humanos**, que se realizaria em Brasília, além disso, era importante construir junto aos meninos e meninas, uma pauta de reivindicações e sugestões para ser lida no encontro nacional.

Essas viagens foram um importante espaço para eu me formar como militante do movimento, um ano após sair das ruas já tinha avançado na escola, lia bem e interpretava textos com relativa facilidade e as reuniões do movimento estavam me deixando bem mais crítico e politizado. Faltava começar a exercitar a comunicação com os outros. Esses encontros com os núcleos municipais eram uma ótima oportunidade para isso.

Nessas reuniões, Helena sempre me colocava para falar um pouco, eu contava minha história, ou pelo menos parte dela, a que não me machucava muito, e depois falava sobre minha opinião a respeito de como eu achava que os meninos e meninas deviam se unir para lutar por seus direitos, que tínhamos que ir pra Brasília e tal...

Direitos humanos: são direitos que fazem parte de todos os seres humanos, independentemente de sua cor, raça, sexo, religião ou opinião política. Podemos destacar como exemplos de direitos humanos; o direito à vida, à liberdade, à liberdade de opinião, ao trabalho, à educação, entre outros.

Os direitos humanos são fruto de muita mobilização e luta, e por isso precisam ser garantidos e efetivados por todos

Viajando para Brasília

Depois de muito trabalho, conseguimos a grana necessária para alugar dois ônibus, e também para cuidar de parte da estadia e da alimentação que precisaríamos lá em Brasília. A viagem representou, para mim e para os outros meninos, um momento único, naquele tempo pobre nem sonhava em viajar para fora do estado.

Nos ônibus tínhamos cinquenta meninos e meninas que viviam, ou que viveram nas ruas, que estavam acostumados a sofrer com a falta de condições mínimas de vida e comodidade. Mas que se dirigiam para a capital federal com a disposição de escrever uma parte significativa da história do Brasil: “O Primeiro Encontro Nacional dos Meninos e Meninas de Rua”.

E o melhor de tudo é que faríamos isso na condição de sujeitos das nossas histórias, com direito a voz, a voto e ao protagonismo com o qual nem sonhávamos antes de nos reunir nos Movimentos e de conviver com os educadores sociais.

Logo após nos instalarmos em Brasília, Adriano e Helena nos levaram para conhecer o Congresso Nacional e ver se conseguíamos conversar com algum parlamentar... A ideia era marcar presença, pressionar mesmo, já era um consenso entre os que participavam do movimento que a saída para garantir de vez uma transformação favorável aos meninos e meninas era colocar alguma coisa na constituição... Por isso também estávamos ali.

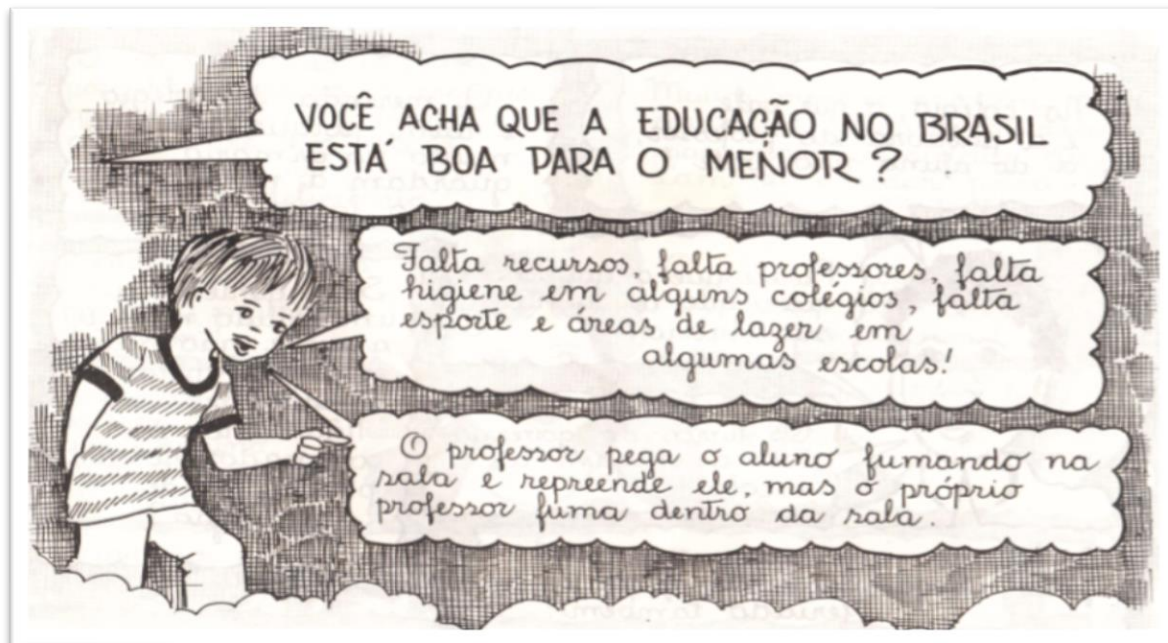
O Encontro foi incrível! Nunca vi tantos meninos e meninas de rua juntos, foi tudo muito organizado e bonito, mas o principal foi o momento em que foram chamando as delegações ao palco, seria naquela hora que deveríamos falar, mandar o nosso recado para os governantes e sociedade. Claro que eu estava nervoso, havia sido escolhido pela delegação de Pernambuco e seria minha responsabilidade falar por todos. No começo eu fiquei ali quietinho só vendo os companheiros subirem ao palco, que estava coberto de faixas identificando as delegações e os nomes dos grupos.

