

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO**

MARCELO TONIOLO DE OLIVEIRA

**A PARTICIPAÇÃO DA CLASSE OPERÁRIA NA HISTÓRIA
BRASILEIRA DO SEU PERÍODO DE FORMAÇÃO A 1945, NOS
CONTEÚDOS DOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO**

CURITIBA

2015

MARCELO TONIOLO DE OLIVEIRA

**A PARTICIPAÇÃO DA CLASSE OPERÁRIA NA HISTÓRIA
BRASILEIRA DO SEU PERÍODO DE FORMAÇÃO A 1945, NOS
CONTEÚDOS DOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dra. Iêda Viana.

CURITIBA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

O48 Oliveira, Marcelo Toniolo de.
A participação da classe operária na história brasileira do seu período de formação a 1945, nos conteúdos dos livros didáticos do ensino médio/ Marcelo Toniolo de Oliveira; orientadora Prof^a dr^a Iêda Viana.
134f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

1. Livro didático. 2. Classe operária brasileira. 3. Análise de conteúdo. I. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD - 331.1109

TERMO DE APROVAÇÃO

MARCELO TONIOLO DE OLIVEIRA

A PARTICIPAÇÃO DA CLASSE OPERÁRIA NA HISTÓRIA BRASILEIRA DO SEU PERÍODO DE FORMAÇÃO A 1945, NOS CONTEÚDOS DOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Esta Dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 12 de agosto de 2015.

Prof^a. Dr^a. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

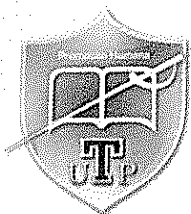
Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Iêda Viana
Universidade Tuiuti do Paraná
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação

Membros da banca:

Prof. Dr. Geraldo Balduino Hornn- UFPr

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos - UTP



MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DO EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos doze dias do mês de julho de dois mil e quinze, foi realizada a sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada "A Classe Operária Brasileira do seu período de formação a 1945 nos Livros Didáticos de História do Ensino Médio" apresentado por Marcelo Toniolo de Oliveira. Os trabalhos foram iniciados às 4:30 horas pela Profa. Dra. Iêda Viana, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição do mestrando. Encerrados os trabalhos às 11:30 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

O trabalho responde aos requisitos exigidos para a defesa de dissertação, sendo aprovado. O aluno se compromete a atender as sugestões feitas pelos membros da banca.

Profa. Dra. Iêda Viana – Presidente da Banca

Iêda Viana
Assinatura

Aprovado
Conceito

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn — Membro Titular UFPR

Geraldo Balduino Horn
Assinatura

Aprovado
Conceito

Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos — Membro Titular UTP

Rita de Cássia G. P. Santos
Assinatura

Aprovado
Conceito

Curitiba, 12 de agosto de 2015.

Iêda Viana
Profa. Dra. Iêda Viana
Presidente da Banca

Dedico esta Dissertação a Cristiane, minha caríssima esposa e aos meus filhos Bruno, Letícia e Giovana, maiores bens que conquistei em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Muitos dizem que a pesquisa é um ato solitário, mas jamais possível realizá-la sem a ajuda, compreensão e ensinamento de muitos. Certamente, se eu fosse citar todos os que me auxiliaram nas mais diversas formas, certamente dobraria o número de páginas desta dissertação, por isso agradeço a todos que, de forma direta ou indireta, colaboraram para a realização desta pesquisa. Mas deixo aqui meu agradecimento registrado a algumas pessoas as quais não posso deixar de citar.

Primeiramente a Deus, pela oportunidade de uma vida feliz e cheia de realizações, como a presente pesquisa.

Aos meus pais Joel e Nelci, meus primeiros professores, que muitas vezes abriram mão de suas vidas em prol da minha, sem jamais medirem esforços para me criar e educar.

À minha esposa Cristiane e aos meus filhos Bruno, Letícia e Giovana pela compreensão nos momentos de ausência.

À Professora Dr^a. IêdaViana pela orientação e apoio no decorrer deste trabalho, fazendo com que esta dissertação tivesse os devidos encaminhamentos para sua conclusão, os meus sinceros agradecimentos.

Ao professor Dr. Geraldo e à professora Dr^a. Rita, presentes na banca de qualificação, um agradecimento especial pelas orientações repassadas que acrescentaram em muito à presente pesquisa, possibilitando, assim, a conclusão da presente dissertação.

Ao Professor Dr. Geysopelas orientações no início dessa jornada e pela amizade que criamos e mantemos, meus sinceros agradecimentos.

Ao Amigo Gerson Buczenko, pessoa humilde, inteligente e dedicada que me deu muito incentivo para dar início a essa jornada, além de me apoiar durante todo o Mestrado, uma das grandes referências que tenho em minha vida pessoal e profissional.

Ao Amigo Decio, pelos conhecimentos a mim transmitidos quando fui seu aluno na Graduação de História, pelo companheirismo e profissionalismo quando juntos trabalhamos na docência do Ensino Superior, pela amizade sincera e pela

colaboração dada na presente pesquisa, em que não mediu esforços para me auxiliar quando solicitei.

Ao Amigo Donizete pela colaboração e apoio que sempre me dispensou desde que fui seu aluno na graduação até os dias atuais.

Ao Amigo e Camarada Zeno, pessoa leal, sincera e altruísta, a qual sempre me auxiliou e incentivou.

À Amiga Simone Santos pelo apoio e auxílio prestado durante a pesquisa.

Aos Amigos Kiko, Lizandra, Raquel, Ana Lucia, Simone Gunther, Simone Francescon, Gabriela, Julio Cezar, Ngangula, Fernanda, Beatriz, Ângela, Eloisa, Lara e Simeri pessoas a quem tive o prazer de conhecer, conviver e com as quais muito aprendi durante o Mestrado.

Às professoras Dr^a. Maria Arlete, Dr^a. Maria Antonia, Dr^a. Ariclê e Dr^a. Josélia e aos professores Dr. Joe Garcia e Dr. Sidney, do Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti, meus sinceros agradecimentos por todos os ensinamentos proporcionados e pelas experiências relatadas, que vieram a somar para a conclusão da dissertação.

A todos os meus colegas professores, profissionais de luta, do guarda pó sujo de giz, da garganta irritada, das pernas inchadas, dos braços carregados de livros e do coração cheio de esperança, os quais muito me motivaram.

A todos os meus alunos e alunas, com os quais muito aprendi, os quais são meu maior incentivo para continuar sempre na busca do conhecimento.

O caminho da vida pode ser o da liberdade e o da beleza, porém nos extraviamos. A cobiça envenenou a alma do homem... levantou no mundo muralhas do ódio... e tem-nos feito marchar a passo de ganso para a miséria e os morticínios. Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz em abundância, tem nos deixado na penúria. Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que máquinas precisamos de humanidade. Mais do que inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas duas virtudes, a vida será violência e tudo será perdido. (Charles Chaplin)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a Classe Operária brasileira nos conteúdos dos livros didáticos da disciplina de História do Ensino Médio. As fontes de análise são os livros didáticos de História do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2012 - Ensino Médio, sendo analisadas três diferentes coleções, de autores e editoras distintas, além de outros documentos referentes a política de distribuição de livros didáticos. O objetivo geral é analisar a participação da Classe Operária na história brasileira, desde sua formação até o ano de 1945, sob a perspectiva dos conteúdos de livros didáticos. Busca especificamente apresentar a história da Classe Operária brasileira a partir da historiografia, analisar a função do livro didático no ensino de história, e analisar os conteúdos que se relacionem com a Classe Operária brasileira e que estejam presentes nos capítulos e nos textos complementares desses livros. A metodologia utilizada é a análise de conteúdo a partir de quatro categorias de análise: sujeitos históricos, processo histórico, tempo e poder. A motivação da presente pesquisa decorre do interesse pessoal do autor pelas causas sociais. No campo profissional, justifica-se pela formação acadêmica do autor, como licenciado em História, pela experiência vivida na docência nos Ensinos Fundamental e Médio, bem como na docência do Ensino Superior. No campo acadêmico, a pesquisa justifica-se devido à escassez de trabalhos científicos que envolvam o objeto da pesquisa, Classe Operária, nos conteúdos dos livros didáticos. Apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: de que forma os conteúdos dos livros didáticos da disciplina de História adotados pelo PNLD 2012 – Ensino Médio abordam a Classe Operária na História do Brasil? Para dar sustentação teórica à pesquisa, foi realizada pesquisa documental tendo como referência diversos autores, sendo os principais: Bittencourt, Saviani, Batalha, De Decca e Fausto. Percebeu-se que a história da Classe Operária tem como referência os estados do Rio de Janeiro e São Paulo e, na maioria das vezes, aparece desconectada da História do Brasil. Nota-se ainda que a história da Classe Operária não é apresentada dentro de uma continuidade histórica, bem como não aparece como sujeito determinante no processo histórico e as greves são a maior representação de poder dessa classe.

Palavras-Chaves: Livro Didático, Classe Operária Brasileira, Análise de Conteúdo.

ABSTRACT

The present research has the aim to study Brazilian labor class in the content of history subject didactic books at high school level. Research tools are history subject didactic books of National Program of Didactic Book PNLD 2012 – High School. Three different book collections from different authors and publishers were analyzed besides others documents related to didactic books distribution. The general goal is to analyze the labor class participation in Brazilian history since its generation up to 1945, under the perspective of these didactic books contents. It aims to present specifically Brazilian labor class history based on historiography, to analyze didactic books role in history teaching, and to analyze the contents related to Brazilian labor class that are in the chapters and complementary texts of these didactic books. Methodology used was based in analysis of four content categories as follow: historical subjects, historic process, time and power. The motivation of the present research comes from author personal interest in social causes. In professional field it is justified by author academic formation as History graduated, by his teaching experience in elementary and high school, as well as in college level. In academic field, this research is justified by shortage of scientific investigation involving this research subject, working class, in didactic books contents. The following issue came up: Which is the approach of high school history discipline in didactic book contents adopted by PNLD 2012 to labor class in the history of Brazil? In order to bring theoretical support several authors were viewed, the most important were Circe Bittencourt, Saviani, Batalha, De Decca, e Fausto. It was realized that working class history has Rio de Janeiro e São Paulo States as references. And most of the time it seems to be disconnected to the history of Brazil. Moreover, It is noticed the labor class history is not presented inside the historical time course, as well as it does not appear as determinant subject in historical process. And strikes are the highest power representation of this class.

Keywords: Didactic book, Brazilian labor class, content analysis

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- COLOCAÇÃO DE TRILHOS NA AVENIDA RANGEL PESTANA EM SÃO PAULO NO ANO DE 1900	90
FIGURA 2	- A GREVE GERAL DE 1917, EM SÃO PAULO	91
FIGURA 3	- GETÚLIO VARGAS EM 3 DE NOVEMBRO DE 1930	95
FIGURA 4	- GETÚLIO VARGAS ANUNCIANDO A INSTAURAÇÃO DO ESTADO NOVO, EM 1937	96
FIGURA 5	- CARTÃO POSTAL DE 1937	96
FIGURA 6	- GETÚLIO VARGAS COM O PRESIDENTE ROOSELT, EM 1936	97
FIGURA 7	- MOVIMENTO QUEREMISTA, 1944	97
FIGURA 8	- OPERÁRIOS DE UMA FÁBRICA DE VASSOURAS, EM SÃO PAULO, NA DÉCADA DE 1920	105

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE: Associação Brasileira de Educação
ANL: Aliança Nacional Libertadora
BOC: Bloco Operário Camponês
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CLT: Consolidação das Leis do Trabalho
COB: Confederação Operária Brasileira
CNLD: Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED: Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CPM: Colégio da Polícia Militar
DIP: Departamento de Imprensa e Propaganda
DNPDC: Departamento Nacional de Propaganda e Difusão Cultural
DOP: Departamento Oficial de Propaganda
E.F: Ensino Fundamental
EJA: Educação de Jovens e Adultos
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
E. M.: Ensino Médio
FAE: Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME: Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL: Instituto Nacional do Livro
MEC: Ministério da Educação e Cultura
OCEM: Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCB: Partido Comunista Brasileiro
PLIDEF: Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD: Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM: Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio
PTB: Partido Trabalhista Brasileiro
PRP: Partido Republicano Paulista
PRM: Partido Republicano Mineiro
PSD: Partido Social Democrático
SCIELO: Scientific Electronic Library Online
SEED-PR: Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná
USAID: Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A CLASSE OPERÁRIA BRASILEIRA	19
2.1 A FORMAÇÃO DA CLASSE OPERÁRIA BRASILEIRA	20
2.2 A CLASSE OPERÁRIA BRASILEIRA NA REPÚBLICA VELHA	22
2.2.1 O Trabalho na Fábrica	27
2.2.2 A Habitação e a Moradia da Classe Operária	31
2.2.3 A Alimentação e a Saúde da Classe Operária	33
2.2.4 Vestuário	34
2.2.5 A Instrução	35
2.2.6 O Lazer da Classe Operária	36
2.2.7 Os Jornais Operários	37
2.2.8 As mobilizações e as greves operárias	39
2.3 A CLASSE OPERÁRIA BRASILEIRA NA ERA VARGAS	46
2.3.1 A oposição da Classe Operária no governo Vargas	48
2.3.2 A influência do lazer e da educação	53
2.3.3 Hipótese de Boris Fausto: a inexpressividade da Classe Operária	54
2.3.4 Hipótese de DeDecca: uma memória silenciada em de 1930	55
3 LIVROS DIDÁTICOS E ENSINO DE HISTÓRIA	57
3.1 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA	57
3.2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO.....	63
3.2.1 O Programa Nacional do Livro Didático 2012 – Ensino Médio	67
3.3 A ANÁLISE DE CONTEÚDO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	72
4 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLD – 2012	81
4.1 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DA COLEÇÃO “CONEXÕES COM A HISTÓRIA” - EDITORA MODERNA	84
4.1.1 Análise dos conteúdos da Coleção “Conexões com a História”, Volume 2 ..	84
4.1.2 Análise dos conteúdos da Coleção “Conexões com a História”, Volume 3 ..	88
4.2 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DA COLEÇÃO “HISTÓRIA” – EDITORA SARAIVA	101
4.2.1 Análise dos conteúdos da Coleção “História” – Volume 2	101
4.2.2 Análise dos conteúdos da Coleção “História” – Volume 3	104
4.3 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DA COLEÇÃO “A ESCRITA DA HISTÓRIA” - EDITORA ESCALA EDUCACIONAL	112
4.3.1 Análise dos conteúdos da Coleção “A Escrita da História” – Volume 2	112
4.3.2 Análise dos conteúdos da Coleção “A Escrita da História” – Volume 3	116
5. CONCLUSÃO	121
REFERÊNCIAS	128
FONTES CONSULTADAS	134

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a participação da Classe Operária brasileira na História do Brasil, a partir dos conteúdos dos livros didáticos da disciplina de História do Ensino Médio. Valendo-se da pesquisa documental nos livros didáticos de História do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2012 - Ensino Médio, além de outros documentos relacionados à política de distribuição de livros didáticos.

A metodologia utilizada é a análise de conteúdo, partindo-se de quatro categorias de análise: sujeitos históricos, processo histórico, tempo e poder. A partir dessas categorias são analisadas as diversas formas que os livros didáticos abordam a participação da Classe Operária na História do Brasil. O recorte temporal compreende do período de formação dessa classe até o ano de 1945.

A motivação da presente pesquisa decorre do interesse pessoal do autor pelas causas sociais, especialmente nos temas que envolvam os movimentos sociais e as mobilizações de classe, o que o levou a participar de vários debates, discussões e congressos sobre o tema. No campo profissional, a presente pesquisa motiva-se pela formação acadêmica do autor, como licenciado em História, pela experiência vivida pelo autor na docência nos Ensinos Fundamental e Médio, bem como na docência do Ensino Superior.

Durante o exercício da docência, foi possível perceber a importância do livro didático como material de auxílio, tanto do professor quanto da família, no processo ensino-aprendizagem. Nessa experiência ficou evidente a necessidade de um estudo crítico do livro didático, podendo, assim, contribuir para a melhoria desse material.

No campo acadêmico, a pesquisa justifica-se por possuir íntima relação às questões ligadas ao ensino. Segundo Minayo, uma das funções das pesquisas é a de atualizar a atividade de ensino:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. (MINAYO, 2009, p. 16).

O estudo sobre o ensino de História ganhou, nos últimos tempos, um espaço importante nos meios acadêmicos, bem como nas discussões curriculares. Porém, no cotidiano escolar, pensar o ensino de História não tem se mostrado nada fácil. Mesmo diante das renovações na historiografia, alterando-se concepções e procedimentos metodológicos da ciência da História com influência nos discursos acadêmicos sobre o ensino da História, percebe-se que, no ambiente escolar, a perspectiva tradicional da História ainda está muito presente no ensino dessa disciplina, trazendo a visão da classe dominadora como determinante e a classe trabalhadora com um papel secundário.

Existe uma dificuldade muito grande em se romper com o modelo de ensino da História factual e linear. Podem-se elencar vários motivos que dariam substância a essa dificuldade, como, por exemplo: a formação do professor, a cultura escolar, as condições de trabalho, a qualidade do material didático utilizado, em especial os livros didáticos.

Salienta-se que, apesar de ser um material didático muito antigo na escola brasileira, as pesquisas que utilizam o livro didático como objeto de investigação ganharam destaque somente a partir da década de 1980. Conforme argumenta Moreno:

As pesquisas que tomam os livros didáticos como objeto de estudo são relativamente recentes. Apesar de alguns movimentos anteriores, no Brasil, é nos finais da década de 1970 e, especialmente, no início da década de 1980 que temos publicação de obras de maior impacto que se dedicaram à análise de conteúdo dos manuais didáticos. (MORENO, 2012, p. 719).

Todos esses aspectos demonstram a importância de pesquisas dessa natureza. Muitas são as obras, teses, dissertações e artigos que tratam do tema: “Livro Didático”, bem como muitas pesquisas são realizadas sobre a Classe Operária na História do Brasil. No entanto, em busca realizada pelo autor em obras científicas e em sites como SCIELO e CAPES, foi encontrada somente uma pesquisa que trata especificamente do enfoque dado à Classe Operária brasileira no livro didático de História. Sendo essa uma Dissertação intitulada “*A Classe Trabalhadora Brasileira no Livro Didático: Memória e História*”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, de autoria de Ronaldo Oliveira Ferraz, do ano de 2011.

Na pesquisa citada, seu autor busca perceber a memória da classe trabalhadora no Brasil é projetada no livro didático de História do Ensino Médio, realizando uma análise que compreende o final do século XIX até o fim da ditadura militar. Conclui que a memória da classe trabalhadora aparece nos livros didáticos de forma fragmentada e marcada pela abordagem tradicional. Ressalta-se que a pesquisa de Ferraz diferencia-se do presente trabalho em diversos aspectos, como a revisão historiográfica realizada sobre a Classe Operária, bem como a realização da análise dos conteúdos seguem princípios diferentes.

Embora não se pretenda aqui desqualificar ou exaltar a importância do livro didático, julga-se imprescindível discutir o Ensino de História a partir desse material, que, mesmo sendo um recurso didático muito utilizado no processo ensino-aprendizagem, é alvo de muitas críticas e fator gerador de diversas polêmicas entre professores, pesquisadores e até mesmo entre a comunidade escolar.

Decorrente do papel de destaque que ocupa no ambiente educacional, o livro didático tornou-se um dos produtos de maior importância para as editoras, despertando sobre ele diversos interesses econômicos e mercantilistas. Editoras investem altos valores financeiros, pois sabem que o livro didático é um dos produtos de maior vendagem e, conseqüentemente, uma das maiores fontes de lucro das editoras nacionais.

Além do interesse econômico, o pesquisador deve ficar atento aos possíveis interesses políticos que podem envolver os livros didáticos. Pois os livros didáticos, em especial os livros de História, são campos de disputa política e ideológica, por isso tiveram seus conteúdos alterados ou distorcidos, visando atender a determinado interesse. Esses fatores demonstram a importância do estudo sobre o ensino de História e seu livro didático.

Reconhecendo a importância do livro didático para o ensino básico, o Governo Federal criou, em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o objetivo de distribuir livros didáticos aos alunos das escolas públicas. Inicialmente o programa atendia somente aos alunos do Ensino Fundamental, mais recentemente, no ano de 2005, além dos livros desse nível de ensino, iniciou-se de maneira progressiva o processo de atendimento ao Ensino Médio.

Atualmente o PNLD é executado em ciclos trienais alternados, atendendo em cada ano um nível de ensino. Para os alunos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, são distribuídos livros de alfabetização linguística, alfabetização

matemática e obras complementares referentes às ciências da natureza e matemática, e as ciências humanas, linguagens e códigos. Para os alunos do 3º, 4º e 5º anos são fornecidos livros de língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, história regional e geografia regional. Para os alunos do 6º ao 9º anos, são distribuídos livros das disciplinas de ciências, matemática, língua portuguesa, história, geografia e língua estrangeira moderna (inglês e espanhol). Finalmente para os alunos do Ensino Médio são distribuídos livros didáticos de língua portuguesa, matemática, geografia, história, física, química, biologia, sociologia, filosofia e de língua estrangeira (inglês ou espanhol).

Visando auxiliar e orientar professores e equipe pedagógica nas escolhas, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elabora um guia que possui avaliações e considerações sobre as obras aprovadas. Cada ano é produzido um novo guia, referente ao nível de ensino que será atendido. Além desse guia geral, cada disciplina possui um guia específico, para que as orientações sejam as mais objetivas possíveis. Os estabelecimentos de ensino possuem autonomia para escolherem seus livros dentro das obras aprovadas pelo MEC.