Não sei se eu já falei, mas após esse encontro o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua conseguiu fazer uma cartilha, com um resumo muito bom sobre as falas dos garotos e garotas naquele dia. Antes de dizer o que eu falei, e como me senti, vou colocar aqui no corpo desse livro algumas imagens dessa cartilha, com as intervenções dos meninos e meninas. Acho que vai ser muito bom para vocês que estão lendo e que querem aprender sobre

o Movimento e sobre como os meninos e meninas podem se tornar sujeitos da própria história, entrar em contato com esse tipo de documento.

Vê só que beleza, a opinião dos meninos sobre a educação, por exemplo:

Figura 9- Opinião sobre a educação I



Fonte: Cartilha do I Encontro Nacional dos Meninos e Meninas de Rua. (MNMMR,1986, p.7)

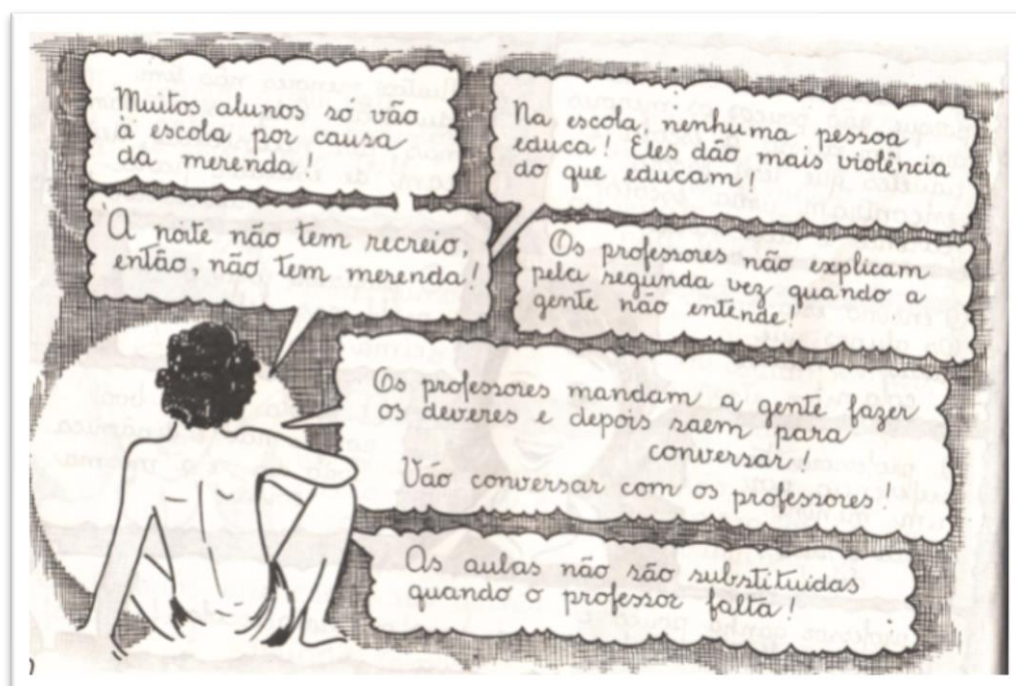
Não sei se vocês notaram mais alguns argumentos deles são bem datados mesmo. Presta atenção na reclamação sobre os professores que fumavam nas salas, isso hoje em dia é inimaginável né? Tem mais reclamação dos meninos e meninas sobre a educação, vê só:

Figura 10- Opinião sobre educação II



Fonte: Cartilha do I Encontro Nacional dos Meninos e Meninas de Rua. (MNMMR, 1986, p.8)

Figura 11- Opinião sobre educação III



Fonte: Cartilha do I Encontro Nacional dos Meninos e Meninas de Rua. (MNMMR, 1986, p.9)

Além de educação, o encontro teve debates sobre outros temas que eram importantes, temas sobre os quais sempre quisemos dar nossa opinião. Que nunca foi ouvida ou pior, nunca

tínhamos nos achado no direito de ter voz e de gritar bem alto pra que todos ouvissem o que pensávamos.

O tempo foi passando e meu nervosismo aumentando, mas então eu ouvi a moça que estava apresentando lá no palco dizer no microfone:

____. É isso aí, pessoal! É muita lição de vida que esses meninos e meninas estão dando para todos, e para continuar com a festa da democracia vamos ouvir agora o representante da delegação de Pernambuco, venha aqui o companheiro Bruno!

Confesso a vocês que ouvi chamar meu nome, mas nem me liguei que era eu, fiquei lá com a cara de bobo olhando para o tempo. Foi quando Helena colocou a mão no meu ombro e disse suavemente:

____Bruninho, é a tua vez, vai lá... Arrasa! E eu fui.

A parte que tinha me tocado falar era sobre as condições de saúde sob as quais os meninos e meninas eram obrigadas a viver. Chegando ao palco e olhando toda aquela gente que esperava me ouvir, nem me lembrei de que estava nervoso. Apenas senti um desejo muito forte de falar, de dar conta do recado e lutar para que aquela realidade desrespeitosa mudasse de uma vez por todas:

____Boa tarde a todos! Meu nome é Bruno e eu vim de Pernambuco “pra” falar o que os meninos e meninas de lá pensam sobre as condições da saúde que existe. Ainda lembro quase que palavra por palavra o que disse naquele dia, foi a primeira vez que me senti forte e útil, e gostaria que todos vocês se sentissem assim também.

____O que mais precisa na saúde é: alimentação, um salário melhor “pra” os pais dos meninos que ainda têm pais, mais postos médicos, mais atendimento médico à noite, porque às vezes quando acontece de um menino adoecer ou ser espancado pela polícia, e isso é a noite, não tem “pra” onde ir e a gente fica sofrendo.

Eu estava empolgado mesmo, e quase sem respirar continuei:

____. Mais médicos, mais leitos nos hospitais e mais fichas no INPS. “Pra” isso precisamos apertar o ministro da saúde! No final eu caprichei no grito e me arrepiei todo quando as pessoas responderam aplaudindo e assobiando.

Como eu já tinha dito a vocês o encontro foi o começo de uma grande jornada que só consideramos concluída quando retornamos ali depois para celebrar a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente. De qualquer forma foi muito bom ver os meninos e meninas juntos se organizando e fortalecendo a luta, espero que ao ler essa narração vocês também possam pensar sobre as causas que os motivam, sobre os problemas que os incomodam e sobre a necessidade de se organizar e transformar a realidade com a qual talvez não estejam se sentindo confortáveis.

Após o primeiro encontro, o movimento tomou um novo impulso e minha vida outro rumo. Segui nos meus estudos, avancei mesmo, e três anos depois já estava no que hoje chamamos de ensino médio. Peguei um gosto danado por escrever, e a convite de Adriano, entrei para a equipe encarregada de elaborar o primeiro jornal do Movimento dos Meninos e Meninas de Rua em Pernambuco. O nome que escolhemos não poderia ser outro: “O Grito dos Meninos e Meninas de Rua”.

Foi uma grande oportunidade de aprender! Participar das reuniões, debater as pautas e começar a escrever alguns artigos sob a supervisão de um educador, que olhava nossa ortografia, corrigindo alguns erros. Nesse processo todo aprendi a importância que a leitura tem para a escrita, mas principalmente aprendi que, se quisermos ser ouvidos, temos que aprender a dominar as regras do jogo que a sociedade valoriza, e usá-las a nosso favor, precisamos ler muito, estar informados sobre as principais coisas que estão acontecendo a nossa volta e no mundo. Ao mesmo tempo, precisamos dominar a capacidade de se expressar bem na escrita e na fala para sermos respeitados por aqueles que pensam que detém o poder.