O PNL 2012 – Ensino Médio recebeu, das mais diversas editoras, vinte e quatro obras da disciplina de História. Essas obras foram analisadas por uma equipe composta por membros do MEC e professores das diferentes regiões do país, sendo aprovadas dezenove dessas obras para serem escolhidas pelos professores e equipe pedagógica dos colégios públicos de todo o Brasil. Para tanto, foi elaborado o Guia PNL 2012 – Ensino Médio, esse guia possui avaliações e considerações sobre as obras aprovadas, além de apresentar resumo de cada uma delas. É a partir da análise de conteúdo desses livros que se pretende analisar como eles apresentam a Classe Operária brasileira.

Segundo esse guia, os avaliadores receberam exemplares das obras a serem avaliadas sem referência de autores, título e editoras, evitando assim qualquer pré-julgamento. Na presente pesquisa foram determinados dois critérios para a escolha das obras analisadas: que fossem de editoras e de autores diferentes. Assim, foram selecionadas para a presente pesquisa três diferentes coleções, utilizando-se livros do 2º e do 3º anos do Ensino Médio, pois é nesse nível de ensino que os livros trazem o conteúdo de História do Brasil referente ao processo de formação, consolidação e desenvolvimento histórico da Classe Operária brasileira nos períodos a serem estudados.

Algumas obras são de difícil acesso, pois muitas editoras não fornecem exemplares das suas obras para análise, tendo o professor que efetuar sua escolha somente por meio do Guia de Livros Didáticos. Outras editoras fornecem um exemplar para cada professor, não sobrando nenhuma obra para compor o acervo dos colégios. Como os livros do PNLD não são encontrados no mercado para compra, a escolha partiu do acesso do pesquisador à coleção completa dos livros. Assim buscou-se as coleções existentes na biblioteca do professor do Colégio da Polícia Militar do Paraná, sendo descartadas as coleções que não tivessem a disponibilidade dos três volumes da coleção, bem como as coleções da mesma editora, ao final sendo selecionadas três coleções.

A primeira coleção analisada é: Conexões com a História, volume 2, “Da colonização da América ao século XIX”, e Conexões com a História, volume 3, “Da expansão imperialista aos dias atuais”. Ambos de autoria de Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira, 1ª edição, São Paulo, 2010, da Editora Moderna, PNLD-EM 2012. A segunda coleção analisada é: “História – o longo século XIX”, volume 2 e “História - O mundo por um fio: do século XX ao XXI”, volume 3, os dois volumes dos autores Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos, 1ª edição, São Paulo, 2010, da Editora Saraiva, PNLD-EM 2012. A terceira coleção analisada é: “A Escrita da História”, volume 2 e volume 3, ambos de autoria de Flávio de Campos e Regina Claro, 1ª edição, São Paulo, 2010, da Edição Escala Educacional, PNLD-EM 2012.

São analisados os conteúdos constantes nos capítulos dos livros e dos textos complementares dessas obras. Buscou-se observar as diversas formas pelas quais a Classe Operária foi abordada nos livros didáticos do Ensino Médio; como os autores dos livros didáticos configuram essa classe, que importância e que destaque imputam a ela, se a configuram como agente orgânico na construção da História do Brasil ou simplesmente como um grupo, que por meio dos movimentos e protestos influenciou significativamente nas mudanças e transformações pelas quais passou o nosso país. Como a técnica da análise de conteúdo implica comparações textuais e não em simples informação descritiva, inicialmente é realizada uma exposição sobre a produção historiográfica existente sobre a Classe Operária brasileira, assim, após a compreensão dessa produção é realizada a análise dos conteúdos dos livros didáticos sobre o tema.

A partir dessa análise pode-se estabelecer um problema a ser pesquisado: de que forma os conteúdos dos livros didáticos da disciplina de História adotados pelo PNL D 2012 – Ensino Médio abordam a Classe Operária na História do Brasil?

Objetiva-se de maneira geral analisar a participação da Classe Operária na história brasileira sob a perspectiva dos conteúdos desses livros didáticos. Para que seja possível atingir esse objetivo, a pesquisa tem como objetivos específicos: analisar a função do livro didático no ensino de História, apresentar a história da Classe Operária brasileira desde o seu período de formação até o ano de 1945, a partir da historiografia e analisar os conteúdos que se relacionem com a Classe Operária brasileira e que estejam presentes nos capítulos, nos textos complementares existentes nos livros didáticos selecionados.

A Indústria no Brasil começa a se formar no final do século XIX e início do século XX, confundindo-se com o período da Proclamação e consolidação da República, período em que o Brasil republicano buscava uma identidade. Segundo De Decca (1991), os primeiros a se dedicarem à atividade industrial no Brasil foram os grandes fazendeiros, representantes da burguesia agrária nacional, especialmente os ricos fazendeiros de café, além de imigrantes endinheirados, que inicialmente se dedicavam aos negócios de importação, e em seguida, à indústria.

Ainda, segundo De Decca (1991), os primeiros indivíduos a formarem a Classe Operária brasileira foram basicamente escravos libertos, homens pobres e imigrantes que vieram ao Brasil para trabalhar na lavoura, mas que deixavam de trabalhar nas fazendas devido às péssimas condições de vida nesse local e que começavam a usar sua força de trabalho nas indústrias. Compunham ainda a classe trabalhadora industrial os imigrantes que vieram ao Brasil com o intuito de trabalhar na indústria.

Esses primeiros trabalhadores apresentavam características muito distintas, pois enquanto alguns já haviam conhecido o trabalho na indústria no continente europeu, outros conheciam somente o trabalho nas lavouras e sequer sabiam o que os esperava no novo modo de trabalho. Por isso somente vieram a possuir e se identificar como Classe Operária a partir do momento em que reconheceu que seus interesses se contrapunham aos interesses de outra classe, a dos industriais. Assim evidencia-se a dificuldade de se reconhecerem enquanto classe nesses anos de sua formação.

Se o indivíduo é expressão da singularidade e o gênero humano é uma dimensão de universalidade, a classe é a mediação que particulariza os seres sociais que vivenciam condições de similitude em sua existência concreta, no mundo da produção e reprodução social. A consciência de uma classe é, pois, a articulação complexa, comportando identidades e heterogeneidades, entre singularidades que vivem uma situação particular. (ANTUNES, 2005, p. 119).

Desde seu surgimento, a Classe Operária teve grande participação na história do Brasil republicano, não só como força de trabalho e produção, mas também nos movimentos de protesto que motivaram conquistas e rupturas históricas. Entretanto, a Classe Operária nem sempre aparece nas abordagens históricas realizadas pelo livro didático. Daí o interesse investigativo em analisar essas lacunas e compreender quando e como se dá visibilidade (ou não) à Classe Operária no livro didático de História.

A fim de dar sustentação teórica à pesquisa, foram utilizados diversos autores, sendo os principais: Circe Bittencourt (2005, 2008, 2011), Saviani (2008) De Decca (1991), De Decca (1981) Batalha (2006), Giannotti (2007), Fausto (1995). A pesquisadora Circe Bittencourt é o principal referencial teórico para se entender as questões do livro didático e sua relação com o ensino da História. A partir dos estudos de Saviani, busca-se compreender a evolução e as transformações que a educação brasileira sofreu, principalmente após os anos de 1980, permitindo, a partir de sua narrativa, estabelecer os marcos referenciais para a análise dos conteúdos dos livros didáticos. Os historiadores Decca (1991), De Decca (1981), Batalha (2006), Giannotti (2007) e Fausto (1995) serão os principais referenciais no estudo da Classe Operária brasileira. Esses autores serão utilizados principalmente no segundo capítulo da presente pesquisa, buscando a compreensão da produção acadêmica sobre essa classe.

A presente dissertação encontra-se dividida em três capítulos. O primeiro capítulo traz um estudo sobre produção acadêmica referente à Classe Operária brasileira, procurando destacar a sua influência nas transformações ocorridas na História do Brasil republicano. Para tanto, a investigação encontra-se dividida da seguinte forma: primeiramente busca-se compreender o processo de formação da Classe Operária brasileira, após isso o foco volta-se para a Classe Operária durante a República Velha, período compreendido entre 1889 a 1930. Em seguida, será vista a Classe Operária durante a chamada Era Vargas, ou seja, de 1930 a 1945.

O segundo capítulo tem como foco de investigação o livro didático como ferramenta pedagógica no ensino de História. É tratado ainda nesse capítulo o Programa Nacional do Livro Didático, enfocando principalmente o livro didático de História e o PNLD 2012, utilizando para este estudo o Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio e o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2012, para a disciplina de História.

O terceiro capítulo é dedicado à análise dos conteúdos dos livros didáticos de História do PNLD 2012 – Ensino Médio, primeiramente a partir das categorias sujeitos histórico e processo histórico; e, em seguida, das categorias tempo e poder. Procurando identificar as possíveis omissões ou distorções em seus conteúdos.

Ao final tecem-se algumas observações e considerações sobre a pesquisa realizada, com as quais se espera contribuir para outros trabalhos a serem realizados posteriormente, seja sobre temas ligados ao livro didático, classe operária brasileira ou outros assuntos que essa pesquisa possa servir como fonte.

2 A CLASSE OPERÁRIA BRASILEIRA

Muitos podem imaginar que a Classe Operária brasileira surge em 1888 com a abolição da escravatura, no entanto, como afirma Thompson, uma classe não surge como o sol numa hora determinada, ela decorre de um processo histórico. Ressalta-se que a constituição de uma classe pressupõe interesses coletivos construídos na experiência comum, seja no Brasil ou em qualquer outro lugar.

Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico. (THOMPSON, 1987, p. 9).

Assim, ao estudar a Classe Operária, faz-se necessário compreender como se deu o seu processo histórico de formação e consolidação.

Na contemporaneidade, o mundo do trabalho sofre diversas transformações, de modo que existem os que defendem que as classes sociais chegaram a seu fim. Porém, a presente pesquisa pretende reafirmar a existência de uma classe trabalhadora, que não pode ser conceituada sob a mesma ótica dos séculos passados. Por isso, torna-se importante buscar um conceito atual sobre “classe trabalhadora”. Para tanto, toma-se aqui como referência Ricardo Antunes, o qual oferece sentido ampliado ao conceito de classe trabalhadora, utilizando a expressão “*classe-que-vive-do-trabalho*”.

Segundo Antunes (1999), da classe trabalhadora fazem parte todos aqueles que dependem da venda da sua força do trabalho para sobreviver. Ele ainda afirma que esse conceito é muito abrangente.

Uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletário industrial, dos assalariados do setor de serviço, também o proletário rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Essa noção incorpora o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, *part time*, o novo proletariado dos Mc Donalds, os trabalhadores hifenizados de que falou Beynon, os trabalhadores terceirizados e precarizados das empresas liofilizadas de que falou Juan José Castilho, os trabalhadores assalariados da chamada “economia informal” que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e que hipertrofiaram o exército industrial de reserva, na fase de expansão do desemprego estrutural. (ANTUNES, 1999, p. 103).

Diante dessa amplitude conceitual de classe trabalhadora, determina-se a “Classe Operária” como ponto de partida, pois a presente pesquisa possui como foco de análise os novos agentes sociais, os operários, que surgem com o processo de industrialização brasileira, não sendo analisada a classe trabalhadora na amplitude dada por Antunes.

2.1 A FORMAÇÃO DA CLASSE OPERÁRIA BRASILEIRA

Desde o início do século XIX, a Inglaterra, grande império do mundo na época, pressionava as autoridades brasileiras para extinguirem a escravidão; essa pressão aumentou ainda mais depois de declarada a independência do Brasil em 1922. No entanto, o Estado Monárquico mostrava-se resistente à abolição, pois a economia do país era baseada na mão de obra escrava.

O café desde o início do referido século, aumentava sua produção e sua importância econômica. Na década de 1830, já liderava as exportações, superando o açúcar e o algodão. A produção cafeeira no Brasil ocorreu principalmente no chamado Vale do Paraíba, que se localizava na região sudeste do país, recebia esse nome devido à região ser parte inicial da Bacia Hidrográfica do Rio Paraíba do Sul. Nas fazendas de café, as relações de trabalho se davam entre os senhores de terra e os escravos.

O desenvolvimento da produção cafeeira provocou um povoamento da região, por familiares de comerciantes e funcionários reais, que receberam terras e, enriquecidos, receberam títulos de nobreza: os “Barões do Café”. Esses, além do poder econômico, possuíam grande força política e se tornaram os maiores opositores das ideias abolicionistas.

Em torno da produção cafeeira, organizou-se um conjunto de atividades, trazendo diversas transformações no comércio, nos transportes, nos portos e nas demais infraestruturas relacionadas a essa produção. Para esse desenvolvimento foi utilizado capital inglês, endividando o país.

Para Neves e Heizer (1991), nesse contexto, o Estado Monárquico ficava pressionado, externamente pela Inglaterra, que exigia o fim da escravidão e, internamente pelos Barões do Café, pela manutenção da escravidão. Reforçando as pressões externas, existiam dentro do Brasil grupos que se mostravam contra o sistema escravocrata, e que, na segunda metade do século XIX, organizaram-se

intensificando os movimentos abolicionistas. Esses grupos afirmavam que o caminho para o progresso do Brasil era a industrialização e que a mão de obra escrava representava a estagnação.

O Estado Monárquico enfrentava um grande impasse, o de promover o fim da escravidão e buscar alternativas para a mão de obra. Visando conciliar tais pressões, a monarquia começou a tomar atitudes que agradaram a Inglaterra sem criar impactos internos. Assim, em 1850, por meio da Lei Eusébio de Queirós, o Estado coloca fim ao tráfico negreiro. No entanto, devido aos interesses econômicos, o tráfico continuava existindo clandestinamente, sendo necessária, tanto por parte do Brasil quanto da Inglaterra, uma forte fiscalização para que a lei fosse cumprida.

Somente em 1850 o tráfico de escravos foi abolido, após quase cinquenta anos de conflito com a Inglaterra, conflito este que adquiriu feições bastante graves na década anterior, tendo aquele país ameaçado, inclusive, invadir o território nacional caso não fosse abolido o infame comércio. (NETO, 2006, p. 199).

Em 1871, é criada a Lei do Ventre Livre, que garantia a liberdade aos filhos de escravos nascidos no Brasil após a data da promulgação da lei. Em 1885, é criada a Lei do Sexagenário, que libertava os africanos escravizados com mais de 65 anos de idade. Essas duas legislações não causavam impacto imediato na mão de obra, pois tanto os recém-nascidos como os africanos escravizados, com mais de 65 anos, não representavam mão de obra ativa.

Segundo Neves e Heizer (1991), ainda nesse período, a produção do café intensifica-se no oeste paulista, porém esses cafeicultores possuíam características diferentes daqueles do Vale do Paraíba, iniciando em parte a mecanização da produção cafeeira e modernizando a agricultura, gerando, assim, maiores lucros. Nessas fazendas, a mão de obra utilizada na lavoura era essencialmente livre. Alguns fazendeiros financiavam a viagem de imigrantes, intensificando a convivência da mão de obra escrava e da mão de obra livre.

No Oeste do estado de São Paulo a economia cafeeira se organizara em novas bases a partir de 1870: ali a mão-de-obra empregada nas lavouras era essencialmente imigrante e livre, em substituição da mão-de-obra escrava adotada tradicionalmente: a produção se mecanizara parcialmente e o café passava a ser beneficiado e conservado de modo mais moderno e lucrativo; um sistema de transporte mais eficiente se constituía com a construção de estradas de ferro que possibilitaram um maior e melhor escoamento do produto para cidades e portos; um sistema ágil de crédito assegurava não só a produção do café como sua comercialização e exportação. (DE DECCA, 1991, p.4).

Esses fazendeiros passaram a aplicar os lucros do café em setores da indústria e do comércio. Utilizaram-se ainda de um novo sistema de crédito financeiro para a sua produção. Pode-se afirmar que, nesse período, a economia cafeeira começa a ter um caráter capitalista.

Em 13 de maio de 1888, aboliu-se a escravidão no Brasil, sendo o último país ocidental a adotar essa medida. A abolição da escravidão funde-se, historicamente, com a Proclamação da República, que ocorre cerca de um ano e meio após a libertação dos escravos, por isso pode-se afirmar que os industriais e operários estão inseridos principalmente no contexto do Brasil republicano. Segundo De Decca (1991), foi no período de construção e instalação da República que a urbanização e a industrialização tornaram-se fenômenos sociais decisivos.

Esse processo de urbanização e industrialização, além de todas as transformações de ordem econômica, trazem ainda mudanças nas relações sociais próprias do sistema capitalista, pois a indústria é, acima de tudo, resultado do trabalho humano. Assim, dois novos agentes sociais destacam-se nessa recente sociedade: os industriais e os operários. As relações e antagonismos desses novos agentes estarão presentes na sociedade brasileira, interferindo diretamente na história de nosso país.

Vale salientar que a Classe Operária brasileira não se forma de imediato, como que de maneira automática com a abolição da escravatura e a troca da mão de obra. Para Batalha (2006), a existência da Classe Operária é mais do que a decorrência da forma de trabalho, é o modo como esses trabalhadores se percebem.

2.2 A CLASSE OPERÁRIA BRASILEIRA NA REPÚBLICA VELHA

No início do período republicano, a indústria brasileira era bastante setorializada, mas a indústria têxtil e alimentícia eram os setores mais importantes e desenvolvidos. Segundo Neto (2006), entre os anos de 1889 a 1896 houve um desenvolvimento muito acelerado do processo industrial, tendo diminuído esse ritmo entre 1897 e 1904, para voltar a crescer entre 1905 e 1914.

Nas duas primeiras décadas do século XX, Rio de Janeiro (Distrito Federal) e São Paulo foram os maiores responsáveis pela produção industrial, o que indica um maior crescimento industrial nas regiões onde a dinâmica da economia cafeeira era mais acentuada. No entanto, deve-se lembrar de que outros estados, como Bahia,

Pernambuco, Maranhão, Minas Gerais, mesmo que de maneira mais lenta, também se industrializaram.

Como o Rio de Janeiro e São Paulo concentravam o maior número de operários, a maior parte da historiografia referente a essa classe concentra seu foco para esses dois estados. Analisando dados de 1907, Neto afirma que:

Um outro aspecto que chama a atenção é a concentração da indústria no Rio de Janeiro (Distrito Federal). Verifica-se também que, juntos, São Paulo (20%) e Rio de Janeiro (26%) concentram 46% dos capitais industriais e 39% do operariado brasileiro. Nesse sentido importa destacar que o número de estabelecimentos industriais em São Paulo correspondia a 10% do total do país e o Rio de Janeiro 20%. Os demais 70% estavam distribuídos por outros estados. (NETO, 2006, p. 216).

Ainda segundo Neto (2006), conforme dados da década de 20, Rio de Janeiro e São Paulo possuíam 42% dos estabelecimentos industriais, 53% dos capitais e 50% do operariado brasileiro. Mas o mundo do trabalho urbano possuía características bem diversificadas:

O trabalho urbano era bastante heterogêneo, portanto: operários industriais e urbanos, trabalhadores assalariados ou independentes, operários de grandes e pequenas indústrias, de oficinas de tamanho médio ou de “fundo de quintal”. (DE DECCA, 1991, p. 6).

Nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, a Classe Operária foi formada basicamente por estrangeiros. Os imigrantes europeus, que vieram ao Brasil para trabalhar na lavoura, enfrentaram duras condições de trabalho no campo. Então em busca de uma melhor condição de vida, migram para os centros urbanos para trabalhar na indústria.

Chegando ao Brasil muitos desses imigrantes descobriam que aqui, não apenas “existe a colheita do café”, mas também existem os donos das fazendas de café, que se consideravam donos da *ordem* vigente, e os que atuavam em seu nome, acostumados ao trato desumano com o escravo, à prepotência e um poder pessoal sem limites. As cores do sonho de “fazer a América” muitas vezes desapareceram no duro contraste com a realidade. (NEVES e HEIZER, 1991, p. 42).

Existiam também os imigrantes que vieram ao Brasil com o objetivo de trabalhar na indústria. Esses imigrantes geralmente conheciam o trabalho industrial, as dificuldades e a realidade da vida do proletariado. Segundo Neves e Heizer (1991), entre 1891 e 1910 vieram ao Brasil 1.769.892 imigrantes.

Mesmo diante dos diversos processos imigratórios, não se pode esquecer a importância da participação que o negro e o mulato tiveram na formação da Classe Operária do Rio de Janeiro e São Paulo. Tendo sido ainda mais significativa a participação deles nos outros estados brasileiros. Por isso, não se pode generalizar afirmando que a Classe Operária brasileira era uma classe “branca”.

Essa diversidade étnica e cultural, bem como a falta de qualificação por parte de muitos trabalhadores, trouxe diversas dificuldades na formação de uma identidade e na organização da Classe Operária brasileira, pois muitos tinham dificuldades de comunicação em função da língua, além de outros fatores desagregadores decorrentes da xenofobia. Os escravos recém libertos encontravam-se em uma situação ainda pior, pois, além da desqualificação de sua mão de obra para atuar na indústria, eram muito mais discriminados.

Além de todos os problemas mencionados, outra dificuldade encontrada pela Classe Operária para sua organização foi a forte repressão que sofriam dos patrões e do próprio estado. A ordem vigente não aceitava as greves ou outras manifestações operárias. Segundo Neves e Heizer (1991, p. 78), “a ordem vigente considerava que os trabalhadores tinham inúmeros deveres, mas seus direitos estavam longe de ser reconhecidos”.

Os movimentos eram reprimidos com violência pela polícia, ocorrendo prisões arbitrárias, fechamento de associações, a possibilidade da deportação de estrangeiro, por meio da Lei Adolfo Gordo de 1907, que previa a expulsão dos imigrantes que estivessem “comprometendo a segurança nacional”. Ocorria ainda o desterro dos trabalhadores brasileiros para a Amazônia, além de que muitas conquistas obtidas eram logo perdidas.

Os trabalhadores que melhor conseguiam se organizar, em sindicatos e sociedades beneficentes, eram aqueles que possuíam uma melhor qualificação, detentores de um ofício, como alfaiates, tipógrafos, pedreiros, padeiros etc. O conhecimento do ofício proporcionava a eles um maior poder de barganha junto aos seus patrões. Com isso, esses profissionais possuíam melhor remuneração e diversas garantias trabalhistas, que outros trabalhadores sem a mesma qualificação não possuíam.

No entanto, mesmo diante de todas as dificuldades e da forte repressão, a busca pela organização dos trabalhadores é um traço marcante na Primeira República, independente da qualificação do trabalhador. Surgiram nesse período

inúmeras associações, envolvendo um número muito grande de trabalhadores, fato constatado nas mobilizações operárias ocorridas nas greves das primeiras décadas do século XX. A união dos trabalhadores das mais diversas classes, dos mais diversos ofícios e qualificações, demonstra os interesses coletivos sobrepondo-se aos interesses individuais, caracterizando, assim, a busca da formação de uma Classe Operária.

Após frustradas as expectativas de que o novo regime republicano traria um novo período em que os direitos políticos e sociais seriam respeitados, a Classe Operária busca delinear os meios a serem utilizados para as conquistas dos seus direitos. Nesse período, a Classe Operária brasileira vai refletir características oriundas da Europa, pois muitos dos operários que atuavam na indústria brasileira já conheciam as lutas do proletariado no velho continente.

Decorrentes dessa experiência prévia, surgiram, entre os operários, três propostas sobre os caminhos a serem seguidos para a conquista dos direitos que a classe reivindicava. Alguns acreditavam que tais direitos deveriam ser conquistados dentro da ordem e da lei, esse grupo tinha sua base no pensamento positivista. Outro grupo, de ideologia socialista, defendia que, para a conquista dos direitos, era necessária a participação ativa no processo político eleitoral. E um terceiro grupo, representado pelos ideais anarquistas, defendia o sindicalismo revolucionário com a ação direta da classe trabalhadora, pressionando e lutando pelos seus direitos, condenando o envolvimento político partidário ou qualquer tipo de intermediário nessas reivindicações.

O “I Congresso Operário”, ocorrido em 1906 no Rio de Janeiro, contou com a presença de quarenta e três delegados representando vinte e oito sindicatos e/ou associações operárias de todo o Brasil. Estiveram presentes representantes dos seguintes estados e cidades brasileiras: Pernambuco, Ceará, Alagoas, São Paulo, Rio Grande do Sul, Niterói, Juiz de Fora, Santos, Ribeirão Preto, Campinas e Rio de Janeiro. Nesse congresso, prevaleceram as orientações sindicalistas revolucionárias. Essa mesma orientação prevaleceu nos congressos operários de 1913 e 1920. Pode-se afirmar, então, que os anarquistas saem na frente na determinação ideológica da Classe Operária. Com isso, as lutas operárias destacam-se mais pela busca dos direitos sociais do que pelos direitos políticos.

Apesar das divergências entre anarquistas e socialistas quanto à questão do envolvimento político da classe trabalhadora na busca da conquista de seus direitos,

ambos concordavam em um aspecto muito importante: na crença de que a greve seria o caminho mais eficaz para atingirem suas reivindicações.

Mas vale salientar que, já na Primeira República, alguns operários tentaram ingressar na vida política candidatando-se para cargos públicos, mas a eleição desses candidatos era coisa rara. Até mesmo porque o sistema eleitoral desse período era marcado por fraudes e conchavos políticos, tais como o “voto de cabresto” e “o curral eleitoral”.

Assim, durante a Primeira República, as eleições de candidatos operários foram fenômenos raros, limitados a uns poucos casos: como o do tipógrafo João Ezequiel, eleito deputado estadual, em 1913, em Pernambuco graças a sua inclusão na lista oficial do governador general Dantas Barreto; e, em 1928, a eleição dos comunistas Minervino de Oliveira e Octávio Brandão para o Conselho Municipal do Distrito Federal pelo Bloco Operário Camponês. (BATALHA, 1996, p.181).

Os socialistas começam a ganhar maior projeção junto ao operariado após a Revolução Russa de 1917 e com a fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1922, sendo nessa década que os socialistas assumem a frente do movimento operário.

A década de 20 do século passado foi um período de grande efervescência e de muitas transformações na sociedade brasileira. Nesse período, ocorreram diversos acontecimentos que foram determinantes para as muitas transformações políticas e culturais na sociedade brasileira. Somente no ano de 1922, ocorreram acontecimentos que merecem destaque: a fundação do Partido Comunista Brasileiro, a Semana da Arte Moderna, o Movimento Tenentista, o centenário da Independência e a disputa eleitoral presidencial, com a chamada Reação Republicana, lançando a candidatura de Nilo Peçanha para concorrer com Artur Bernardes.

Outros acontecimentos econômicos, sociais e políticos, internos e externos, também fizeram com que essa década merecesse destaque e influenciasse diretamente as transformações ocorridas na década seguinte. Na educação, podemos citar a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), no ano de 1924. Esta associação era formada por muitos intelectuais, mostrava-se ativa e estimulava o debate a fim de avaliar seu papel e seus deveres em relação aos grandes problemas nacionais.

Por meio de reuniões, inquéritos, congressos e conferências a ABE discutiu, nos anos de 1920 e 1930, um amplo universo temático que incluía a educação elementar, profissional e superior, o rádio, o museu, o cinema, a cooperação entre escola e família, a higiene e, também, a educação física. (LINHALES, 2009, p. 76).

2.2.1 O Trabalho na Fábrica

O cotidiano no interior das indústrias poderia ser considerado penoso, não existiam leis trabalhistas, não havia limite para as jornadas de trabalho, que muitas vezes se estendiam por até quinze horas nas décadas iniciais da atividade industrial. Não existia o direito às férias e, em caso de acidente de serviço ou doença, o trabalhador ficava completamente desamparado.

O trabalho era extremamente controlado, qualquer falha do trabalhador era descontada em seu salário, ou muitas vezes lhe eram aplicados castigos físicos como forma de punição. O pagamento era realizado por hora de trabalho, havendo somente intervalo para o almoço ou outra refeição, quando a atividade era noturna; até mesmo o período que o trabalhador utilizava para fazer suas necessidades fisiológicas era descontado.

A realidade dentro das fábricas era precária, geralmente não havia higiene e segurança adequadas para o trabalho. As atividades eram insalubres e extenuantes e os salários eram baixos, insuficientes para manter as necessidades básicas de uma família.

Não se pode esquecer ainda da participação da mão de obra feminina na indústria, pois, muitas vezes as mulheres são colocadas em segundo plano na história, e, ao se aprofundar sobre a Classe Operária brasileira, percebe-se que os estudos focam mais o gênero masculino.

A história das mulheres encerra um paradoxo: ou ela se desenvolve na sombra, nas entrelinhas da história masculina, ou, ao contrário, ganha focos de luz que a torna objeto de uma análise específica que não a incorpora aos estudos históricos mais gerais. As mulheres são sempre invisíveis ou diferentes, sua história não faz parte de um todo, mas realiza-se através de uma análise atípica o que, ao contrário de demonstrar a singularidade desse objeto, acentua a diferença entendida não como diversidade mas sim como desigualdade. (VENANCIO, 2001, p. 177).

No entanto, as situações vividas por elas eram similares às dos operários masculinos, tanto no trabalho no mundo adulto quanto no infantil, sendo que, muitas

vezes, as mulheres eram expostas a situações ainda piores que as dos operários masculinos.

A participação feminina na Classe Operária foi muito significativa tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, pois, além de ser grande o número de mulheres trabalhadoras, muitas possuíam qualificação técnica para o desempenho da sua função. As mulheres chegavam a ser maioria em algumas indústrias, principalmente nos ramos têxteis e de vestuário.

Essas trabalhadoras também participavam ativamente nas organizações operárias, chegando a formar algumas associações sindicais que eram compostas e dirigidas por mulheres, como, por exemplo, a união das costureiras do Rio de Janeiro e de São Paulo, no ano de 1919.

Outro fato comum era encontrar o trabalho infantil no interior das fábricas. Nas primeiras indústrias, havia crianças com apenas cinco anos de idade trabalhando e expostas a longas jornadas de trabalho. Posteriormente, devido a diversas pressões e denúncias, passaram a ser empregadas crianças acima de dez anos de idade.

Um dos mais conhecidos jornais de ideologia anarquista da época, *A Terra Livre*, publicou em 24 de março de 1906, uma matéria intitulada: *Os Presídios Industriais – Fábrica do Ipiranguinha*. No conteúdo dessa matéria, é relatada a dificuldade em se obter informações dos operários sobre o cotidiano deles nas fábricas, devido ao medo que os trabalhadores possuíam de receberem represálias por parte dos seus patrões ou até de perderem seus empregos. A matéria mostra, também, a situação vivida na fábrica de tecidos de Ipiranguinha, a qual submetia seus empregados a jornadas de doze horas diárias, com um intervalo de uma hora para o almoço. O trabalho era realizado em ambiente insalubre, com pouca ventilação e sob um controle feroz e autoritário. Para piorar a situação, os trabalhadores gastavam quase todo seu salário com os aluguéis das casas da fábrica e com a compra de produtos no armazém que também pertencia à fábrica.

E há muito pior. O armazém da fábrica leva mais caro ainda do que de fora, e desconta do salário as despesas feitas ao mês! Às vezes o salário fica lá todo! Se por isso o operário precisa de dinheiro para pagar a casa, a fábrica empresta-lhe, ficando com um crédito sobre o futuro salário. (*A Terra Livre*, S. Paulo, 24/03/1906, apud CARONE, 1984, p.52).

No mesmo documento há denúncia sobre o trabalho infantil existente na fábrica, sendo as crianças aproveitadas como concorrentes dos adultos, a fim de baixar o salário desses. As condições de trabalho das crianças eram péssimas.

Além dos jornais operários, outros meios de comunicação também denunciavam a situação da exploração do trabalho infantil, em que crianças eram submetidas a longa jornadas de trabalho, muitas vezes no período noturno, e ainda sofriam agressões físicas por parte dos adultos responsáveis pelos serviços nas fábricas. Como relata o Jornal O Estado de São Paulo, em 4 de setembro de 1917, que diz em um de seus artigos

Assistimos ontem à entrada de cerca de 60 pequenos às 19 horas, na sua fábrica da Mooca. Essas crianças, entrando àquela hora, saem às 6 horas. Trabalham, pois, 11 horas a fio, em serviço noturno, apenas com descanso de 20 minutos, à meia-noite! O pior é que elas se queixam que são espancadas pelos mestres de fiação. Muitos nos mostraram equimoses nos braços e nas costas. Alguns apresentaram mesmo ferimentos produzidos com uma manivela. Uma há com orelhas feridas por continuados e violentos puxões. Trata-se de crianças de 12, 13 e 14 anos. (O Estado de S. Paulo 5/9/1917, apud DE DECCA, 1991, p.38).

Mesmo diante de todas essas situações vividas pelas crianças, muitas pessoas se colocavam a favor do trabalho infantil, afirmando que o confinamento dos menores nas fábricas evitaria que os mesmos ficassem desocupados e aumentasse, ainda mais, o número de crianças vivendo pelas ruas, expostas aos vícios e outros hábitos negativos que lá encontrariam. Em defesa do trabalho infantil, afirmavam que, devido à precariedade do ensino profissional, a inserção do menor na atividade produtiva teria um objetivo educacional, pois incorporaria a ele hábitos de trabalho e faria com que aprendesse um ofício, garantindo sua inserção no mercado de trabalho na vida adulta. No caso da criança do sexo feminino, alegavam que o trabalho iria afastá-la do risco de abusos e da possibilidade da prostituição.

No entanto, sabe-se quais as verdadeiras consequências dessas atividades para as crianças e adolescentes. Conforme afirma Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura, em seu artigo: “Meninos e meninas na rua: impasse e dissonância na construção da identidade da criança e do adolescente na República Velha”, publicado na Revista Brasileira de História, em 1999:

São conhecidos os resultados extremos da inserção dessa mão de obra no trabalho industrial nas primeiras décadas republicanas: da negação do pleno direito à infância e à adolescência até a mutilação e a morte em acidentes do trabalho. Em segundo lugar, porque no caso de crianças e de adolescentes de sexo feminino, o trabalho nas fábricas e oficinas não exclui a imagem ameaçadora da possibilidade da prostituição. Ao contrário, cumpre lembrar que o questionamento ao trabalho feminino passa, na época, pelo argumento - denúncia talvez, - que insiste em apontar a convivência nos estabelecimentos industriais como possível circunstância coercitiva, senão facilitadora, da prostituição.

Principalmente a partir da segunda década do século XX, começam a ser discutidas as questões relativas à situação referente aos direitos das crianças e adolescentes e sobre o trabalho infantil, exigindo do Estado ações no sentido de proteger esse segmento da sociedade. Como o Brasil havia participado da reunião das nações capitalistas, ocorrida em Versalhes após o término da Primeira Guerra Mundial, e durante essa reunião assumiu compromissos com a Sociedade das Nações e com seu órgão trabalhista, a Organização Internacional do Trabalho, passou a ter que prestar contas sobre as condições de trabalho existentes no país, para tanto funda o Departamento Nacional do Trabalho.

No entanto, a primeira codificação exclusivamente voltada para tratar dos interesses das crianças e adolescente só veio a ser promulgada na década seguinte, foi o Decreto nº17.943, de 12 de outubro de 1927, o qual regulamentou o Código de Menores, elaborado pelo juiz José Cândido de Albuquerque Mello Mattos.

É importante ressaltar que os salários praticados aos trabalhadores eram os mais baixos possíveis; não sendo compatível com o custo de vida, o valor recebido não era capaz de satisfazer as necessidades básicas de uma família. O salário das mulheres era ainda mais baixo e no caso das crianças, os salários eram irrisórios.

O aumento dos preços dos alimentos e outros bens essenciais contribuíram em muito para a eclosão das greves na cidade de São Paulo. No entanto os salários não eram pagos durante as greves, o que acabava forçando os trabalhadores a esvaziarem o movimento e retornarem ao trabalho. As conquistas obtidas com as greves nunca eram mantidas, pois, na primeira oportunidade, os patrões cortavam os benefícios concedidos, fazendo com que os trabalhadores tivessem que frequentemente retomar greves e manifestações.

Essa situação salarial refletiu na vida operária de maneira geral e foi motivo de diversas mobilizações e protestos por parte do operariado.

A precariedade dos salários do operariado fabril urbano, dos fins do século XIX até as décadas de 1930/1940, pode ser melhor percebida se levarmos em conta a qualidade de vida operária – a habitação, a alimentação, o vestuário, o transporte e o preenchimento de outras necessidades inerentes a uma existência condigna, como a educação e o lazer do operariado. (DE DECCA, 1991, p. 47).

2.2.2 A Habitação e a Moradia da Classe Operária

Diante do processo de urbanização e crescimento desordenado das cidades, a questão da habitação e da moradia torna-se fator de grande dificuldade a ser enfrentado pela Classe Operária. Segundo Carone, (1984, p. 37), “De 1892 a 1910, São Paulo teve sua população aumentada em 764%, isto é, aumentou de 31.385 para 239.820 habitantes.” As habitações, além de insuficientes, mostravam-se inadequadas, mostrando as baixas condições de vida dessa classe.

Surgem diversas habitações coletivas, antigos palacetes são subdivididos proporcionando a ocupação por parte de diversas famílias, formando-se, assim, os chamados cortiços, os quais surgem inicialmente no Rio de Janeiro, mas não tardam a aparecer também em São Paulo. Os cortiços eram a opção de moradia para aquelas famílias de operários que buscavam uma habitação em lugar que facilitasse a mobilidade a seu local de trabalho. O espaço do cortiço era aproveitado ao máximo para poder ser ocupado por um maior número de pessoas, não sendo difícil de concluir que as condições de vida nessas moradias eram inadequadas.

Apesar das condições de vida inadequadas, as pessoas que habitavam os cortiços adaptavam seu modo de vida àquele ambiente, seus relacionamentos, seu lazer, seu cotidiano, enfim, sua vida girava em torno daquele local, por isso houve insatisfação e resistência quando destruíram os cortiços. Muitos dos antigos moradores foram habitar em locais similares, porém retirados, mas da mesma forma inadequados, agravando-se a situação por estarem localizados mais distantes, fazendo com que modificassem ainda mais seu modo de vida, inclusive nos seus modos de lazer.

No Rio de Janeiro, os morros começam a ser ocupados por operários que não possuíam um lugar para morar, habitavam casas simples, sem possuírem condições básicas de saneamento, eram como verdadeiros amontoados de casebres. Essas transformações no cenário urbano, aliadas a outras políticas públicas, trouxeram

grande revolta, que acabaram na chamada “revolta da Vacina”, ocorrida no Rio de Janeiro em 1904:

Por um lado, a reação irada dos populares. Cansados de uma política que fazia a modernização da cidade à sua custa, irritados com a elevação dos preços das moradias, expulsos do centro da cidade e assustados com a pregação contra a vacina feita pelos positivistas, os populares ocuparam as ruas no dia 14 de novembro de 1904. Os bairros portuários, Gamboa, Saúde e Santo Cristo, encheram-se de trincheiras. No centro da cidade também houve luta e quebra-quebra. Era a “revolta da vacina”. (NEVES e HEIZER, 1991, p. 63).

Formam-se ainda no mesmo período diversos bairros operários, situados em locais mais distantes onde os terrenos eram desvalorizados. Grandes áreas de terra, antigas chácaras eram loteadas e os terrenos vendidos com financiamento a longo prazo; porém, além do gasto com o financiamento, o operário teria os custos com a construção da moradia, o que deixava a situação financeira do trabalhador ainda pior. Aliado a isso, existiam as dificuldades de mobilidade para se chegar ao trabalho.

Outra opção de habitação da Classe Operária eram as chamadas vilas operárias, construídas geralmente por algumas indústrias de grande porte. Essas vilas eram construídas em núcleos mais distantes, com o objetivo de fixar a mão de obra, por isso ficavam próximas à indústria, porém eram cobrados aluguéis que podiam ser considerados caros, tendo em vista as condições financeiras do operariado.

Muitas dessas vilas foram pensadas para serem “cidades” operárias, possuindo jardins públicos, clubes, local para reuniões de festas e até escolas. Estas vilas proporcionavam também um maior controle dos industriais sobre seu operariado, o qual tinha sua vida particular mais facilmente vigiada, pois, por sua moradia ficar em local isolado, era naquele ambiente que o operário tinha seu convívio familiar e social. Ali realizava seus cultos, desfrutavam de seus momentos de lazer, sua vida se resumia quase que exclusivamente àquele ambiente.

No entanto, com raras exceções, as vilas operárias possuíam uma estrutura precária, com casas muito pequenas, quase sempre geminadas, sem condições básicas de saneamento, contanto geralmente com um pequeno espaço de terreno para se lavar e secar roupas. Poucos operários, geralmente os que possuíam mão de obra mais especializada, moravam em casas mais bem estruturadas.

2.2.3 A Alimentação e a Saúde da Classe Operária

Além dos altos custos com habitação, o operariado tinha um excessivo gasto com a alimentação, esses dois itens consumiam quase que a totalidade do salário dos operários, o que limitava os gastos com outros itens, como saúde, lazer, vestuário, instrução etc. Essa situação fazia com que o trabalhador tivesse uma alimentação inadequada, tanto quantitativamente como qualitativamente, o que implicava diretamente na saúde dos trabalhadores, muitos devido à desnutrição não possuíam a força necessária para sua longa jornada de trabalho.

A fome e a desnutrição atingiam os filhos dos operários, interferindo no desenvolvimento físico e cognitivo das crianças. Muitas crianças tinham uma aparência fraca e desnutrida, sua saúde era comprometida e seu desenvolvimento físico, muito abaixo do esperado.

A realidade dos trabalhadores do Nordeste era ainda pior do que a situação dos do Rio de Janeiro e São Paulo:

A situação alimentar dos trabalhadores no Nordeste era seguramente pior que a de outras regiões brasileiras; no entanto, as despesas alimentares dos trabalhadores urbanos em São Paulo e no Rio de Janeiro correspondiam à metade ou mais de seus salários ou orçamentos familiares. (DE DECCA, 1991, p. 53).

Os jornais operários noticiavam e protestavam contra esse descaso, levando a Classe Operária a se mobilizar diversas vezes, buscando mudar essa situação de fome e carestia.

Diante desse quadro precário, em que o saneamento básico era inexistente, a alimentação insuficiente e inadequada e as condições de trabalho eram extremamente precárias, não é difícil concluir que as condições de saúde dos trabalhadores e de suas famílias eram péssimas.

Durante a Primeira República, diversas epidemias atingiram o operariado e sua família, com elevados índices de febre tifoide, tuberculose, meningite, lepra, sarampo etc. Isso fez com que ocorresse um alto índice de mortalidade infantil entre os filhos de operários.

Dentro das fábricas, o quadro era propício para a proliferação de doenças, os locais de trabalho eram, muitas vezes, mal construídos, insalubres, com pouca ventilação. Alguns trabalhadores manipulavam materiais tóxicos ou eram expostos a

ambientes fechados, onde os vapores tóxicos impregnavam o ambiente, tudo isso sem a utilização de qualquer material de proteção. Os operários das empresas fabris frequentemente sofriam de doenças respiratórias.

Não existia um serviço de saúde pública a que a Classe Operária pudesse recorrer, ficava, portanto por conta de sua própria sorte ou contava com a organização operária para o tratamento da saúde.