Como o objetivo desse livro é ajudar os leitores de hoje a entender melhor como foi todo o processo de luta dos Meninos e Meninas de Rua, durante a **redemocratização**, acho que vai ser legal expor aqui algumas

A Redemocratização:
O período ao qual nos referimos no livro ficou marcado pela passagem de um momento ditatorial para a vivência da democracia, segundo a maioria dos historiadores, podemos situá-lo entre 1970 e 1980, com o início do governo do General Geisel, e a elaboração da constituição de 1988. Foi um período marcado pelas lutas de vários grupos da sociedade para incluir na constituição suas demandas traduzidas em direitos constitucionais. Como exemplos temos a luta dos Movimentos negro e indígena, ou ainda o tema do nosso livro que é a luta pela inclusão do artigo 227 na Constituição Federal, que garantiu às crianças e aos adolescentes direitos humanos, mais tarde regulados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (E.C.A.).

imagens desse jornal que foi tão importante na época como veículo de denúncia e divulgação das ideias do movimento. Dá só uma olhadinha nessas páginas de algumas edições mais antigas:

Essa imagem aí é da primeira página de uma edição extra de 1988, o ano no qual o jornal foi fundado, preste atenção na ideia de escrever uma carta aberta para a população de Recife e das demais cidades Pernambucanas. Queríamos ser ouvidos e abrir um canal de comunicação com a sociedade para poder desenvolver o respeito por nós e ao mesmo tempo fortalecer a luta.

Figura 12- Capa do Jornal O Grito



Fonte: Jornal O Grito dos Meninos e Meninas de Rua. (1988)

O jornal também servia como meio de denúncia, principalmente contra a violência que era praticada sobre os meninos e meninas de rua:

Figura 13- Imagem do artigo sobre morte de menino de rua.



Fonte: Jornal o Grito dos Meninos e Meninas de rua. (1988)

Denunciar a tortura, o assassinato e os maus tratos foram desde o início o ideal dessas publicações das quais me orgulho de ter participado.

A Ocupação do plenário da Câmara dos deputados

O tempo foi passando e eu fui me envolvendo cada vez mais com o movimento, além de ajudar na confecção do jornal eu participava da organização das oficinas, principalmente as de teatro e as de leitura e escrita. Adriano já tinha me chamado para uma conversa séria e dito que eu já podia me considerar um Educador Social de Rua em formação.

Foi muita alegria e orgulho o que senti quando ouvi aquilo, claro que minha responsabilidade era maior, mas não posso negar que gostei muito de voltar à Brasília três anos depois na condição de educador social e junto com outras dezenas de meninos e meninas de rua, enfrentar a batalha decisiva para promulgar o Estatuto da criança e do adolescente (ECA).

Dentro do movimento, o debate sobre a elaboração de uma lei à parte do artigo 227 da constituição federal, era relativamente antigo, desde 1985 que os militantes discutiam sobre um

estatuto que regulamentasse de forma mais específica o artigo da constituição que torna obrigatório o cuidado para com as crianças e os adolescentes.

O consenso foi de que para uma coisa ser exigida como direito, deveria estar consolidada na legislação. Por isso começou um grande processo dentro do MNMMR, debatemos por meses os detalhes dessas leis juntos com os meninos e meninas, foram reuniões e mais reuniões. Foi tanto esforço e trabalho conjunto que passamos a nutrir pelo Estatuto um carinho especial, eu diria que um amor semelhante ao que devotamos a um filho.

Com esse ânimo partimos para Brasília, decidimos, junto com o pessoal da organização nacional, marcar para esse mesmo período o II Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, tinha muita gente boa lá, eram mais ou menos oitocentas e cinquenta crianças e adolescentes reunidas.

O dia foi inesquecível 28/09/1989, estávamos todos no ginásio Nilson Nelson, que fica ao lado do estádio Mané Garrincha, e os discursos eram para animar a moçada a se organizar e partir em caminhada rumo ao Congresso Nacional. A caminhada foi muito emocionante, vou colocar aqui uma foto que foi tirada nesse dia, espero que sirva para vocês aguçarem a imaginação, já que não gosto dessa história de que uma fotografia é capaz de captar as coisas como elas aconteceram de fato. Uma fotografia vai ser sempre um ponto de vista com a intencionalidade própria de quem tirou, mas no caso a imagem aqui é só para fazer a mente viajar e facilitar a empatia:

Figura 14- Caminhada em Brasília



Fonte: www.Oficinadeimagens.org.br. (2016)

Quando estávamos nos aproximando do congresso, notei que Adriano e Helena tinham ficado um pouco nervosos, cheguei perto deles e perguntei:

___ Tá acontecendo algum problema?

___ . Deu bronca! Adriano respondeu visivelmente aperreado.

___ São os deputados, estão dando pra trás, estava tudo acertado com eles que nós, junto com as crianças, faríamos uma ocupação pacífica e simbólica do plenário, mas eles recuaram da decisão, disseram que não tem estrutura nem segurança suficiente pra isso.

___ . É mentira deles! Quem falou foi Humberto, lembra-se dele, o que trouxe a carta dos meninos de Belém? Veio com a delegação do Ceará e estava revoltado com a possibilidade de a caminhada não terminar onde todos esperavam que terminasse.

____. Eles não querem é ver a repercussão que isso vai dar. Eles têm medo da força que isso vai dar ao movimento e de como isso vai estimular outras pessoas a também lutar por seus direitos.

Nesse momento nossa conversa foi interrompida pela voz de Benedito, que era o coordenador geral do encontro, ele falava no megafone e se dirigiu a todos:

____Companheiros não podem desanimar, os deputados disseram que os meninos e meninas não vão poder entrar no plenário, mas nós não somos obrigados a obedecer a essa ordem injusta, o congresso é do povo brasileiro, os meninos e meninas também são cidadãos brasileiros, vamos lá e vamos ocupar de qualquer jeito!

Só ouvi os aplausos e os assovios, alguns meninos disseram: “quero ver eles terem coragem de barrar a gente!”

Depois disso foi um furacão de emoções, lembro-me de ver a polícia legislativa tentando impedir a entrada das crianças e dos adolescentes, lembro-me de ver alguns deputados negociando com os coordenadores do movimento, rodeados por meninos e meninas. Depois só consigo recordar da gritaria e da alegria, do som que ainda hoje associo a festa e a esperança, eram as crianças subindo pelas galerias do plenário, pendurando faixas, cartazes e bandeiras.

Todas as cadeiras foram ocupadas! Meninos e meninas acostumados a dormir no chão protegidos por jornais e papelão estavam ali sentados com a dignidade que mereciam nas cadeiras dos deputados, vejam essas imagens aí de fotografias tiradas no dia:

Figura 15- Crianças ocupam o plenário da câmara federal I

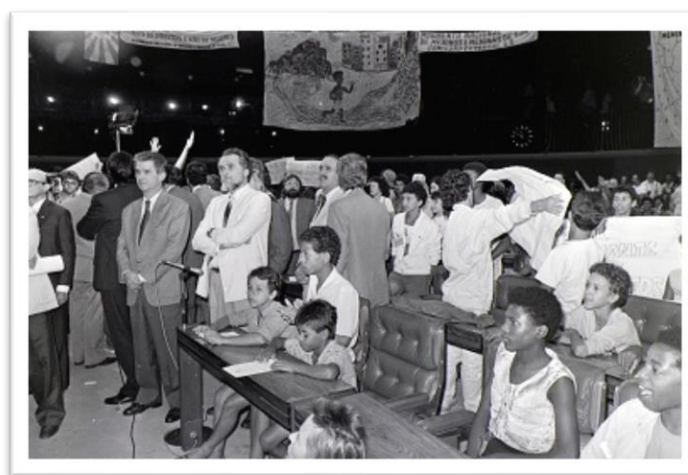
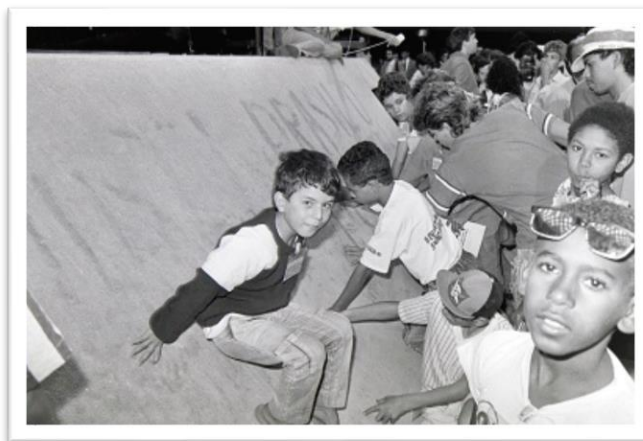