De 1889 a 1930, o auxílio médico e o de assistência à saúde de modo geral foram buscados nas associações operárias beneficentes, sociedades de auxílio mútuo, nos sindicatos depois de organizados, nas Santas Casas existentes em diversas cidades. (DE DECCA, 1991, p. 59).

Não havia, também, um sistema de previdência que amparasse o operário, logo os dias de trabalho perdidos por causa de doenças eram descontados. Com isso, muitos continuavam a trabalhar mesmo doentes, o que aumentava o risco de proliferação das doenças.

2.2.4 Vestuário

Com o excessivo gasto com as questões de moradia e alimentação, a questão do vestuário ficava em segundo plano, para não dizer que quase esquecida. Diante da situação de miséria que se encontrava a Classe Operária, tanto os homens quanto as mulheres possuíam um vestuário que se limitava ao estritamente necessário; muitos operários deixavam, inclusive muitas vezes, de utilizar as roupas de baixo.

As roupas geralmente eram verdadeiros trapos e muitos não possuíam sapatos ou sequer um chinelo para calçar. Não existiam roupas infantis, as crianças utilizavam roupas de adultos reformadas para seu tamanho. A esse respeito De Decca declara que:

De um total de 140 mulheres, 57 não tinham sequer um “vestido de passeio”, 45 não tinham casacos, 17 não tinham um par de sapatos ao menos, 81 não tinham chinelos; 82 tinham apenas um par de sapatos, 47 apenas dois pares de meia, 75 apenas um casaco e assim por diante. De um total de 133 operários homens, 21 não tinham sequer um par de meias, 99 não tinham casacos, 23 não tinham roupas de baixo, 12 não tinham um par de sapatos ao menos, 120 não tinham chinelos; a grande maioria tinha uma ou duas calças, um ou dois paletós, duas ou três camisas, um ou dois pares de sapatos, dois ou três pares de meia, duas ou três roupas de baixo, etc. (DE DECCA, 1991, p. 56).

2.2.5 A Instrução

Na Primeira República, o Brasil continuava a ser um país cuja economia era baseada na agricultura e o café ainda era o produto principal; porém, existia uma grande preocupação com o desenvolvimento da indústria brasileira e, conseqüentemente, com a formação da mão de obra operária. Por isso, surge a necessidade de uma reformulação no processo educacional, assim inicia-se uma reestruturação do sistema de ensino público brasileiro.

A educação teria o compromisso de ajudar a formar o nacionalismo e a identidade nacional, além de ser elemento essencial para a solução dos demais problemas existentes na época. No entanto, foram os estados, e não o governo central, que assumiram a responsabilidade pela educação primária. Diante da grande extensão do território brasileiro e das desigualdades existentes entre os estados, ficavam evidentes as diferenças na qualidade e no acesso à educação de um local para outro.

São Paulo foi o estado que deu início ao processo educacional estadual, sendo seu modelo seguido por diversos estados da federação. A escola primária passou a ser organizada pelos chamados “grupos escolares”.

O operariado teve pouco acesso ao ensino no final do século XIX e início do século XX, e, somente a partir das décadas de 1910 e 1920, que os filhos dos operários começaram a frequentar os grupos escolares. Porém, esse acesso era dificultado devido às precárias condições de vida do operariado.

Algumas indústrias mantinham escolas para o operariado e seus filhos dentro de suas vilas operárias. A igreja e o estado também ofereciam escolas profissionais destinadas especificamente à Classe Operária que, muitas vezes, frequentava a escola no período noturno após longa jornada de trabalho.

No entanto, a própria Classe Operária, algumas vezes, preocupou-se com sua educação, como por exemplo, a chamada proposta racional libertária, defendida pelos anarquistas. Essa proposta educacional enfatizava a racionalidade, a liberdade e a espontaneidade, a fim de formar um novo homem, autônomo, livre e pensador que seria capaz de combater os dogmas impostos na época. A educação infantil seria baseada na experiência e na demonstração racional. Eram fundados centros de estudos e centros de cultura social junto aos sindicatos.

2.2.6 O Lazer da Classe Operária

Devido às extensas jornadas de trabalho, o tempo livre que o operariado possuía era exíguo; no entanto, buscava aproveitar esse pequeno tempo com atividades de lazer, que se mesclavam com as recreações populares.

O operariado frequentava as sociedades recreativas dançantes, gostava muito de música e dos conjuntos musicais, variando a origem étnica e elementos culturais de cada grupo. A participação em festas religiosas ou populares era outra atividade que agradava o operariado. Apreciava a prática de refeições coletivas e as rodas de conversas. Tinha por hábito frequentar bares e participarem de jogos de azar. Os clubes de futebol já eram na época grande atrativo para o operariado.

A formação de grupos sociais dos trabalhadores para seu lazer se dava de diferentes formas, algumas vezes eles se reuniam por categorias profissionais, por sindicatos, por fábricas, por bairros ou então por nacionalidade. Nesses grupos, cantavam, dançavam, conversavam e comemoravam datas significativas para eles.

Outra rotina dos trabalhadores era frequentar os quiosques existentes, geralmente próximos de onde moravam; ali se reuniam para tomar bebidas alcoólicas, café, comprar cigarros ou simplesmente para conversar. A rotina do lazer era geralmente próxima ao local onde moravam.

No entanto, grupos de anarquistas buscavam ofertar um lazer com intencionalidade cultural e social para a Classe Operária, como festivais de caráter cultural e beneficente, noite de arte proletária, teatros sociais, piqueniques proletários, passeios, excursões, confraternizações.

Todos esses eventos não tinham como objetivo somente o lazer, por meio deles se procurava discutir assuntos de interesses coletivos e conscientizar o trabalhador da realidade em que estava inserido. Como, por exemplos, os festivais que tinham seu planejamento sempre voltado para despertar a consciência operária, ou, então, os piqueniques proletários, que seguiam as mesmas regras dos piqueniques comuns, diferenciando-se apenas por receberem um título, como “vida anarquista”, “libertários”, dentre outros, e possuírem um momento destinado para uma conferência educativa.

Os grupos de teatro amadores, compostos por trabalhadores, não era exclusividade somente de São Paulo e do Rio de Janeiro, existiam diversos grupos espalhados por várias cidades do país como Porto Alegre, Pelotas, Curitiba, Santos

etc. Os trabalhadores que participavam desses grupos eram geralmente anarquistas, e as peças encenadas tinham um conteúdo crítico, voltado para os interesses do proletariado. Esses grupos realizavam suas apresentações nas sedes dos sindicatos, salões de festas dos bairros operários, ou em locais onde se fosse possível reunir a classe trabalhadora.

Além dos anarquistas, os socialistas e comunistas também procuraram ofertar possibilidades de lazer com o objetivo de unir e despertar a consciência e a solidariedade operária. Principalmente a partir da década de 1920, quando lançaram a campanha de proletarização do esporte, com o objetivo de unir a classe trabalhadora por meio do esporte. O esporte escolhido como foco dessa campanha foi o futebol devido à sua popularização, sendo formados, por todo o Brasil, diversos clubes de futebol compostos por operários.

2.2.7 Os Jornais Operários

A Classe Operária sempre contou com um amplo número de jornais voltados especificamente para essa classe, esses jornais eram, em sua imensa maioria, de ideologia anarquista, porém existiam os de fundamentação comunista. A origem desses jornais antecede o advento da industrialização, sendo o primeiro deles fundado no Rio de Janeiro, no ano de 1858, e intitulado *Jornal dos Tipógrafos*.

Esse específico veículo de comunicação existia em todo o Brasil, cidades como Curitiba, Santos, Porto Alegre, Recife, dentre outras, possuíam um grande número de jornais operários, porém a maioria deles surgiu no Rio de Janeiro e São Paulo, devido a serem os locais de maior concentração de operários, principalmente os de origem italiana e espanhola.

Os mais conhecidos jornais operários fundados no início do século XX, no Rio de Janeiro foram: *Amigo do Povo* (1902), *A Greve* (1903), *O Chapeleiro* (1903), *Brasil Operário* (1903), *A Voz do Marmorista* (1903), *A Federação* (1903), *O Trabalho* (1903), *O Libertário* (1904), *Terra Livre* (1905) e o jornal *A Voz do Trabalhador* (1908), sendo este considerado o mais importante jornal operário na primeira década do século. Surgiram ainda outros jornais de grande importância, como *A Vida* (1914), *Crônica Subversiva* (1918), *Spartacus* (1919) e *a Voz do Povo* (1920).

Mas o principal jornal do Rio, na primeira década do século, foi a Voz do Trabalhador. Não era um jornal local carioca, era o órgão oficial nacional da recém-criada Confederação Operária Brasileira (COB). No primeiro número, na primeira semana de julho de 1908, estampa na capa um dos pontos centrais do ideário anarquista: o antimilitarismo, com a manchete de “guerra à guerra”. (GIANNOTTI, 2007, p.81).

Em São Paulo, surgem outros jornais operários de grande importância, sendo muitos desses publicados em outras línguas, devido a seus idealizadores serem imigrantes de diferentes países, como, por exemplo, os jornais L’Azione Anarchica e L’Avanti, ambos do ano de 1900, que eram publicados em italiano. O jornal El Libre Pensador, fundado em 1903 era publicado em espanhol e existiam ainda jornais publicados em alemão; porém 90% dos jornais operários eram publicados na língua portuguesa.

Os jornais operários eram compostos de duas partes, a primeira trazia as reivindicações básicas da classe, que consistiam em temas referentes à jornada de trabalho, direito à folga no domingo, à livre associação, direitos que, na época, não eram respeitados, mas que eram conhecidos, pois a Classe Operária europeia já havia conquistado. A segunda parte do jornal trazia informações de cunho ideológico anarquista e de críticas ao sistema capitalista, aos militares e à igreja.

Outras características desses jornais eram buscar a união da Classe Operária e dar a noção de uma internacionalidade das necessidades e das reivindicações dos trabalhadores, seguindo a linha expressa por Marx em sua celebre frase “Proletários do Mundo Uni-vos”.

Com a ascensão do pensamento comunista a partir da segunda década do século XX, e com o a fundação do PCB em 1922, os anarquista perdem espaço e os comunistas tomam a frente da imprensa operária.

Porém, a década de 1920 foi marcada por forte repressão à Classe Operária, primeiramente devido ao crescimento da estruturação operária brasileira, a qual demonstrava ser capaz de organização e de realizar grandes greves em busca da conquista de suas reivindicações; segundo, devido ao medo que o sucesso da Revolução Russa havia causado na burguesia brasileira. Não houve, portanto, nesse período, os progressos esperados nas leis trabalhistas e nas reivindicações da Classe Operária, como registrado por Giannotti:

Os governos da década de 20 impunham, quase sem interrupção, o estado de sítio. As medidas repressivas adotadas pelos diferentes governos, durante esses anos, atingiram profundamente os trabalhadores e fizeram diminuir fortemente as greves. Os trabalhadores e as classes populares continuavam a ser considerados “classes perigosas”. (GIANNOTTI, 2007, p.85).

Como se pode notar, foram inúmeros os jornais operários, os quais tiveram grande importância na formação e consolidação da massa trabalhadora como uma classe. Esses jornais são ricas fontes de pesquisa, para se compreender o mundo do trabalho no início do século XX.

2.2.8 As mobilizações e as greves operárias

Apesar das divergências existentes entre os anarquistas e os socialistas, ambos concordavam que o meio mais adequado e eficaz para se atingirem as conquistas da Classe Operária era por meio da greve, sendo esse modelo de reivindicação muito utilizado pelos trabalhadores e combatido pelos patrões. Foi principalmente por esse caminho que a Classe Operária reagiu frente às péssimas condições que lhe eram impostas.

As primeiras greves no Brasil são muito anteriores à abolição da escravatura; segundo Giannotti (2007), a primeira greve organizada da qual se tem notícia, no Brasil, foi a dos gráficos do Rio de Janeiro, em 1858. No entanto, existem relatos de movimentos anteriores a 1858:

Antes de 1858 existem relatos a respeito de uma greve dos trabalhadores das oficinas da Casa das Armas da Marinha Imperial, na capital, no Rio de Janeiro, em 1791. Em 1815, sabe-se de uma greve de pescadores no Recife, e em 1854 temos notícia de outra, organizada pelos ferroviários da primeira estrada de ferro brasileira, criada pelo Barão de Mauá. (GIANNOTTI, 2007, p. 57).

O advento da Proclamação da República não traz consigo melhorias na vida do operariado. O novo regime pouco trouxe de novo para os trabalhadores, causando descontentamento e desilusão nos mais diversos setores da sociedade. As reivindicações e mobilizações estiveram presentes desde o início da república, porém aqueles que lutavam por uma sociedade diferente eram considerados como representantes da desordem e eram combatidos firmemente pelas forças do Estado. Mas nem por isso deixavam de organizar e participar de movimentos grevistas.

Eram tempos difíceis para os trabalhadores! Mesmo assim, as greves se multiplicaram: em 1897, um movimento dos trabalhadores das docas de Santos acaba por envolver os demais setores da cidade. Em 1898 a greve contra a Companhia de Carris Urbanos paralisa o Rio de Janeiro durante vários dias. Em 1901 multiplicam-se os movimentos grevistas em São Paulo. (NEVES e HEIZER, 1991, p. 79).

No entanto, os trabalhadores começam a se organizar como classe na última década do século XIX e principalmente nas primeiras décadas do século XX. Assim, merecem destaque os movimentos grevistas desse período. As maiores motivações para as paralisações foram a luta pelo aumento de salário, melhores condições de trabalho, criação de uma legislação trabalhista e previdenciária, direito à livre reunião e sindicalização, além da busca por melhores condições de vida, como moradia e saúde.

A Classe Operária demonstrou sua organização na realização dos Congressos Operários. Foram realizados três grandes congressos no Brasil, o primeiro em abril de 1906, o segundo em setembro de 1913 e o terceiro ocorreu em abril de 1920, todos no Rio de Janeiro.

Vale salientar que, já no início da República, o Código Penal Brasileiro de 1890 qualificava a greve como crime, legitimando, assim, a ação policial para esses casos. Desse modo, as greves sempre eram combatidas com grande violência.

Em 1901, ocorreram em São Paulo, greves dos tecelões, dos chapeleiros e dos vidreiros. Nesse mesmo ano, ocorre a greve dos trabalhadores das pedreiras, no Rio de Janeiro, os quais buscavam redução da jornada de doze para oito horas diárias. Em 1902, a greve dos tecelões no Rio de Janeiro.

Considera-se que a primeira greve geral do Brasil ocorreu no Rio de Janeiro, em 8 agosto de 1903. A mobilização iniciou-se em uma fábrica de tecidos e logo a greve espalhou-se por outras fábricas da cidade e perdurou até o dia 4 de setembro.

A greve se iniciou na Fábrica de Tecidos Cruzeiro, por motivo específico, a obrigatoriedade de pagamento por parte dos operários de alguns instrumentos de trabalho. No entanto como vimos aderiram ao movimento não só as demais fábricas de tecidos, como também as mais diversas categorias de trabalhadores em pedreiras, estivadores, sapateiros, alfaiates, dentre outros. Apesar da fagulha inicial do movimento ter sido uma questão específica de um estabelecimento fabril, havia uma questão muito maior por trás da greve e que possibilitou que ela se expandisse para categorias diferentes. (GOLDMACHER, 2009, p. 150).

Desde seu início, a greve foi fortemente reprimida pelas forças policiais, nesse período os trabalhadores foram proibidos de se reunirem nas praças, o que segundo Goldmacher (2009), aponta para duas questões: a fácil identificação do operariado e o controle existente sobre o mesmo.

Este fato nos aponta duas questões. Uma delas a capacidade das forças públicas, mas não só destas, de reconhecer um operário, o que indica a existência de características comuns aos operários, principalmente nas formas de vestir. E outra é a questão da interferência da força policial no cotidiano operário, no tempo do trabalhador fora do seu local de trabalho. (GOLDMACHER, 2009, p. 50).

Ainda em 1903, São Paulo também passou por uma greve que reivindicava a jornada de oito horas diárias, essa greve durou mais de um mês e mobilizou mais de dez mil operários. Em 1904, foi comemorado pela primeira vez o 1º de maio, nos anos seguintes essa data sempre foi referência de protestos e mobilizações.

No ano de 1904, aconteceu no Rio de Janeiro a revolta popular que ficou conhecida como a Revolta da Vacina. Decorrente de um projeto de saneamento básico elaborado pelo médico sanitário Oswaldo Cruz, tinha o objetivo de melhorar as condições de saneamento e combater constantes epidemias, como a da peste bubônica, varíola e febre amarela.

O então presidente da República, Rodrigues Alves, implantou a vacinação obrigatória. Foram criados ainda os distritos sanitários com suas delegacias de saúde, que possuíam poderes de fiscalizar e multar proprietários de imóveis e ainda tinham a autorização para aplicarem os soros e as vacinas. Essas medidas foram mal recebidas pela população que considerava esses atos abusivos e uma afronta à liberdade.

Somando-se a tudo isso, o Rio de Janeiro passava no período por um processo de reurbanização que visava modernizar a cidade e transformar a capital da República em uma “Paris” brasileira, um símbolo do progresso, conhecido como o “Bota-abaixo”. No entanto, essas transformações urbanas mexeram em muito com a vida de muitas pessoas, principalmente com a população pobre e trabalhadora, que viu suas antigas habitações (os cortiços), destruídas e seu modo de vida transformado em nome de um progresso que pouco a beneficiava.

Essas situações somadas vieram a dar causa às manifestações e revoltas que se espalharam por toda a cidade e tiveram a participação dos mais diversos

segmentos da sociedade como operários e militares, dentre trabalhadores de outros setores descontentes da sociedade.

Em junho de 1904, foi submetido ao Congresso o projeto de lei reinstaurando a obrigatoriedade da vacinação e revacinação, contra a varíola em todo território da República, com cláusulas rigorosas que incluíam multas aos refratários e a exigência de atestado para matrícula em escolas, acesso a empregos públicos, casamentos, viagens etc. Recrudesceu, então, a oposição ao governo, tendo como alvos o “General Mata-mosquitos” e o “Bota-abaixo”. Os debates exaltados no Congresso foram acompanhados por imensa agitação extra parlamentar promovida pelo Apostolado Positivista, por oficiais descontentes do Exército, monarquistas e líderes operários. Em 5 de novembro, foi fundada a Liga Contra Vacinação Obrigatória, na sede do Centro da Classes Operárias. (BENCHIMOL, 2006, p. 273).

As manifestações foram reprimidas com uso da violência por parte das forças de segurança do Estado. Como se pode perceber, a Classe Operária participou ativamente dos protestos no Rio de Janeiro.

No início do século, existiam ainda movimentos de solidariedade operária, tanto em nível nacional como internacional, como a greve de 1905, em São Paulo, em que os portuários organizaram uma greve em solidariedade aos operários russos que lutavam contra os abusos do czar, bem como a reação operária contra a Lei Adolfo Gordo de 1907, que previa a extradição de imigrantes estrangeiros que se envolvessem em greve e que fossem considerados nocivos ao estado.

Em 1906, os ferroviários de São Paulo pararam por melhores condições de trabalho e salários. Esse ano foi de grande efervescência para o movimento operário, pois foi realizado o Primeiro Congresso Operário, por meio do qual se decidiu pela realização de uma greve geral no ano seguinte. Em 1907, inúmeras greves fazem eclodir diversos movimentos reivindicatórios por todo o país, fazendo com que a burguesia reagisse rapidamente, criando um arcabouço jurídico, visando deter os movimentos. Foi promulgado, nesse ano, além da já citada Lei Adolfo Gordo, o Decreto Governamental nº 1.637, que regulamentava a ação dos sindicatos e limitava a organização dos trabalhadores. Após decisão tomada em 1906, ocorre em 1908 a formação da Confederação Operária Brasileira (COB)

Em 1908, os salários atrasados levaram os trabalhadores da Estrada de Ferro do Sul, no Espírito Santo, a entrarem em greve, porém, foram reprimidos com grande violência pelas forças policiais enviadas do Rio de Janeiro. Como resultado final, diversos trabalhadores foram feridos e até mortos durante a repressão.

O *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro, de 21 de setembro de 1908, arquivado na Biblioteca Nacional, faz referência a uma greve na construção da Estrada de Ferro do Sul, onde ocorreu “um conflito entre trabalhadores grevistas e soldados”, como se fosse coisa mais natural do mundo. As palavras empregadas pelo jornal para descrever o massacre são as mesmas usadas até hoje pelos jornais quando relatam o movimento dos trabalhadores e a repressão que sobre eles se abate. Este é um belo exemplo de como é contada a história dos trabalhadores. (GIANNOTTI, 2007, p. 66).

Em 1912, houve a expulsão de imigrantes que participaram da greve em Santos, decorrente disso, em 1913, o movimento operário organizou uma campanha para alertar os europeus que desejavam imigrar para o Brasil. Esta campanha tinha o objetivo de alertar sobre as dificuldades aqui enfrentadas. Ainda em 1912-1913, operários de várias categorias fizeram greves contra a carestia da vida e por melhores salários.

Em 1914, inicia-se a 1ª Guerra Mundial, trazendo mudanças econômicas e políticas que refletem no mundo inteiro. Em 1915, é criado em São Paulo o Comitê de Defesa Proletária. No Rio de Janeiro, a União Geral da Construção Civil reuniu os vários segmentos da construção civil em uma grande mobilização. Segundo Giannotti (2007) “Só nos anos de 1915 e 1916 eclodiram 144 greves em São Paulo”.