Figura 16- Crianças ocupam o plenário da câmara federal II



Fonte: www.Oficinadeimagens.org.br. (2016)

Depois da algazarra veio o momento mais emocionante, quando um dos nossos companheiros, um garoto que veio da Paraíba se dirigiu até a tribuna, do lugar onde estava sentado até o microfone foram aplausos, tive o cuidado de olhar para alguns educadores que estavam ali, todos sem exceção choravam, diferentes formas de choro, é claro, combinando com a personalidade de cada um, rios de lágrimas, lágrimas tímidas, choro de soluçar.... Os aplausos pararam na hora que ele começou a falar:

____. Nós não somos marginais! Nós somos marginalizados! Nós estamos aqui para votar nós mesmos a nossa lei, agora faltam vocês, deputados, cumpriram o papel de vocês e votar também!

Olhei para o lado e vi Helena, ela também estava chorando, me aproximei dela e perguntei:

____. Tudo bem?

____Tá sim, agora tá começando a ficar, e enxugando as lágrimas me abraçou.

A ocupação foi uma grande lição de organização e de luta, de como meninos e meninas se juntaram e conseguiu fazer a história. A repercussão foi enorme, todos os grandes jornais e

emissoras de televisão falaram sobre o movimento. A sociedade passou a enxergar nossa causa como justa e no dia 13 de julho de 1990 o Estatuto foi aprovado.

Para continuar pensando...

Espero que a leitura desse pequeno livro tenha ajudado vocês a conhecerem um pouco da história dos movimentos em prol dos Direitos Humanos das crianças e dos adolescentes, um pouco da minha história e de como ela se mistura com a história de outras pessoas e organizações.

Mas espero principalmente que vocês possam se identificar com esses adolescentes, e que, como eles, possam se entender como sujeitos da sua própria história e do país onde vivem. Esses garotos conseguiram influenciar na constituição e na criação de um estatuto com validade nacional que mudou a vida de muitas pessoas Brasil a fora.

Vocês podem fazer o mesmo, assim como eu, que hoje sou professor e educador social de rua e contribuo para fazer do mundo um lugar melhor. Fiquem certos que vocês também podem fazer.

Sugestões de atividades:

A ideia é sugerir aos professores três tipos de atividades para serem desenvolvidas com os alunos como suporte para a intensificação da aprendizagem pretendida com a leitura do paradidático:

I-Compreensão de conceitos relacionados com o livro:

1. Com base na leitura do livro, dê um conceito de Movimentos Sociais.

2-Durante o livro é frequente a referência ao termo Educador Social de Rua, com base na leitura feita, descreva as principais características da atuação desse profissional.