Dentre todas as greves da Primeira República, a que ganhou mais destaque, sendo maior objeto de estudo, foi a Greve Geral de 1917. Esse movimento ganha corpo principalmente em São Paulo e se espalha por várias regiões do país, representando a insatisfação acumulada da Classe Operária desde o início do século. Essa greve representa um marco do movimento operário brasileiro.

Em 1917, o mundo encontrava-se ainda na grande guerra, logo houve uma crise gigante no comércio exterior, o Brasil passou a exportar grande parte dos alimentos produzidos, o que veio a afetar o abastecimento interno. Assim, os alimentos se tornavam mais caros, o custo de vida aumentava e não havia reposição salarial.

A grande Greve de 1917 reivindicava, dentre outras coisas, o aumento salarial, jornada de oito horas, direito à associação, que mulheres e menores não trabalhassem em atividades noturnas e a libertação de operários presos por motivo de greves.

Nos anos seguintes a 1917, a organização operária se mostra muito ativa, a sindicalização cresce e as greves se multiplicam ainda mais:

A emergência de uma nova conjuntura se torna clara por várias constatações. O número de greves cresceu muito, chegando entre 1917 e 1920, segundo os dados mais confiáveis, à casa dos cem em São Paulo, e a mais de sessenta no Rio de Janeiro, afora pequenas paralisações não registradas pela imprensa. A sindicalização ganhou ímpeto, embora não existiam dados seguros da proporção de operários sindicalizados. Um exemplo da alta taxa de sindicalização é o da União dos Operários em Fábricas de Tecidos, do Rio de Janeiro, que, em 1918, afirmava ter 19 mil filiados. (FAUSTO, 1995, p. 300).

Ainda segundo Fausto (1995), um dos pontos fracos das fábricas, principalmente as têxteis, era a presença de um grande número de crianças e mulheres. Mesmo essas sendo combativas, eram mais vulneráveis. O mesmo autor ainda evidencia que: “Os trabalhadores não pretendiam revolucionar a sociedade, mas melhorar suas condições de vida e conquistar um mínimo de direitos.”

Em 1918, dezenas de greves ocorreram no Rio de Janeiro, reivindicando jornada de oito horas diárias, segundo Giannotti (2007) “o Sindicato da Construção Civil decreta, por conta própria a jornada de oito horas”. Tal decisão foi seguida por diversos canteiros de obras. Ainda em 1918, mais de vinte mil trabalhadores entram em greves e são reprimidos com extrema violência.

No ano de 1919, continuam as mobilizações e protestos operários por todo o Brasil. No dia 1º de maio desse ano, reúnem-se em São Paulo, na Praça da Sé, cerca de vinte mil pessoas; no Rio de Janeiro, sessenta mil pessoas participam da comemoração. Nesse ano foi regulamentada uma lei que garantia a indenização por acidente de trabalho.

A década de vinte foi um período de intensas transformações culturais, políticas e sociais. Adventos como a Semana da Arte Moderna, o Tenentismo e a fundação do PCB trouxeram um novo espectro à sociedade brasileira. Com a fundação do PCB, os anarquistas perdem espaço considerável junto à Classe Operária, que agora é comandada por novos ideólogos. Forma-se o modelo de Classe Operária marxista.

Apesar de ter sido colocado na ilegalidade logo após sua criação, o PCB continuou tendo grande influência junto ao operariado e, como defendia a participação política da classe trabalhadora, assim foi criado o Bloco Operário e Camponês (BOC). Segundo Giannotti (2007), sobre o BOC:

As principais bandeiras do BOC eram:

- Luta pela regulamentação dos direitos dos trabalhadores através de leis. As principais exigências eram: salário mínimo, férias, fim dos acidentes e normas protetoras para trabalhadores menores.
 - Contra a carestia de vida, isto é, contra o alto custo de vida.
 - Do ponto de vista político, exigia: combate ao imperialismo, reconhecimento por parte do governo brasileiro, da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e anistia aos presos políticos.
- (GIANNOTTI, 2007, p. 89).

Sob a bandeira dos comunistas, a Classe Operária buscou mobilizar-se na busca de direitos trabalhistas que os trabalhadores já haviam conquistado em outros países. Porém, a repressão e a violência foram marcas dessa década.

O governo de Arthur Bernardes (1922 a 1926), desde seu início enfrentou diversos conflitos políticos e sociais, teve sua administração realizada sob o “estado de sítio”, sendo a repressão e a violência fortes em seu governo. O governo seguinte, de Washington Luís, trata as manifestações operárias como casos de polícia.

Com a saída de Artur Bernardes, o novo presidente, Washington Luís, suspende o estado de sítio. Mesmo assim, a classe dominante reforça a repressão sobre o movimento operário. (GIANNOTTI, 2007, p. 90).

Porém, as manifestações operárias e o contexto da época demonstravam a existência da possibilidade de uma revolta popular, o que preocupava as classes dominantes. Essas queriam buscar alternativas que viessem a impedir as revoltas, trazendo menor prejuízo possível às classes dominantes.

Na década de 1920, enquanto o movimento operário arrefecia, surgiram claros indícios de uma ação do Estado no sentido de intervir nas relações de trabalho, pela aprovação de leis que concediam alguns direitos aos trabalhadores. Duas leis foram importantes nesse sentido: a que previa quinze dias de férias anuais aos trabalhadores do comércio e da indústria (1925) e a que limitava o trabalho dos menores. (FAUSTO, 1995, p. 303)

De maneira geral, durante a Primeira República, muitas foram as conquistas alcançadas decorrentes dos movimentos grevistas, porém, nem sempre eram mantidas devido à falta de uma legislação específica. Assim, era necessária a organização de novos movimentos grevistas.

2.3 A CLASSE OPERÁRIA BRASILEIRA NA ERA VARGAS

Muito se tem debatido, estudando e escrito sobre a chamada Era Vargas, sendo esse período da História do país fonte de estudos para diversos pesquisadores que tratam do tema sob os mais diversos enfoques sociais, econômico, político, educacional etc. No entanto, o interesse por esse período histórico não se limita aos estudiosos e pesquisadores, mas acontece também como fonte de inspiração para o campo literário, como Jorge Amado com a obra, “*Os subterrâneos da liberdade*” e Graciliano Ramos com a obra *Memórias do cárcere*, autores esses que viveram esse período.

Porém, muitas contradições permeiam os debates de historiadores e outros estudiosos sobre esse período. Contendas, pressupostos muitas vezes irreconciliáveis, disputas teóricas antagônicas, tudo isso é recorrente no mundo acadêmico, obviamente. Sendo assim, questões envolvendo um período tão importante da nossa história não poderiam prescindir de toda uma problemática que obrigatoriamente deve acompanhá-lo. Como esclarece Bercilo:

Olhando do presente o historiador seleciona, organiza os dados e procura reconstruir o passado a partir de uma visão histórica. E nem sempre chega-se a um mesmo resultado. É o que ocorre com a chamada revolução de 30. Ao redor dela diversas versões já foram construídas. (BERCILO, 1991, p. 4).

Todavia, apenas pretende-se chamar a atenção para o fato de que esse lapso temporal em que se situa a Era Vargas (1930 a 1945) e, pontualmente, a situação da Classe Operária devem ser analisados com muita atenção a fim de se descortinarem elementos que podem iluminar não só aquele momento histórico como também a história pós-Vargas.

Para se compreender esses quinze anos, é necessário entender o processo que conduziu Getúlio Vargas ao poder. Na sucessão presidencial de 1929, durante o governo de Washington Luís, o qual representava a oligarquia paulista, é lançada a candidatura à presidência da República de Julio Prestes, outro representante da oligarquia de São Paulo, fato que desagradava Minas Gerais que pretendia lançar um candidato à presidência, o qual representasse seu estado, respeitando assim o acordo existente entre o revezamento no poder central entre esses dois Estados. Este fato veio a causar uma cisão entre essas oligarquias, abrindo possibilidade de

uma união entre outros grupos que formaram a chamada Aliança Liberal, a qual lançou como candidato à presidência da República Getúlio Dornelles Vargas.

No processo eleitoral, prevaleceram as mesmas características presentes durante a primeira república e com um resultado muito questionado, Julio Prestes saiu vencedor. No entanto, o clima de descontentamento em diversos setores da sociedade conduziu ao golpe de estado, intitulado por muitos como sendo uma revolução, em que foi conduzido ao poder Getúlio Vargas, o qual seria o presidente em um governo provisório, que veio a durar quinze anos.

Segundo Bercilo (1991), são diversas as versões sobre a “Revolução de 1930”, porém duas se destacam. A primeira afirma que houve uma disputa de poder entre as oligarquias, pois existia um domínio da oligarquia cafeeira no período, ocorrendo diversas políticas protecionistas do Estado para o café. Devido a isso, as oligarquias que não estavam ligadas diretamente à cafeicultura, buscaram, e conseguiram, romper com essa dominação oligárquica da burguesia cafeeira, por esse motivo o movimento poderia ser considerado revolucionário.

A outra versão sobre a “Revolução de 30” destaca a importância da Classe Operária como agente determinante no processo e nega a ideia de que teria havido um revolução em 1930, essa teria sido uma visão criada pela burguesia, pois o Estado no pós 30 estava comprometido com os interesses dessa classe. No entanto, nos anos anteriores, a Classe Operária já havia demonstrado seu poder de organização e mobilização, bem como suas pretensões revolucionárias.

A presença dessa classe como força política importante é atestada pelas sucessivas greves ocorridas nas décadas de 10 e 20, bem como na participação ativa das associações sindicais operárias nos movimentos em defesa dos trabalhadores. (BERCILO, 1991, p. 5).

Essas versões apresentadas são as que serão tomadas como base na presente pesquisa, mas, como dito anteriormente, são muitas as divergências entre os estudiosos desse período, existindo outras versões para a Revolução de 30.

Os quinze anos de Getúlio Vargas no poder foram muito marcantes na História do Brasil, pois passadas seis décadas de seu suicídio, Getúlio Vargas continua sendo um dos mais emblemáticos políticos brasileiros do século XX e quiçá de toda a história republicana do Brasil. Sua afirmação, na carta-testamento, de que “estava saindo da vida para entrar para a história”, não deixa margens para

contestação. Ainda hoje, sua figura é acionada ora como exemplo de um grande estadista ora como a de um ditador que, como tal, cometeu injustiças com seus opositores, quando não verdadeiras atrocidades aos que a ele se opunham.

Contudo, versões bem positivas emolduram a imagem desse político. Diversos líderes políticos da história contemporânea do Brasil, que conheceram os porões da ditadura civil militar instaurada em 1964 e contra a qual arriscaram suas vidas, mostram a figura de Getúlio Vargas como o político que deu a vida, literalmente, frise-se, em defesa dos trabalhadores e da soberania do nosso país.

Assim, mesmo sem jamais justificar as prisões e torturas recorrentes no regime de Getúlio, grandes líderes da esquerda brasileira e defensores dos direitos humanos fazem um recorte outro de Vargas – questão que, esclareça-se, não se julga nesta pesquisa.

2.3.1 A oposição da Classe Operária no governo Vargas

Estados totalitários e, sobretudo, personalistas, como o Estado varguista, tentam a todo custo diminuir, quando não apagar, o papel desempenhado por determinados setores da sociedade. Com efeito, Getúlio Vargas procurou construir uma imagem de benfeitor, de pai de todos os cidadãos e cidadãs. E utilizando-se desse pátrio poder, não raramente, tomou medidas duras – impopulares – contra quem praticava algum tipo de rebeldia capaz de provocar a desarmonia na família, isto é, na nação.

Para dar sustentação a essa imagem de líder protetor e benfeitor e também como forma de afirmar positivamente seu modelo de governo, Vargas contou com a tecnologia de que dispunha, notadamente o rádio. Em 1931, foi criado o Departamento Oficial de Propaganda (DOP), que passou por uma reformulação em 1934, quando passa a ser denominado Departamento Nacional de Propaganda e Difusão Cultural (DNPDC); em 1939, é criado o poderoso e eficaz Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

Não se pretende detalhar o papel que esses órgãos exerceram no período em questão, mas tão somente frisar o quão poderoso era o aparato de que se serviu o governo para impor a ideologia do modelo de Estado do qual foi um dos mais, se não o mais, importante artífice. Assim, os direitos que passaram a fazer parte da vida de milhões de trabalhadores no Brasil eram atribuídos somente às

determinações de Vargas e ao modelo de Estado por ele erigido, sendo difundida, segundo Fausto (1988), essa imagem do Estado de outorga, que beneficia os cidadãos mesmo que eles não tenham pedido ou lutado por conquistas. O Estado aparece como o único agente histórico real, cuja racionalidade se sobrepõe a qualquer distúrbio que possa ser provocado na sociedade, por exemplo, pela luta de classes, o que poria em risco os avanços pensados pelo mandatário do poder e já previstos sem a “desnecessária”, e quase sempre perturbadora, participação popular.

No ensaio *Alargando a história da classe operária: organização, lutas e controles* (1985), Michael M. Hall e Paulo Sérgio Pinheiro propõem uma reflexão que fornece elementos preciosos não só para se compreender melhor como funciona esse modelo de Estado, que, ao se erigir como o principal ente na correlação de forças sociais, joga outros entes sociais nas margens da história, mas também como recuperar historicamente a importância dessas mesmas forças que regimes totalitários tentam expurgar.

O estudo que agora se comenta tem como base pressupostos que permitem identificar elementos que mostram o papel ativo desempenhado pela Classe Operária durante a Era Vargas. Abre-se espaço, pois, para que os trabalhadores, apagados ou circunscritos meramente em papel de figurantes, possam aparecer em outra proporção e importância no cenário histórico-social. Como se vê na passagem que segue:

Em seguida à deposição do presidente Washington Luis por um movimento militar sob a liderança de correntes dos partidos políticos tradicionais, alarmados até certo ponto pela reaparição do movimento operário no final dos anos 1920, uma mudança significativa ocorreu na política do Estado no que diz respeito à legislação social. O governo provisório estava no poder há somente 23 dias quando criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. (HALL e PINHEIRO, 1985, p.106-107).

Nessa citação, é possível identificar elementos que não aparecem com a mesma importância em abordagens feitas por historiadores que adotam perspectivas de análise como a de Boris Fausto. Na perspectiva adotada pelos autores, a significativa mudança que incidirá sobre a legislação social (direitos trabalhistas até então postergados pelos mandatários políticos e pela burguesia industrial) é decorrente, em boa medida, da reaparição do movimento operário no final da década de 1920 e, evidentemente, de tudo o que “esse fantasma” poderia significar.

Os eventos que culminaram na vitória do grupo político que tomou o poder em outubro de 1930, tendo Getúlio Vargas à frente, se relacionam com a força da Classe Operária, embora essa não seja a classe que assumirá o poder político no Brasil.

A pressa de se instituir o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, por exemplo, é um indicativo de que as reivindicações da década anterior estavam na pauta e na memória dos que agora detinham o poder no país. Dito de outro jeito: a força demonstrada pela Classe Operária, sobretudo nas duas primeiras décadas do século XX, é elemento que vai orientar as medidas do novo governo quanto à legislação trabalhista, embora isso não apareça explicitamente, dada a tentativa de Vargas para se fazer como o único responsável por tais iniciativas.

Hall e Pinheiro reproduzem a transcrição de trecho do discurso do primeiro ministro do Trabalho de Vargas, Lindolfo Collor, pronunciado em 26 de dezembro de 1930. O excerto a seguir apresenta não apenas uma síntese da visão que permeará o Estado que nasce em 1930 como também o rumo que as relações entre Estado e Classe Operária vai tomar, sobretudo no período de maior repressão que surge a partir dos anos de 1935:

Nem os operários nem os patrões têm o direito, por mais justos que sejam seus interesses e suas reivindicações, de perder de vista a própria sorte do país, que é e que está em jogo e deve preocupar as atenções de todos nós...É tempo de substituímos o velho e negativo conceito de luta de classes pelo conceito novo, construtor orgânico, de colaboração de classes... Tanto o capital como o trabalho merecem e terão o amparo e a proteção do governo. (HALL e PINHEIRO, 1985, p.107, grifo no texto).

Como se evidencia já nas primeiras linhas, o país, isto é, o Estado, surge como um ente que está acima e além das classes sociais e seus respectivos interesses e reivindicações, sejam elas quais forem. Trata-se, portanto, de uma instância detentora de uma racionalidade que escapa do conhecimento da maioria dos cidadãos (inclusive da burguesia industrial); apenas uns poucos homens estão aptos a tomar as iniciativas e, para isso, precisam contar com a compreensão e colaboração de todos.

Para a concretização desse Estado benfeitor, era necessário que “o negativo conceito de luta de classes” desse lugar a uma bem-vinda e asséptica colaboração entre classes sociais. Ou seja, pede-se (depois vai se impor) que centenas de milhares de trabalhadores que vivem em condições indignas tenham a compreensão

de que bandeiras como as da década passada não precisavam mais ser hasteadas por eles, pois o governo sozinho e sem os ruídos desse tipo de enfrentamento vai agir a fim de garantir-lhes os direitos e a dignidade.

É verdade que boa parte dos sindicatos e, conseqüentemente, dos operários ou foi cooptada pelo regime ou apenas recuou tacitamente diante de um quadro tão nebuloso. Contudo, sempre houve aquela parcela que tinha a compreensão histórica de que a “colaboração entre classes”, como apregoara Lindolfo Collor, nada mais era do que uma versão da velha exploração da Classe Operária pelos donos do meio de produção, com o agravante de que, da forma desejada pelo ministro, os trabalhadores estariam sendo coniventes com a própria exploração sofrida. Por isso muitos trabalhadores foram à luta, fosse para exigir novos direitos, fosse para resistir contra a legislação oficial.

Na passagem abaixo, Hall e Pinheiro mostram o que acontecia com aqueles que se opunham ao governo, ou seja, insistiam no “velho e negativo conceito de luta de classes”:

As informações da imprensa do período deixam claro que a extensão da violência contra a resistência à legislação oficial se diferenciava em muito pouco da escala em que era praticada antes de 1930. Não havia limite efetivo para as atividades policiais: os operários eram assassinados, os comícios eram reprimidos, as sedes dos sindicatos eram invadidas, os operários eram presos e espancados. (HALL E PINHEIRO 1985, p. 109).

Conforme afirma Fausto (1988), a repressão foi um dos principais elementos para conter os opositores de Vargas e fator determinante para concretização do Estado policialesco tão bem exposto na citação anterior.

O governo ditatorial erigido em 1937 insistirá, mais do que até então, que as lutas e os protestos da Classe Operária ficassem em um passado em que os governantes não tinham a compreensão (ou simplesmente ignoravam) de que cabia ao Estado criar as condições para que a nação se desenvolvesse sem sobressaltos, sem os fantasmas da luta de classes tal como pregada pelos comunistas. É nesse período que a repressão aos trabalhadores e opositores de modo geral atinge o ápice no governo Vargas.

Ocorre que, como bem salienta Paoli (1989), os mecanismos de opressão da ditadura Vargas nunca conseguiram silenciar completamente a Classe Operária organizada. Segundo ela:

Houve, em primeiro lugar, a continuidade das resistências operárias nas fábricas contestando a exploração corrente e os abusos empresariais aos direitos fundamentais dos trabalhadores. Em segundo lugar, certos sindicatos tentaram aproveitar o próprio temário governamental para reivindicar a aplicação real dos preceitos da CLT, mesmo com todas as limitações impostas à sua organização. (PAOLI, 1989, p. 58).

Salienta ainda Paoli (1989) que outro fator que pesará significativamente na oposição de setores da Classe Operária, sobretudo do setor têxtil, ao governo será a deterioração dos níveis de vida urbana. Tanto as condições de trabalho quanto de moradia estavam muito aquém dos discursos oficiais, e o salário mínimo, peça-chave na propaganda de Vargas, estava longe de suprir as reais necessidades de uma família.

Também contrária a posições que defendem o aniquilamento ou a passividade absoluta do movimento operário, Edilene Toledo (2009) sustenta a tese de que não houve uma ruptura absoluta entre a posição combativa dos sindicatos na Primeira República e o que passaria a ser a tônica na Era Vargas. Suas afirmações incidem sobre a cidade de São Paulo, desde então um importante polo de concentração da Classe Operária e de suas aspirações revolucionárias ou tão somente de uma vida mais digna. Diz a autora:

No caso da cidade de São Paulo, pode-se perceber que a passagem de um sindicalismo autônomo e revolucionário para a experiência de sindicatos controlados foi permeada e mediada por um conjunto de idéias e questões que vinham da experiência anterior, em grande medida ligada ao sindicalismo revolucionário, que vinha defendendo nas décadas anteriores a necessidade da luta sindical reformista e não associada a nenhuma corrente política específica, de modo que todos os trabalhadores pudessem se identificar com ela. Percebe-se então elementos de continuidade histórica do movimento dos trabalhadores, o que aponta para uma idéia não de ruptura total na passagem para o governo Vargas, mas para a existência de uma tradição de luta do movimento que não foi completamente destruída, embora seus espaços de ação tenham diminuído substancialmente, mas com a qual o projeto do governo varguista teve que se confrontar e negociar. (TOLEDO, 2009, p.5).

A diminuição de espaços não significou, portanto, o fim da capacidade crítica de boa parte dos trabalhadores, o que demonstra que essa classe social tinha um acúmulo histórico de enfrentamento, forjado em décadas anteriores, que não seria dissipado tão facilmente como supunham o governo e importantes frações da burguesia industrial.

2.3.2 A influência do lazer e da educação

O lazer na Era Vargas, como tantas outras atividades, não passou incólume da ideologia do Estado que então se construía. Buscava-se formar um novo tipo de brasileiro: urbano, educado e, sobretudo, produtivo e descansado. Segundo Santos (2010), havia distinção nas formas do lazer das classes mais abastadas e as pensadas para os operários. Enquanto a burguesia estava envolvida em atividades referentes ao Movimento Modernista, ou seja, ligadas à arte de modo geral, à Classe Operária eram direcionadas atividades físicas, recreativas, festas típicas católicas e as folclóricas. Sobressai, nesse contexto, o Departamento de Imprensa e Propaganda, como assinala Santos:

O DIP controlava as manifestações populares com o objetivo de racionalizar, higienizar e afastar a população das expressões que fossem contrárias à urbanização e ao desenvolvimentismo. A partir do DIP, foi criado o Departamento de Turismo em todos os Estados, que controlava as atividades da cultura popular como as festas juninas, festas populares, dias cívicos, atividades físicas e até mesmo o Carnaval (SANTOS, 2010, p.3).

O lazer, portanto, tinha papel estratégico na formação desse novo homem sonhado pelo regime varguista e seus ideólogos. Esse cidadão devia prezar os valores nacionalistas, ser higiênico (uma forma de manter a saúde) e se ocupar de atividades que educassem seu corpo para o trabalho em grupo (como o futebol), sem deixar de lado, é claro, aquelas atividades que o manteriam em forma para o trabalho na fábrica.

Assim como o lazer, a educação se apresentará como elemento central, embora não único, para a construção desse novo homem, desse cidadão idealizado pelo Estado. Em sua dissertação de mestrado, *Era Vargas: práticas e rituais cívicos e nacionalistas impressos na cultura do grupo escolar José Rangel/Juiz de Fora/Minas Gerais (1930-1945)*, Fagundes constrói um quadro em que aparecem claramente os principais pressupostos acerca da educação idealizada pelo modelo varguista. A passagem abaixo apresenta uma síntese bastante precisa de tais postulados:

Neste contexto, a escola pública apresentou-se não como única, mas como estrutura social relevante e responsável pela inculcação de valores e símbolos cívicos, patrióticos e nacionalistas. Gerida e influenciada por decretos, normas e projetos oriundos do Ministério da Educação e Saúde Pública, pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, pela Comissão Nacional do Livro Didático, pelo Departamento de Administração e Serviço Público e pelo Departamento de Imprensa e Propaganda, dentre outros, tornou-se um importante foco discursivo e formativo da consciência nacional. (FAGUNDES, 2010, p.33).

É notória a simetria entre o papel da educação e do lazer. Em ambas as atividades destaca-se o ideal de um cidadão apegado aos símbolos nacionalistas.

2.3.3 Hipótese de Boris Fausto: a inexpressividade da Classe Operária

Um dos principais estudiosos do período e referência obrigatória aos que tomam a Era Vargas como objeto de pesquisa, Boris Fausto (1997, 1988) defende que a ascensão do regime que começou a ser instaurado em outubro de 1930 se realizou em um contexto histórico marcado pela pouca expressividade e poder de reação da Classe Operária. Nem os trabalhadores, nem a burguesia industrial, se constituíam em classes internamente coesas e com programas claros de governo, fato que facilitou as diretrizes que seriam tomadas pelo novo regime.

Retomando suas principais teses sobre o período, seja para retificá-las seja para ratificá-las, Fausto afirma no ensaio *Estado, Classe Trabalhadora e Burguesia Industrial (1920-1945): um balanço*.

Com relação à classe trabalhadora, constatamos a existência de organizações com objetivos coerentes cuja capacidade de mobilização era restrita, ainda que seja necessário distinguir entre setores, regiões, cidades, momentos históricos etc. As correntes radicais aparecem como as maiores e às vezes únicas inspiradoras das greves, mas não são apenas elas que expressam as reivindicações operárias. Tendo em vista esta circunstância, a existência de uma massa de trabalhadores destituídos e desorganizados, o fracasso dos sindicatos no sentido de garantir de forma duradoura conquistas obtidas nas greves, é fácil inferir — com a imensa vantagem da análise retrospectiva — a existência de um campo aberto à cooptação da maioria da classe trabalhadora pelo Estado. (FAUSTO, 1988, p.15).

Segundo Fausto (1997), é um equívoco afirmar a existência de profundas contradições na sociedade dos anos 1930 e, por isso, é um erro defender que o proletariado dos anos 1920/30 estava em condições de propor algo próximo de uma revolução. Pelo contrário, a Classe Operária tinha um peso político irrelevante e o

BOC não passava de “uma organização minúscula que interessam apenas à história da esquerda” (FAUSTO, 1997: 17).

Um dos pressupostos mais interessantes defendido por esse estudioso refuta a compreensão de diversos estudiosos, notadamente os de orientação marxista, de que revolução pressupõe necessariamente a substituição de uma classe por outra e que se dá por etapas. Segundo Fausto (1998), essa leitura mecânica, segundo a qual há fases obrigatórias para que se concretize o processo revolucionário, é um dos principais equívocos teóricos da esquerda, incapaz de perceber, por exemplo, que em 1930 houve, sim, uma revolução feita por setores representantes da elite e para a elite.

A exclusão do papel da Classe Operária (ou significativa diminuição) dos acontecimentos que tão fortemente marcaram esse período será contestada por muitos estudiosos. De todo modo, é preciso destacar que a contribuição de Fausto para a compreensão sobre a Era Vargas é certamente valiosa. Na citação que se segue, o autor retrata com precisão os efeitos das políticas instauradas pelo Estado pós-30:

No terreno social, a profunda mudança é hoje bastante conhecida em suas linhas mais abrangentes, sobretudo no que diz respeito à ação do Estado. A legislação tópica dos anos 20, por mais indicativa que fosse, pouco tinha a ver com uma política nacional como a instituída ao longo do período 1930-1945. Ela abrangeu de um lado e sobretudo o enquadramento e a atração da massa operária urbana através de recursos de natureza diversa como os sindicatos controlados, a legislação trabalhista, a mensagem simbólica corporificada na "ideologia de outorga", passando pela recriação de um passado histórico. Mas incluiu, de outro lado, o endurecimento da repressão, a especialização dos órgãos repressivos, a utilização de recursos de alta eficácia do imaginário político, no quadro incerto dos anos 30, exemplificada pelo tema da conspiração internacional. (FAUSTO, 1988, p.22).

Como é possível depreender, a legislação trabalhista, a ideologia da outorga, a repressão e o investimento da propaganda oficial são elementos que ajudarão a sustentar Vargas por 15 anos consecutivos no poder.

2.3.4 Hipótese de De Decca: uma memória silenciada em de 1930

Quando se estuda determinados tópicos de história, é possível deparar com denominações do tipo “Revolução Francesa”, “Revolução Russa” e, para se manter no assunto em questão, “Revolução de 30”. Não se percebe que essas

denominações, por mais neutras que possam parecer à primeira vista, estabelecem um jogo em que, para se afirmarem, têm de apagar a parte perdedora da disputa que se travou. Por exemplo, o termo “Revolução Francesa” poderia ser lido com “a derrota do regime aristocrático francês”. Ou seja, a expressão “Revolução Francesa” é a afirmação da memória dos vencedores e, concomitantemente, o apagamento da memória dos derrotados.

As ideias acima sumarizadas decorrem da interpretação que se pode fazer dos postulados lançados por Edgar De Decca no livro *O silêncio dos vencidos* (1981), resultado de sua tese de doutorado. Trata-se, indubitavelmente, de um estudo de suma importância na historiografia do período estudado e que permite outra chave de leitura pela qual se pode localizar o papel da Classe Operária.

Edgar De Decca defende que existia em São Paulo, a partir de 1928, um processo revolucionário estabelecido por três frentes e propostas distintas: o Bloco Operário Camponês (BOC), os tenentes e o Partido Democrático. A Classe Operária, não obstante o que se diz em contrário, era capaz de fazer a revolução democrático-burguesa, a qual seria organizada pelo BOC. A Revolução de 30 surge, então, como uma alternativa das elites para que não se concretizasse a revolução liderada e levada a efeito pelo Bloco Operário Camponês.

É nesse ponto que o autor expõe sua tese de que 1930 é o momento da instituição da memória dos vencedores. A Revolução de 30, em outras palavras, não é apenas a afirmação da classe vitoriosa, mas também a exclusão da memória dos derrotados.

Em seu artigo *Memória história e crise do comunismo*, comemorativo dos 70 anos do Partido Comunista do Brasil, o pesquisador Edgar De Decca volta à questão e afirma que:

Os vencedores de trinta não só se apropriaram da linguagem revolucionária dos comunistas, como desqualificaram a ação autônoma do operariado no Brasil, proibindo a sua organização partidária e sua independência sindical. De um só golpe os vencedores liquidaram as duas vertentes mais atuantes do movimento operário, os comunistas porque o espaço de presença partidária lhes foi negado, e os anarquistas porque tinham na independência sindical o eixo de suas ações. (DE DECCA, 1992, p.38).

A desqualificação da Classe Operária pelos vitoriosos de 1930 funciona como uma poderosa estratégia para acomodar na história oficial apenas determinados setores da sociedade, notadamente a classe dominante. Acontece que, nesse

processo de apagamento, sempre ficam pistas que um historiador atento e comprometido conseguirá seguir e, assim, desmascarar essa operação excludente.

3 LIVROS DIDÁTICOS E ENSINO DE HISTÓRIA

3.1 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A cada dia a escola é desafiada a se inovar para despertar no aluno o desejo pelo saber e pelo seu desenvolvimento enquanto indivíduo social. Porém, essa não é uma tarefa fácil, pois, para isso, deve aprender a lidar com a diversidade cultural, o pluralismo de opiniões e das crenças. No entanto muitas vezes governantes, e até mesmo membros da comunidade escolar, não reconhecem esse papel da escola na sociedade, esquecendo-se de que essa é uma das instituições de maior importância e responsabilidade para o crescimento e desenvolvimento de nosso país.

Os pesquisadores da área de educação convergem suas teorias, afirmando que se faz necessária uma formação do indivíduo que vise muito mais do que somente a preparação para os diversos concursos vestibulares ou para sua vida profissional, mas a formação que seja capaz de atender às necessidades do indivíduo em sua totalidade, de prepará-lo para a vida, ou seja, tornando-o autônomo, de modo a reagir às incertezas diante do futuro, vivenciar valores éticos, desenvolver espírito crítico frente a tudo que lhe for apresentado e responder às necessidades individuais e sociais da contemporaneidade do nosso país.

Para desenvolver esse tipo de ensino, dois aspectos destacam-se na formação do professor: o domínio do conteúdo da ciência referente a sua docência e uma competente prática pedagógica, o que implica o pleno conhecimento de procedimentos metodológicos, incluindo-se aí o uso dos materiais didáticos, dentre eles, o livro didático, por ser um dos recursos mais utilizados e difundidos na educação escolar. Não há como negar a sua importância desse recurso no processo ensino-aprendizagem. A esse respeito, Circe Bittencourt cita que:

Livros escolares circulam aos milhões diariamente pelas mãos de professores e alunos. Editoras divulgam novos títulos e reeditam os mais vendidos, dando ao livro didático proeminência na indústria cultural. A literatura escolar é o produto de maior vendagem no quadro atual das editoras nacionais. (BITTENCOURT, 2008 , p. 13).

Segundo Bittencourt (2011), os livros didáticos são, muitas vezes, a única fonte de auxílio ao professor em algumas escolas públicas. Independente da disciplina que o professor atue, essa ferramenta se faz amplamente presente no processo ensino-aprendizagem. Porém essa ferramenta amplia sua importância para além da sala de aula, servindo até para que os pais acompanhem e orientem, em casa, a vida escolar dos filhos.

Sobre o papel do livro didático em sala de aula, Ferraz afirma que:

O que se pode perceber ao longo da história do livro didático e seu uso em sala de aula é que ele vai assumindo, cada vez mais, um papel centralizador no processo de ensino e aprendizagem, o que pode ser atestado nas políticas voltadas para o livro didático, nas discussões em torno de sua problemática, nos debates acadêmicos e na importância atribuída a ele por professores e alunos. (FERRAZ, 2011, p. 146).

Diante de toda essa importância, o livro didático é motivo de diversas discussões e críticas não só de professores e pesquisadores, mas também de pais e alunos. Ainda de acordo com Circe Bittencourt:

O livro didático é assunto polêmico, pois gera posições radicais entre professores, alunos e pesquisadores dos problemas educacionais. Os principais consumidores de livros didáticos, professores e alunos, divergem na avaliação do papel exercido por ele na vida escolar. Para uma parcela de professores, o livro didático é considerado um obstáculo ao aprendizado, instrumento de trabalho a ser descartado em sala de aula. Para outros, ele é material fundamental ao qual o curso é totalmente subordinado. (BITTENCOURT, 2008, p. 13).

É importante salientar que, segundo Bittencourt (2011), o livro didático não é uma ferramenta para ser utilizada de maneira autodidata. Seu planejamento e confecção são realizados de forma que se faça necessário um mediador entre o aluno e os conhecimentos postos nesse material. Isso faz com que o professor ocupe um papel de destaque no processo de construção do conhecimento.

O estudo sobre as práticas pedagógicas, no ensino de História, tem ganhado nos últimos tempos um espaço importante nos meios acadêmicos, bem como nas discussões curriculares. Porém, no cotidiano escolar, pensar o ensino de História não tem se mostrado nada fácil.

O profissional da educação, no exercício da docência, além do conhecimento da disciplina específica de sua formação, no caso deste estudo, a História, deverá dominar também questões relativas a outra ciência: a educação, que, segundo

Charlot (2006, p.15), envolve um tríplice processo, “A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação”. Esta tríplice dimensão torna a prática do professor ainda mais complexa, pois envolve conhecimentos ligados à filosofia, sociologia e psicologia, dentre outros.

Outro autor que constata essa complexidade da prática educativa é José Carlos Libâneo, que afirma:

Dada a dialética da pedagogia, ocupando-se ao mesmo tempo da subjetivação e da socialização, da individualização e da diferenciação, cumpre compreender as práticas educativas como atividade complexa, uma vez que encontram-se determinadas por múltiplas relações e necessitam, para seu estudo, do aporte de outros campos dos saberes. (LIBÂNEO, 2005, p.3).

O professor deve adquirir o preparo didático-pedagógico para atuar no exercício da docência durante sua formação universitária, porém esse processo de formação para o magistério tem se mostrado insuficiente. Muitos professores no exercício de sua função acabam por reproduzir os conhecimentos obtidos na sua história de vida, ou seja, agem de maneira similar àquilo que viveram em sua vida escolar. Ao passar pela formação acadêmica, acabam não realizando uma reflexão crítica sobre o processo ensino-aprendizagem.

Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais. (TARDIF, 2000, p.13).

A escola como um todo e o professor em especial necessitam realizar a chamada “*transposição didática*” dos conhecimentos adquiridos nas academias para o campo educacional. Pois aquilo que foi produzido nas universidades é a base para as disciplinas trabalhadas na escola, porém esses saberes devem sofrer adaptações no ambiente escolar. Como esclarece Circe Bittencourt:

Essa abordagem considera a disciplina escolar dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual, para chegar à escola e vulgarizar-se, necessita da didática, encarregada de realizar a “transposição”. Conseqüentemente, uma “boa” didática tem por objetivo fundamental evitar o distanciamento entre a produção científica e o que deve ser ensinado, além de criar instrumentos metodológicos para transpor o conhecimento científico para a escola da forma mais adequada possível. (BITTENCOURT, 2011, p. 36).

Para realizar essa “*transposição*”, o professor ocupa um papel vital no processo ensino-aprendizagem, pois essa exige desse profissional uma didática adequada, pois não se trata somente de reproduzir o conhecimento acadêmico para a sala de aula, mas de organizá-lo de maneira adequada para a escola.

A figura do professor aparece então como um intermediário desse processo de reprodução, cujo grau de eficiência é medido pela capacidade de gerenciamento das condições de adaptação do conhecimento científico ao meio escolar. (BITTENCOURT, 2011, p. 37).

Para que o professor possa realizar uma melhor adaptação do conhecimento científico ao meio escolar, o material pedagógico utilizado ocupa um papel fundamental. Nesse aspecto, ganha destaque novamente o livro didático que, apesar das diversas críticas, sempre se mostrou um importante recurso didático na prática pedagógica dos professores.

Segundo Bittencourt (2011), de maneira geral, tanto a prática pedagógica dos professores como os conteúdos dos livros didáticos de História não apresentam um rompimento significativo com o ensino tradicional, demonstrando uma dificuldade muito grande em se romper com o modelo de ensino da história factual e linear. Ao se analisar os livros didáticos, mesmo aqueles que se propõem a uma ruptura com o modelo tradicional de ensino da História, percebe-se que os conteúdos selecionados sempre partem da visão da classe dominante como determinante e da classe dominada como simples coadjuvante na história, reproduzindo todo o processo histórico e cultural vivido pelo Brasil, numa perspectiva tradicional.

Numa sociedade em que as pessoas têm acesso a uma grande quantidade de informações, e quase que em momento real de seu acontecimento, tanto professores quanto os livros didáticos são criticados pelos seus estados de inércia. Ambos são acusados de evoluírem de maneira limitada, não acompanhando com a mesma velocidade as transformações pelas quais a sociedade passa.

Porém, deve-se compreender que tanto a prática pedagógica do professor quanto os livros didáticos estão inseridos num contexto maior: o da instituição escolar, a qual tem se mostrado resistente às modificações sociais, mantendo suas principais características há muito anos, não se transformando na mesma velocidade com que a sociedade o faz. Como explica Perrenoud:

Um viajante que voltasse à vida depois de um século de hibernação veria a cidade, a indústria, os transportes, a alimentação, a agricultura, as comunicações de massa, os costumes, a medicina e as atividades domésticas consideravelmente mudadas. Entretanto numa escola, ao acaso, encontraria uma sala de aula, um quadro-negro e um professor dirigindo-se a um grupo de alunos. (PERRENOUD, 1999, P. 6).

Sabe-se também que não seria salutar para a escola se ela sofresse constates metamorfoses. Ainda segundo Perrenoud:

É importante que a escola seja em parte um Oasis e que continue a funcionar nas circunstâncias mais movimentadas, mesmo em caso de guerra ou de grande crise econômica. Ela permanece, senão um “santuário”, pelo menos um lugar cujo estatuto “protegido” é reconhecido. (PERRENOUD, 1999, P. 6).

Não resta dúvida de que tanto a prática pedagógica quanto o livro didático acabam acompanhando o processo evolutivo da escola mais do que o da sociedade.

Diversos fatores devem ser considerados pelo professor na sua docência bem como na escolha do material didático. Para tanto, esse profissional deverá compreender questões mais amplas que envolverão seu dia a dia, identificando os aspectos culturais do estabelecimento de ensino em que irá trabalhar, percebendo as diversidades existentes nas pessoas que ali estão inseridas, ou seja, o multiculturalismo, que reside no interior da escola, a qual, além de produtora de cultura, é também palco de múltiplas culturas – a do professor, a dos alunos, a da comunidade escolar, como afirmam Gonçalves e Faria Filho (2005), “conhecimento sobre o funcionamento interno da escola, na compreensão de que no seu interior existe uma cultura em processo de formação”.

Apesar de muitos autores e pesquisadores se dedicarem ao estudo referente às práticas pedagógicas, bem como sobre os livros didáticos, sabe-se que não é possível criar um material ideal, bem como não há como se determinar um padrão de conduta na atuação dos professores. No entanto, pode-se, por meio de estudos e pesquisas melhorar a qualidade desse recurso didático e apontar alternativas para um trabalho mais adequado, com o objetivo de uma formação mais integral do indivíduo e sua socialização.

Muito se tem estudado e discutido sobre mudanças que se fazem necessárias na educação brasileira, busca-se principalmente a partir da década de 1980, uma nova forma para a educação. No Brasil, esse foi um período propício para as contestações políticas, econômicas e sociais, devido à grande efervescência

histórica do período, decorrente do fim da ditadura civil-militar. Iniciou-se um processo de redemocratização, que contou com a eleição de um presidente da república civil e a eleição direta para prefeitos e governadores, sendo eleitos muitos opositores à ditadura, além da promulgação da nova Constituição Federal, a chamada constituição cidadã. No campo educacional, diversas entidades acadêmicas se engajaram nesse processo de mudanças, promovendo muitos debates, pesquisas, simpósios, mesas redondas e congressos sobre educação. Mais do que apontar os problemas da educação brasileira, o objetivo era encaminhar soluções a ela.

Segundo Saviani (2008), nesse período, as chamadas pedagogias críticas buscavam estudar e orientar as mudanças que se faziam necessárias na prática educativa; essas pedagogias realizavam uma crítica contundente à hegemonia ditatorial existente em nossa sociedade. A circulação das ideias pedagógicas foi intensa, ocorrendo uma grande produção acadêmica sobre educação:

A década de 1980 foi caracterizada, também, por significativa ampliação da produção acadêmico-científica, amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período e por grande quantidade de livros. As principais editoras criaram coleções de educação, abrindo-se, inclusive, editoras especializadas na área. (SAVIANI, 2008, p. 407).

Ainda segundo Saviani (2008), todos esses fatores fizeram emergir as chamadas pedagogias contra-hegemônicas, pois rompiam com o sistema educacional vigente no Brasil, principalmente durante o regime ditatorial. No entanto, essas pedagogias contra-hegemônicas nem sempre caminhavam em um mesmo sentido, pois possuíam orientações teóricas distintas. Entre elas as de concepção libertadora, divididas em duas correntes: a Pedagogia da Educação Popular e a Pedagogia da Prática, que possuem como seu maior referencial teórico Paulo Freire; e uma segunda corrente, de orientação marxista, em que se encaixam as chamadas Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Pedagogia Histórico-Crítica, destacando-se como um de seus grandes teóricos Dermeval Saviani.