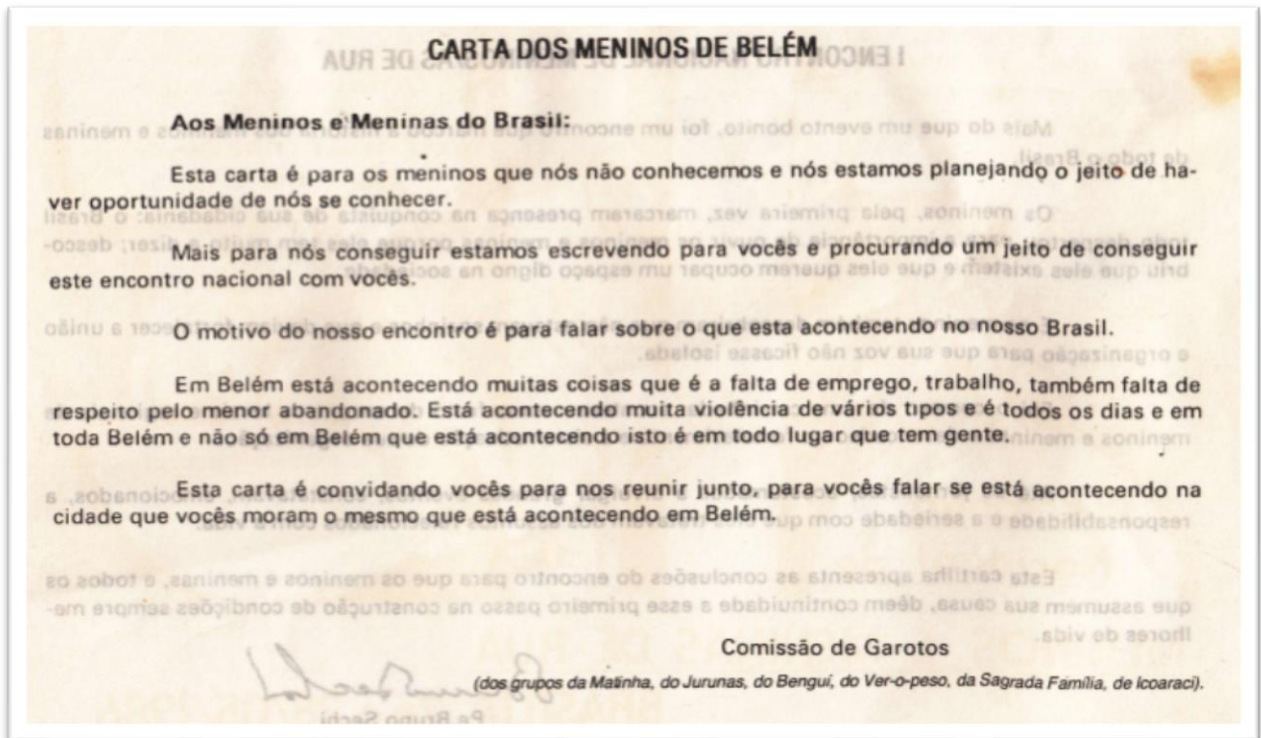
3- O livro explora parte da história dos movimentos em favor dos direitos das crianças e dos adolescentes, tomando como referência a leitura feita, aponte as principais estratégias adotadas por esses movimentos para organizar a luta.

4-Após a leitura, explique qual o que significa a expressão: **“se entender como sujeito da própria história”**.

II- Atividades de interpretação:

1-Com base na leitura do texto presente na imagem carta dos meninos de Belém, responda às seguintes perguntas:

Figura 8- Carta dos meninos de Belém



Fonte: Cartilha do I Encontro Nacional dos Meninos e Meninas de Rua. (MNMMR, 1986, p.3)

- a) Qual o argumento, apresentado pelos meninos para justificar a realização do encontro nacional em Brasília? Em sua opinião esses argumentos continuam atuais?
 - b) A expressão “meninos de Belém” tem uma relação de duplo significado, na medida em que pode se referir aos meninos de rua que vivem em Belém, capital do estado do Pará e ao mesmo tempo fazer menção ao “menino de Belém”, Jesus Cristo. Sabendo dessa ambiguidade escreva um pequeno texto explorando os sentidos dessa aproximação.
- 2) Leia o texto presente na imagem do jornal O Grito dos Meninos e meninas de Rua e responda ao questionamento:

Figura 13- Imagem do artigo sobre morte de menino de rua.



Fonte: Jornal o Grito dos Meninos e Meninas de rua. (1988)

- a) Num trecho do texto, o autor diz: “Ele tinha uns 14 anos e sabia que ia morrer”. Sabendo das condições de vida a que são submetidos os adolescentes e crianças que vivem nas ruas e de como seus direitos são violados, tente imaginar explicações para esse trecho, como assim ele sabia que ia morrer?

III-Atividades de debates e pesquisas:

- a) Organizar o debate com os alunos após a leitura do livro e orientar as reflexões com base nos seguintes temas e perguntas:

*Quais os estereótipos relacionados aos meninos e meninas de rua que vocês quebraram após a leitura do paradidático?

*Com relação à organização na luta pelos direitos, qual a lição que ficou?

*Quais as demandas que vocês identificam na sua vida (que se relacionam diretamente com a realidade dos adolescentes) e que vocês consideram dignas de serem enfrentadas com organização e luta?

- b) O livro fala sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, que tal pedir para os alunos fazerem uma pesquisa sobre os principais artigos desse documento e em seguida comentarem quais os pontos mais importantes do Estatuto e quais precisam ser revistos.