Afirma Saviani (2008) que há dois aspectos que operaram como fatores limitadores para as mudanças propostas pelas pedagogias contra-hegemônicas, o primeiro seria o caráter da transição democrática, que buscava um sentido de preservação, colocada como lenta, gradual e segura, ou seja, uma substituição

estratégica de conciliação pelo alto, sem que viesse a ocorrer um processo de ruptura decorrente de luta, um verdadeiro processo de libertação. O segundo fator refere-se à heterogeneidade dos participantes e das próprias propostas apresentadas pelos teóricos contra-hegemônicos.

Apesar do clima favorável à emergência das pedagogias contra-hegemônicas propiciada pela década de 1980, considerando-se os obstáculos representados principalmente pelo caráter de transição pelo alto que caracterizou a abertura democrática, os resultados não foram muito animadores. As tentativas de implantar políticas educativas de “esquerda” por parte de governos estaduais e municipais assumidos por partidos que faziam oposição ao regime militar foram, de modo geral, frustrantes. (SAVIANI, 2008, p. 422).

Entender esse contexto se faz importante, pois os livros didáticos sofreram grande influência das novas pedagogias críticas, mas, ao mesmo tempo, mantiveram certos conservadorismos decorrentes do processo ocorrido no período. No entanto, estudar esse material não é tarefa fácil para o pesquisador, pois trata-se de um material complexo e que exige muita atenção e múltiplos conhecimentos para analisá-lo.

A familiaridade com o uso do livro didático faz com que seja fácil identificá-lo e estabelecer distinções entre ele e os demais livros. Entretanto, trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. (BITTENCOURT, 2011, p. 301).

3.2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

O Programa Nacional do Livro Didático foi criado pelo Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985, com a finalidade inicial de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau. No entanto, as políticas públicas em torno do livro didático são muito antigas, principalmente a partir da década de 1930, seguindo-se uma série de decretos e leis referentes ao livro didático, sendo que tais normas refletiam o contexto histórico do período de sua aprovação, como afirma Freitag:

Poder-se-ia mesmo afirmar que o livro didático não tem uma história própria no Brasil. Sua história não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correlação ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas, etc.). Essa história da seriação de leis e decretos somente passa a ter sentido, quando interpretada à luz das mudanças estruturais como um todo, ocorridas na sociedade brasileira, desde o Estado Novo até a Nova República. (FREITAG, 1987 p. 5).

Ao buscar informações constantes no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, sobre o histórico dos programas referentes a livros didáticos, percebe-se claramente o que é citado por Freitag, ou seja, uma sequência de legislações tem início a partir da década de 1930, conforme segue.

No ano de 1937, com a promulgação do Decreto-Lei nº. 93, de 21 de dezembro de 1937, é criado o Instituto Nacional do Livro (INL). Tendo sido iniciativa de Gustavo Capanema, esse decreto demonstra, já naquela época, o reconhecimento legal dado a esse material didático, fazendo com que ocorresse um aumento na sua produção. Ainda durante a ditadura Vargas, em 1938, foi promulgado o Decreto-Lei nº 1.006, datado de 30 de dezembro de 1938, que estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático e institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Essa foi a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País. Em 26 de dezembro de 1945, é promulgado Decreto-Lei nº 8.460, que consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do referido recurso educacional, estabelecendo em seus primeiros artigos:

Art. 1º É livre no país, a produção ou a importação de livros didáticos, salvo daqueles total ou parcialmente escritos em língua estrangeira, quando destinados a uso de alunos nas escolas primárias.

Art. 2º Para os efeitos da presente lei são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.

Esse decreto dava autonomia aos professores na escolha dos livros, desde que os livros tivessem obtido a autorização prévia de uso pelo Ministério da Educação e Saúde.

Durante a ditadura civil-militar, no ano de 1966, o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação, realiza um convênio com a Agência Norte-Americana

para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Esse acordo visava disponibilizar cerca de 51 milhões de livros aos estudantes, num período de três anos, porém esses livros ficariam na biblioteca, à disposição do aluno. Por meio do Decreto nº 59.355, de 4 de Outubro de 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), com a finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos.

Em 1970, o então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, por meio da Portaria nº 35, de 11/3/1970, implanta um sistema de coedição de livros com as editoras nacionais. No ano de 1971, o Instituto Nacional do Livro passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Nesse programa, as Unidades da Federação tiveram que contribuir financeiramente, devido ao término do convênio MEC/USAID. Em 1976, o Instituto Nacional do Livro é extinto, e, no mesmo ano, por meio do Decreto nº 77.107, de 4/2/76, são estabelecidas as atividades relativas à edição e distribuição de livros textos, que passavam à competência da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). No entanto, a grande maioria das escolas municipais foi excluída do programa devido à insuficiência de recursos para atender a todos os alunos do Ensino Fundamental.

No ano de 1983, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que assume a responsabilidade pelo Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental. Nos debates referentes ao programa surge a proposta da participação dos professores na escolha dos livros.

Por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985, o PLIDEF dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa propôs diversas inovações, como o fim da participação financeira dos estados, reutilização dos livros, abolindo os livros descartáveis e dando a possibilidade da indicação dos livros pelos professores.

Em 1992, a distribuição dos livros restringiu-se ao atendimento até a, então 4ª série do Ensino Fundamental, devido a questões financeiras. No ano seguinte, ocorrem ajustes quanto às verbas para a aquisição e distribuição dos livros didáticos. Nesse mesmo ano e no ano seguinte, são definidos os critérios para avaliação dos livros didáticos. Em 1995, são retomadas as distribuições dos livros didáticos, sendo contempladas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Em 1996, entra a disciplina de Ciências, nesse ano inicia-se o processo de avaliação

pedagógica dos livros inscritos, sendo produzido o primeiro Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série. No mês de fevereiro de 1997, é extinta a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) assume a responsabilidade pelo PNLD. Neste mesmo ano, são contempladas as disciplinas de Geografia e História, completando o ciclo.

Em 2001, com ações positivas de inclusão amplia-se, de forma gradativa, o fornecimento de livros em braile, dando oportunidade de acesso a esse material aos alunos com deficiência visual que frequentam a escola pública. No ano de 2002, foi estabelecida uma meta de dois anos para fornecimento de dicionários da Língua Portuguesa para todos os alunos do Ensino Fundamental, meta atingida em 2004.

Em 17 de outubro de 2003, o MEC lança a Portaria nº 2.922, a qual aprova o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), que traz em seu Art. 2º o objetivo do programa:

Art. 2º O Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio tem por objetivo prover as escolas do ensino médio das redes públicas estaduais, municipais e do Distrito Federal de livros e outros materiais didáticos de qualidade, para uso dos alunos e professores, abrangendo os componentes curriculares para essa etapa da Educação Básica.

Parágrafo único. O programa iniciar-se-á em 2004 com o processo de avaliação, escolha, aquisição e distribuição de livros didáticos de Português e Matemática.

Ainda em 2004, além da aquisição e reposição dos livros do ensino fundamental, iniciou-se de maneira progressiva o processo de atendimento do PNLEM, sendo adquiridos livros de Matemática e Português para os alunos do 1º ano das regiões Norte e Nordeste. Em 2005, houve a reposição e complementação dos livros do ensino fundamental e ocorre a distribuição de livros de Português e Matemática para todos os anos do ensino médio, abrangendo todas as regiões do país. Em 2006, as demais regiões do país foram atendidas com os livros de Matemática e Português do ensino médio, sendo adquiridos ainda para este nível de ensino os livros de Biologia.

Em 2008, o PNLD realizou a primeira reposição e complementação das séries iniciais e a distribuição integral para as séries finais do Ensino Fundamental. E para o Ensino Médio, houve a reposição e complementação de Matemática, Português e Biologia, além da distribuição dos livros das disciplinas de Química e História. No ano de 2009, realizou-se a segunda reposição e complementação para os anos

iniciais e primeira reposição e complementação das séries finais do Ensino Fundamental, e para o Ensino Médio foi feita a distribuição integral de Matemática, Português, Biologia, Física e Geografia, além da reposição e complementação dos livros de Química e História. Ainda em 2009, é regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), sendo atendidos alunos da EJA das séries iniciais.

Para o ano de 2010, o PNLD realizou distribuição integral de livros para as séries iniciais e efetuou a segunda reposição e complementação das séries finais do Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, realizou a reposição e complementação de todos os livros. Ainda nesse ano foi ampliado o PNLD EJA, atendendo alunos até o 9º ano do ensino fundamental. Em 2011, houve reposição e complementação das séries iniciais e distribuição integral das séries finais do Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, efetuou a segunda reposição e complementação. Ainda em 2011, ocorreu o processo de seleção do livro didático realizado pelos professores dos colégios públicos. O PNLD 2012 teve como objetivo a distribuição integral de livros aos alunos do Ensino Médio, inclusive os alunos da EJA, bem como a reposição e complementação das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A partir de tais informações constantes no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, percebe-se, como afirma Freitag (1987), que a história do livro didático no Brasil se dá a partir de uma sequência de decretos.

3.2.1 O Programa Nacional do Livro Didático 2012 – Ensino Médio

O PNLD 2012 – Ensino Médio tem seu processo iniciado com o lançamento do Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio, datado de 4 de dezembro de 2009. O citado edital informa em seus itens 3.1 e 3.1.1 o seguinte:

3.1. Serão avaliadas e selecionadas obras didáticas para os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) destinadas aos alunos do ensino médio.

3.1.1 As obras didáticas para Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) deverão ser obrigatoriamente organizadas por série e em coleção. (BRASIL, 2009, p.1).

O edital apresenta-se em onze anexos por meio dos quais se trata da Estrutura Editorial, Triagem e Critérios de Exclusão; Especificações Técnicas para Produção das Obras Didáticas e Princípios e Critérios para a Avaliação de Obras Didáticas Destinadas ao Ensino Médio, além dos diversos modelos de documentos necessários para participação da seleção do PNL 2012. Porém, merece análise mais atenta o anexo III que se refere aos Critérios para a Avaliação de Obras Didáticas Destinadas ao Ensino Médio, os quais determinam a eliminação ou a aprovação da obra a partir de critérios didáticos e pedagógicos e não tão somente técnicos.

O Anexo III, em seu item 2 diz o seguinte:

2. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Considerando-se as características e as demandas do ensino médio foram definidos critérios que representam um padrão consensual mínimo de qualidade para as obras didáticas. Neste sentido, a avaliação das obras didáticas inscritas no PNL 2012 se fará por meio da articulação entre critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e critérios eliminatórios específicos para cada área e componente curricular. (BRASIL, 2009, p.19).

As obras passam por uma avaliação geral, comuns a todas as áreas e uma específica de cada área, sendo que os dois critérios são eliminatórios. Os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas são:

- (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;
- (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- (4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- (5) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
- (6) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra. (BRASIL, 2009, p.19).

No caso específico da presente pesquisa, faz-se necessário identificar os critérios eliminatórios específicos da área de História, como consta no Anexo III:

A História, no contexto de renovação historiográfica instaurada nas últimas décadas, vem redefinindo seus princípios e finalidades, apontando novas proposições acerca dos processos de ensinar e aprender a história escolar, de modo a desestruturar perspectivas históricas verbalistas e memorísticas, superando também a chamada falsa renovação, que apenas dá nova

roupagem a antigas e obsoletas concepções de ensinar-aprender história, pela incorporação superficial de diferentes linguagens. Entende-se, assim, que a história escolar deve favorecer a que os estudantes analisem diferentes situações históricas em seus aspectos espaço-temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações, pelas quais seja possível estabelecer diferenças e semelhanças entre os contextos; identificar rupturas e continuidades no movimento histórico e, principalmente, situar-se como sujeito da história, porque a compreende e nela intervém. Para tanto, a história escolar e, conseqüentemente, a obra didática, deve ensinar não só o conhecimento histórico, mas também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento, entendendo que os vestígios do passado fazem parte da memória social e, como tal, devem ser preservados como patrimônio da humanidade. (BRASIL, 2009, p.27).

São em número de dezoito os critérios eliminatórios específicos para o componente curricular de História que envolve o livro a ser utilizado pelo aluno:

- (1) utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, elaborada nos últimos anos, considerando-a efetivamente como ponto de reflexão e de discussão, não ficando restrita à intenção inicial ou à introdução;
- (2) opera com os conhecimentos historiográfico-pedagógicos de forma condizente com o desenvolvimento etário, intelectual e cognitivo dos estudantes do ensino médio;
- (3) compreende a escrita da história como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade, possibilitando não só a apropriação do conhecimento histórico, como também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador, a partir de fontes diversificadas;
- (4) orienta 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;
- (5) explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica), apresentando coerência entre as opções teórico-metodológicas explicitadas e o desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, atividades, ilustrações e com os objetivos gerais do ensino de História para o ensino médio;
- (6) evidencia coesão entre os textos, imagens e atividades, fazendo referência objetiva e constante aos pressupostos metodológicos assumidos, auxiliando o professor e o estudante na sua utilização;
- (7) desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, com vista à construção da cidadania;
- (8) contribui para o aprofundamento dos conceitos estruturantes da disciplina, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, encadeamento, duração, sucessão, periodização, fato, tempo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança, evidência, causalidade, ficção, narrativa, verdade, ruptura, explicação e interpretação;
- (9) estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência histórica e a pluralidade social, com respeito e interesse;
- (10) aborda os preceitos éticos na sua historicidade, evitando assim que eles fiquem subsumidos a mandamentos morais e cívicos que não

condizem com os objetivos educacionais atuais, nem tampouco com o atual estágio de produção do conhecimento histórico;

(11) contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, do raciocínio crítico e da capacidade de apresentar argumentos historicamente fundamentados;

(12) apresenta recursos variados quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, relatos, depoimentos, charges, fotografias, reproduções de pinturas, dentre outros;

(13) oferece imagens acompanhadas de atividades de leitura, de interpretação e de interação, referenciando, sempre que houver pertinência, sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico;

(14) está isenta de situações de Anacronismo, que consiste em atribuir aos agentes históricos do passado razões ou sentimentos gerados no presente, interpretando-se, assim, a história em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas;

(15) está isenta de situações de Voluntarismo, que consiste em aplicar a documentos e textos uma teoria a priori, utilizando a narrativa dos fatos passados, ou presentes, apenas para confirmar as explicações já existentes na mente do autor, oriundas de convicções estabelecidas por motivos ideológicos, religiosos, acríticos ou pseudocientíficos;

(16) está isenta de erros de informação (tópica, nominal, cronológica) e/ou de indução a erros ocasionados por informações parciais, descontextualizadas e/ou desatualizadas.

(17) está isenta de estereótipos, caricaturas e/ou simplificações explicativas que comprometam a noção de sujeito histórico e/ou induzam à formação de preconceitos de quaisquer natureza;

(18) transcende a abordagem histórica associada a uma verdade absoluta ou ao extremo relativismo e oferece condições de tratamento dos conhecimentos históricos a partir de um problema ou de um conjunto de problemas, ao longo da obra. (BRASIL, 2009, p. 30 e 31).

A partir dos critérios estabelecidos no Edital, foram selecionados os livros didáticos de História para o PNL D 2012 – Ensino Médio. Foram avaliadas vinte e quatro coleções de acordo com os critérios expostos acima, sendo que cinco dessas obras foram reprovadas e dezenove foram aprovadas. Em termos percentuais pode-se constatar que 21% das obras apresentadas foram reprovadas e 79% das obras aprovadas.

Outro fator que merece destaque é que das dezenove coleções aprovadas, dezessete delas organizam seus conteúdos na perspectiva de História Integrada, ou seja, aqueles livros que trazem a História Geral e do Brasil e possuem os conteúdos organizados segundo a sequência cronológica de base europeia, abordando desde a história dos povos ágrafos até a história contemporânea. Somente duas delas organizam seus conteúdos de acordo com a História Temática, que são aqueles livros organizados por temas que estruturam a abordagem histórica em torno de múltiplos espaços e temporalidades, mas existe um encaminhamento cronológico na organização desses conteúdos. Com isso, é possível perceber uma predominância

nas obras que adotam a perspectiva da História Integrada, totalizando 89% das obras.

Após essa seleção, foi confeccionado o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2012, para a disciplina de História. Esse guia tem como objetivo auxiliar na escolha da coleção a ser adotada na escola; nele os professores e equipe pedagógica encontram as resenhas das dezenove obras aprovadas no PNLD 2012 para disciplina de História. As resenhas estão estruturadas seguindo cinco itens: Identificação da coleção, visão geral, descrição, análise e em sala de aula.

O guia vem reforçar a concepção do PNLD em dar oportunidade de escolha aos professores sobre a obra com a qual irão trabalhar, respeitando a autonomia pedagógica dos professores e do estabelecimento de ensino, sempre pelo respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Visando auxiliar e orientar os professores na escolha das obras, o guia traz um modelo de ficha de avaliação do PNLD 2012. Na área de História, a ficha apresenta cinquenta e três itens de avaliação, por meio de conceitos: ótimo, bom, ruim, insuficiente ou ausente.

Para o processo de avaliação constante no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2012, para a disciplina de História, foi montada uma equipe composta por professores e professoras das diferentes regiões do país, todos com experiência na área de docência e pesquisa na área de História. Além desse grupo de professores, a equipe responsável pela avaliação foi composta por representantes da Comissão Técnica do MEC, um grupo de coordenação de área e três coordenadores adjuntos.

Visando a imparcialidade e a isenção, os avaliadores receberam exemplares das obras sem referência de autores, título e editoras. Esse trabalho avaliativo foi balizado por uma ficha de avaliação em que constavam os critérios estabelecidos no Edital do PNLD 2012. Os resultados das avaliações podem ser consultados nos quadros avaliativos constantes no guia. No primeiro quadro, são avaliados os seguintes itens: manual do professor, metodologia da história, metodologia de ensino da história, cidadania, História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas e projeto editorial. O segundo quadro avalia somente o uso dos sites constantes na obra.

A partir da observação do quadro de avaliação constante no guia, observando-se as três obras analisadas na presente pesquisa notam-se o seguinte: que nos critérios referentes ao “manual do professor” e a “metodologia de ensino aprendizagem”, a melhor avaliada é a Coleção “História”, da editora Saraiva, a qual

segundo o quadro, a coleção possui uma capacidade média de extrapolar os critérios estabelecidos no edital, sendo que as coleções “Conexão com a História”, da Editora Moderna e “A Escrita da História”, da Editora Escala Educacional, possuem baixa capacidade de extrapolar tais critérios. No quesito “metodologia da história” novamente a melhor avaliada é a coleção “História”, com alta capacidade de extrapolar os critérios estabelecidos no edital, as coleções “Conexão com a História” e “A Escrita da História”, apresentam média possibilidade de extrapolar os critérios. No item referente ao critério “cidadania”, as três coleções apresentam grande capacidade de extrapolar os critérios do edital. No que se referem à “História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas” as três coleções são apresentadas com baixa capacidade de extrapolar os critérios do edital. Por fim sobre o “projeto editorial” novamente a melhor avaliada é a Coleção “História”, da editora Saraiva, com alta capacidade de extrapolar os critérios do edital e as outras duas coleções são colocadas como de baixa capacidade de extrapolar os critérios do edital.

A partir da análise do segundo que avalia o uso dos sites constantes nas obras, percebe-se que a Coleção “A Escrita da História” é a que possui pior avaliação nesse critério, sendo que as outras duas coleções possuem desempenho mediano.

3.3 A ANÁLISE DE CONTEÚDO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

A análise de conteúdo é uma técnica muito antiga e que se mostra adequada a diversas situações de estudo e pesquisa, dentre elas na análise de conteúdos de livros didáticos, conforme explica Gomes:

O uso da análise de conteúdo é bastante variado. Como exemplo, podemos mencionar as seguintes situações: (a) análises de obras de um romancista para identificar seu estilo ou para descrever sua personalidade; (b) análise de depoimentos de telespectadores que assistem a um programa ou de depoimentos de leitores de jornal para determinar os efeitos dos meios de comunicação de massa; **(c) análise de livros didáticos para desvendamento de ideologia subjacente**; (d) análise depoimentos de representantes de um grupo social para se levantar o universo vocabular desse grupo. (grifo nosso). (GOMES, 2009, p. 84).

Partindo da análise dos conteúdos dos livros didáticos, pode-se realizar um estudo crítico referente aos conteúdos abordados no ensino de História:

Análise de Conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. (BARDIN, 1997, apud Franco 2003, p. 20).

Os estudos sobre conteúdos dos livros didáticos de História têm se mostrado crescente em nosso país, como afirma Circe Bittencourt:

No Brasil, também os livros didáticos de História têm sido os mais investigados pelos pesquisadores, e foram igualmente muito comuns análise dos conteúdos escolares em uma perspectiva ideológica. Aos poucos, as abordagens ideológicas foram sendo acrescidas de outros aspectos referentes aos conteúdos, como defasagem ou clivagens entre a produção acadêmica e a escolar ou ausências ou estereótipos de grupos étnicos ou minoritários da sociedade brasileira. (BITTENCOURT, 2011, p. 304).

A seleção e a forma da apresentação dos conteúdos são de grande importância para a história, pois se pode contar a história do Egito a partir dos faraós ou do povo que construiu as pirâmides. Na história do Brasil, as conquistas trabalhistas dos anos 30, podem ter seus conteúdos balizados pelas ações de Getúlio Vargas ou então a partir da luta da classe trabalhadora do início do século XX.

Somente após reconhecimento dos conteúdos omitidos e/ou distorcidos e da identificação dos motivos da seleção e da forma de apresentação dos conteúdos é que se poderá propor e construir um novo material didático que estimule a crítica e a reflexão, para que se possa repensar e reescrever a História do Brasil. Uma história na qual a classe dominada também atuou e ajudou a construir.

De acordo com o pensamento de Forquin, (1993, p. 14): “existe um processo de seleção de conteúdos”, fato que fica muito claro nos livros didáticos, mas necessário se faz refletir por que tais conteúdos foram selecionados, quais os interesses que envolveram e quais classes interessavam tal seleção. Isso pode ser o determinante para que tais conteúdos sejam selecionados e/ou outros omitidos ou distorcidos nos livros de história.

Segundo Gomes (2009, p. 82) “a análise de conteúdo surgiu no início do século XX, num cenário em que predominava o behaviorismo”, sendo muitas vezes trabalhada de maneira descritiva. Somente a partir da década de 30 do século XX, ocorre uma mudança nos estudos da análise de conteúdo, decorrentes da evolução

das formas de documentação, do avanço tecnológico e do desenvolvimento da linguística.

Muitos autores discutem sobre qual seria a perspectiva mais adequada em uma pesquisa que se utiliza da técnica da análise de conteúdo para atingir seus objetivos. Pois, logo que começou a ser utilizada, essa técnica tinha um caráter mais quantitativo e descritivo, posteriormente surgem autores que defendem tratar-se de uma técnica qualitativa. Como, por exemplo, Minayo afirma que, na análise de conteúdo, a pesquisa qualitativa prepondera sobre a quantitativa:

O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto de pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2009, p.21).

Dentro dessa discussão da perspectiva qualitativa ou quantitativa, uma terceira corrente defende que ambas devem ser conjugadas na análise de conteúdo.

Deste modo, a análise de texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais. No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos. (BAUER, 2002, p. 190).

Ao analisar o conteúdo dos livros didáticos de História, faz-se necessário um estudo crítico e investigativo sobre esse objeto, pois o pesquisador que se propõe a trabalhar com a análise de conteúdo terá que interagir com as fontes na busca das informações que, muitas vezes, aparecem ocultas nos conteúdos, mas que são imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa. É necessário compreender não só o significado, mas também o sentido da informação. Para que isso aconteça, é preciso entender o contexto em que a mensagem e seu autor estão inseridos, levando em conta toda a complexidade existente nesse processo.

Desse modo, para que uma análise de conteúdo em livros didáticos de História seja a mais adequada para uma pesquisa científica, é importante realizar um estudo que não seja meramente descritivo, mas buscar comparações textuais de maneira crítica e reflexiva, de modo que, a todo momento o pesquisador interaja com o texto, ou com a mensagem, questionando “por que motivo?”, “com que objetivo?”, “com que efeito?” foi construído aquele conteúdo. Pois, muitas vezes, livros didáticos de História são acusados de estarem carregados de conteúdos

ideológicos. Para tanto o pesquisador deve seguir alguns procedimentos metodológicos, dentre os quais a categorização, onde determinará grupos de elementos a serem analisados.

Na procura de determinar categorias para análise na presente pesquisa, recorreu-se a dois documentos importantes. O primeiro é o Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio, em seu anexo III, o qual especifica os critérios eliminatórios dos livros da área de História, ou seja, critérios que devem conter obrigatoriamente os livros do PNLD. O segundo documento é o das “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”, (OCEM) Volume 3: Ciências Humanas e suas tecnologias, publicado pelo MEC em 2006, o qual foi a principal referência na determinação das categorias selecionadas para análise dos conteúdos da presente pesquisa.

As OCEM, referentes aos conhecimentos de História, trazem em seu item 2.1 as questões referentes aos conteúdos dessa disciplina, nele são esclarecidas as dificuldades na escolha dos conteúdos e da opção teórico-metodológica no currículo de História. Assim, apresenta como parâmetros os conceitos estruturadores que sustentam o conhecimento histórico e podem articular as práticas dos professores em sala de aula. As OCEM afirmam que:

Registre-se que é possível distinguir os “conceitos”, na escala de compreensão, entre aqueles que são mais abrangentes e os que se referem a realidades mais especificamente determinadas. Quando se atribui ao conceito uma compreensão mais ampla, relacionada a realidades histórico-sociais semelhantes, esse **pode receber a denominação de “categoria”**. Por exemplo, as categorias trabalho, homem, continente, revolução, etc. Nesse sentido, os conceitos ou categorias são abertos, são vetores à espera de concretizações, a serem elaborados por meio de conhecimentos específicos, de acordo com os procedimentos próprios da disciplina História. No momento em que se atribui a essas categorias suas especificidades históricas, como trabalho assalariado, trabalho servil, trabalho escravo, por exemplo, já se está lidando com conceitos que, por sua vez, poderão receber ainda mais especificações, como trabalho servil na Alemanha, na Francônia, e assim por diante; a revolução socialista, a revolução industrial, etc. (grifo nosso). (BRASIL, 2006, p.71).

As OCEM citam os seguintes conceitos estruturantes/categorias: história, processo histórico, tempo (temporalidades históricas), sujeitos históricos, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania.

A categoria *história* apresenta duas significações, a primeira refere-se àquilo que acontece com os indivíduos no transcorrer do tempo, a segunda é o estudo metódico da primeira concepção, ou seja, aquela que passou pelos estudos dos historiadores para se transformar em História, conhecimento científico:

O objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Os historiadores estão atentos às diferentes e múltiplas possibilidades e alternativas que se apresentam nas sociedades, tanto nas de hoje quanto nas do passado, as quais emergiram da ação consciente ou inconsciente dos homens. Procuram apontar, também, os desdobramentos que se impuseram com o desenrolar das ações desses sujeitos. (BRASIL, 2006, p. 72).

Vale salientar que o conhecimento produzido pelos historiadores sofre adaptações ao ser transformado em saberes escolares, o que se chama de transposição didática, afinal não se objetiva no Ensino Médio a formação de jovens historiadores. O ensino de História deve levar os alunos a reconhecerem a importância do conhecimento histórico e, ao mesmo tempo, realizarem uma interpretação crítica dos saberes ali apresentados. Segundo as OCEM “*essa leitura crítica presidirá também os materiais didáticos colocados à disposição dos alunos, especialmente os livros didáticos*”.

Outra preocupação que o professor deve ter diz respeito à metodologia apropriada para que a aprendizagem dos alunos seja alcançada. Assim, deverá estimular o aluno à prática de conhecimento interdisciplinar e à utilização das mais diversas fontes na busca do saber histórico.

A categoria *processo histórico* compreende a História não como um ato, algo imediata, mas decorrente de um processo que envolve diversas transformações provenientes das relações humanas. Então, para se entender os processos históricos, deve-se partir das relações estabelecidas pelos agentes históricos.

Os processos históricos decorrem de uma construção metódica realizada pelo historiador a partir da realidade social. Salienta-se que não ocorreram exatamente da maneira descrita, até mesmo porque podem derivar de um corpo teórico e de uma metodologia distinta, dependendo de cada historiador.

Nesse quadro conceitual de processo, dimensiona-se a compreensão do conceito de “fato histórico”, de “acontecimento”, que resulta de uma construção social da qual faz parte o historiador e tem importância fundamental, como ponto referencial das relações sociais, no cotidiano da História. No entanto, o sentido pleno dos acontecimentos, em sua dimensão micro, resolve-se quando remetido aos processos que lhe emprestam as possibilidades explicativas. Enfim, o fato histórico toma sentido se considerado como constitutivo dos processos históricos, e nessa escala deve ser compreendido. (BRASIL, 2006, p. 74).

A concepção de um processo histórico origina-se de um processo de reflexão e problematização do indivíduo e da sociedade.

Para as OCEM, a categoria *tempo (temporalidade histórica)* mostra-se como central para a concepção de qualquer conhecimento de História, sendo o estruturador do pensamento e das ações humanas. É a partir dele que se evitam os anacronismos.

O conceito de tempo supõe também que se estabeleçam relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças/transformações, sucessão e simultaneidade, o antes, o agora e o depois. Sendo assim, é necessário lembrar que o tempo histórico não tem uma dimensão homogênea, mas comporta durações variadas, como tem sido largamente discutido na historiografia. (BRASIL, 2006, p. 74).

Na análise de conteúdo, essa categoria possui grande importância ao abranger as questões que envolvem as rupturas e transformações ocorridas na história, pois muitas vezes determinados fatos ou processos históricos são concebidos como momentos de ruptura, mas, ao serem analisados de maneira mais atenta, percebe-se que ocorreu uma continuidade histórica. Somente a partir dessa categoria, pode-se identificar a existência de verdadeiras rupturas e transformações ocorridas na história. É a partir da relação do tempo e dos fenômenos sociais que se permite a realização das periodizações históricas.

A categoria *sujeitos históricos* abrange tanto o individual como o coletivo. Sabe-se que a História não decorre da ação isolada de um indivíduo ou grupo, mas é construída a partir da interação desses em suas relações sociais. Assim, para se compreender a história, faz-se necessário entender o papel dos sujeitos naquele processo, pois são eles que constroem a História.

Apesar de muitas vezes a história ser contada a partir de um sujeito histórico, deve-se reconhecer que esse possui apenas uma importância relativa dentro do processo histórico.

Os sujeitos históricos, que se configuram na inter-relação complexa, duradoura e contraditória das identidades sociais e pessoais, são os verdadeiros construtores da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas consequência das construções conscientes ou inconscientes, paulatinas e imperceptíveis, de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos. (BRASIL, 2006, p. 75).

Ao utilizar a categoria sujeitos históricos, o pesquisador deve buscar a identificação de todos os sujeitos envolvidos no processo histórico, compreendendo que alguns deles podem estar ocultos no conteúdo, seja por questão de gênero, classe social, origem étnica etc. A partir da identificação dos sujeitos históricos, existe a necessidade de estabelecer as diversas relações estabelecidas entre eles, nos diferentes tempo e espaço. Somente a partir daí, o pesquisador terá condições de compreender a História.

Enfim, a compreensão das diversas variantes dos sujeitos históricos e suas relações no processo histórico são essenciais para a compreensão da História.

A categoria *trabalho* aqui não expressa somente o trabalho na fábrica ou o assalariado, não se restringe às produções humanas formais, seu conceito é muito mais amplo. Conforme as OCEM:

A categoria “trabalho” é aqui entendida como um modo de sustentação e autopreservação do gênero humano, que se expressa nas transformações impostas pelo homem à natureza e às formações sociais e culturais historicamente construídas. Trata-se de conceito fundamental para a compreensão da formação e do fazer histórico da humanidade em toda a sua diversidade. (BRASIL, 2006, p. 76).

Ainda segundo as OCEM, a categoria trabalho abrange diversas perspectivas que podem envolver questões sociais, de gênero, de vínculos familiares, de geração e de poder.

Entende-se o trabalho na sua diversidade social, econômica, política e cultural, pois o trabalho não se refere somente às formas de produzir formalmente e historicamente aceitas nas diversas sociedades históricas, tais como a escravidão, a servidão e o trabalho assalariado, mas também ao trabalho relacionado à esfera doméstica, à prática comunitária, às manifestações artísticas e intelectuais, à participação nas instâncias de representação políticas, trabalhistas, comunitárias e religiosas. (BRASIL, 2006, p. 76).

A sexta categoria elencada é o *poder*, que, segundo as OCEM, possui uma grande amplitude, articula-se como todos os demais conceitos e envolve todo o

conjunto das relações entre os sujeitos históricos, grupos sociais e diferentes sociedades.

As relações de poder são exercidas nas diversas instâncias das sociedades históricas, como as do mundo do trabalho e as das instituições, como, por exemplo, as escolas, as prisões, as fábricas, os hospitais, as famílias, as comunidades, os Estados nacionais, as Igrejas e os organismos internacionais políticos, econômicos e culturais, os quais se transformam na sua relação com as formações sociais historicamente constituídas. (BRASIL, 2006, p. 76).

A partir da análise da relação de poder, pode-se compreender as diversas relações hegemônicas e de dominação, bem como as formas de resistência e conflitos, proporcionando um melhor entendimento das relações e participação política dos diferentes sujeitos e/ou instituições.

Uma análise tendo a *cultura* como categoria enriquece a pesquisa em História por exigir uma interdisciplinaridade ao realizar um diálogo com a Antropologia e com a Filosofia, dando com isso maior abrangência ao conteúdo analisado. Salienta-se que Cultura é um termo bastante amplo, não se restringindo a aspectos artísticos ou saberes específicos.

A cultura não é apenas o conjunto das manifestações artísticas e materiais. É também constituída pelas formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas. As diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes constroem representações que constituem as culturas e que se expressam em conflitos de interpretações e de posicionamentos na disputa por seu lugar no imaginário social das sociedades, dos grupos sociais e de povos. (BRASIL, 2006, p. 77).

A categoria cultura mostra-se muito adequada para ser utilizada em pesquisas que tenham como objeto de estudo a formação do povo brasileiro ou referente às questões étnicas raciais.

A categoria *memória* é uma obrigação da História como ciência, mostrando-se de fundamental importância metodológica nas pesquisas históricas. A utilização dessa categoria na análise de conteúdo proporcionará a identificação de distorções existentes nos relatos históricos. Muitas vezes, por meio da utilização de interesses políticos e ideológicos, ocorre uma seleção de conteúdos os quais devem ser preservados como memória. A partir dessa relação de poder, a memória de diversos fatos e processos históricos é preservada e outros episódios omitidos ou distorcidos

como ocorreram com a participação dos povos africanos e indígenas na história do Brasil.

Evidencia-se, por exemplo, que os lugares da memória são criações da sociedade contemporânea para impor determinada memória, que a concepção de memória nacional ou identidade regional constitui formas de violência simbólica que silenciam e uniformizam a pluralidade de memórias associadas aos diversos grupos sociais. Por isso, a questão da memória ou da educação patrimonial associa-se à valorização da pluralidade cultural e ao questionamento da construção do patrimônio cultural pelos órgãos públicos, que, historicamente, vêm alijando a memória de grupos sociais (como os escravos ou operários) daquilo que se concebe como memória nacional. (BRASIL, 2006, p. 78).

Assim, para as OCEM, faz-se necessário ressaltar a importância da preservação e manutenção da memória, pois essa será o corpo teórico no estudo da história.

A Categoria *cidadania* deve ser concebida em um sentido amplo envolvendo, além dos direitos humanos e sociais, os direitos civis e políticos. Trata-se de um conceito transversal no ensino de História, pois deve aparecer no desenvolvimento dos conteúdos da disciplina, destacando as experiências e participação dos indivíduos na construção da sociedade.

Atualmente, o conjunto de preocupações que norteia o conhecimento histórico e suas relações com o ensino vivenciado na escola leva ao aprimoramento de atitudes e valores imprescindíveis ao exercício pleno da cidadania, tais como: atenção ao conhecimento autônomo e crítico; valorização de si mesmo como sujeito responsável pela construção da História; respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando-se qualquer tipo de discriminação; busca de soluções possíveis para problemas detectados na comunidade, de forma individual e coletiva; atuação firme e consciente contra qualquer tipo de injustiça e mentira social; valorização do patrimônio sociocultural, próprio e de outros povos, incentivando o respeito à diversidade; valorização dos direitos conquistados pela cidadania plena, aí incluídos os correspondentes deveres, seja dos indivíduos, dos grupos e dos povos, na busca da consolidação da democracia. (BRASIL, 2006, p. 79).

É importante ressaltar que o conceito de cidadania envolve o respeito e o direito às diferenças. Assim, a História deve consolidar prática da cidadania a partir do respeito à diversidade cultural que forma a história dos povos.

Como se pode perceber, as categorias apresentadas se correlacionam entre si. Todas capazes de balizar a presente pesquisa, porém foram determinadas a critério do autor quatro categorias como referência para analisar a participação da

Classe Operária na História do Brasil, por acreditar que essas dão conta do conjunto em questão, sendo elas: sujeitos históricos, processo histórico, tempo e poder.

A partir da primeira categoria, pretende-se identificar se a Classe Operária é destacada como sujeito histórico na História do Brasil. A segunda categoria, processo histórico, visa entender a participação da Classe Operária no processo histórico. Como os registros ou as evidências da luta dos agentes históricos são o ponto de partida para entendermos os processos históricos, essas duas categorias são analisadas simultaneamente.

A terceira e quarta categorias também são verificadas ao mesmo tempo, pois a categoria tempo visa compreender a noção de continuidade ou ruptura histórica, mudanças e permanências, e a categoria poder é decorrente das relações exercidas nas diversas instâncias das sociedades históricas e pode ser utilizada para legitimar ou execrar o passado de uma classe. Assim, pretende-se verificar essas possíveis rupturas e continuidades e as relações de poder na história da Classe Operária nos diversos períodos analisados.

4 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLD – 2012

A presente análise não pretendeu determinar o melhor ou o pior livro dentro daqueles analisados, nem indicar qual deles é o melhor a ser utilizado em sala de aula. Buscou-se somente analisar de que forma os conteúdos dos livros didáticos da disciplina de História adotados pelo PNLD 2012 – Ensino Médio abordam a Classe Operária na História do Brasil.

Sabe-se que a História é uma disciplina que possui um conteúdo imenso, impossível de ser esgotado em uma coleção de livros. Assim, no caso específico da presente análise, não se espera que o livro didático esgote os assuntos ou que destaque de maneira privilegiada a Classe Operária brasileira, bem como não se pretende que o aluno do Ensino Médio conheça profundamente a história dessa classe. Porém faz-se necessário que o aluno compreenda a verdadeira importância que essa classe tem na história do Brasil, sua influência em diversas mudanças e transformações ocorridas em nossa história, para que não se entenda que as conquistas da classe trabalhadora são apenas concessões de uma classe dominante “humanista”, excluindo a memória dos “vencidos”.

Para que o aluno possa adquirir essa compreensão da história da Classe Operária brasileira, não basta estudar os conteúdos referentes ao período pós-abolição da escravatura e Proclamação da República. É preciso entender o período que antecede a esses eventos, é necessário conhecer o contexto político, econômico e social em que essa classe se forma e se desenvolve. Trata-se de refletir sobre a situação e a condição dos homens, mulheres e crianças, que construíram, e ainda constroem a riqueza do Brasil. Procura-se entender a inserção ou a omissão, nos conteúdos, da participação da Classe Operária, a fim de que se possibilite a melhor compreensão sobre a participação da Classe Operária na construção da história do Brasil.

Como a História não é um movimento linear e progressivo de transformação, ela só pode ser compreendida de forma contextualizada e jamais de maneira isolada. Por isso, durante a análise, se buscará aquilo que Hobsbawm chama de as “ligações orgânicas” existentes nos conteúdos históricos.

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal a das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

Assim, para que seja possível realizar uma análise mais adequada sobre os conteúdos referentes à Classe Operária da Proclamação da República até o ano de 1945, faz-se necessário retornar ao período que a antecede, ou seja, principalmente segunda metade do século XIX, a fim de compreender a origem e todo o processo de formação e consolidação da Classe Operária.

A presente análise não pretende tomar o livro didático como uma ferramenta determinante e condutora da ação do professor, pelo contrário, é a ação do professor que é determinante para a compreensão de qualquer conteúdo e para o sucesso no ensino. Mas, para a ação do professor ser a mais adequada, mostra-se essencial que ele conheça profundamente o livro didático com o qual irá trabalhar, bem como a coleção em que ele está inserido, para que possa melhor desempenhar suas atividades, realizando as complementações e contextualizações necessárias, para melhor compreensão dos conteúdos históricos.

Diante disso, faz-se necessário ressaltar algumas características das coleções e obras a serem analisadas.

Todas as obras analisadas possuem História integrada, ou seja, contemplam História Geral e do Brasil na mesma obra. E possuem três volumes, contemplando todo o conteúdo referente ao Ensino Médio. Na presente pesquisa, são analisados o volume 2 e 3 de cada coleção, totalizando seis livros.

A primeira coleção analisada é Conexões com a História, da editora Moderna. Essa coleção possui três volumes, porém, para a presente pesquisa são analisados o volume 2, “Da colonização da América ao século XIX”, referente ao 2º ano do ensino médio e o volume 3 “Da expansão imperialista aos dias atuais”, referente ao 3º ano do ensino médio. As obras apresentam seus conteúdos divididos em unidades, as quais são compostas por capítulos, e esses são divididos em temas, sendo que cada tema é composto por diversos tópicos.

Os textos complementares dessa coleção possuem diferentes formas de apresentação denominadas: “Controvérsias”, “Analisar um Documento Histórico”, “Ampliando Conhecimentos” e os “Docs”. Mas vale salientar que o único texto complementar que é apresentado em todos os capítulos são os “Docs”, os demais aparecem de maneira aleatória.

O texto complementar “Controvérsias” objetiva demonstrar os diferentes pontos de vista sobre os temas estudados. O texto complementar “Analisar um Documento Histórico” traz uma variedade de documentos textuais e/ou iconográficos da época estudada, os quais possuem o item “Para compreender o Documento”, que fornece um roteiro e orienta a análise do documento. Os textos complementares chamados “Ampliando Conhecimentos” visam aprofundar assuntos tratados no tema. O texto principal vem ainda acompanhado pelos denominados “docs”, que são textos complementares, documentos, textos de diferentes pesquisadores, imagens, que têm por objetivo aprofundar ou problematizar o conteúdo. A obra reserva capítulos que tratam somente da História do Brasil e outros para a História Geral.

A segunda coleção analisada é História, da editora Saraiva. A coleção é composta por três volumes, sendo verificados para a presente pesquisa: o volume 2, “História – o longo século XIX”, referente ao 2º ano do ensino médio e “História - O mundo por um fio: do século XX ao XXI”, referente ao 3º ano do ensino médio. A coleção apresenta seus conteúdos divididos por unidades, e essas são compostas

por capítulos, que são divididos em tópicos. Sendo que os capítulos tratam da História do Brasil e História Geral separadamente.

Os textos complementares aparecem de maneiras distintas, com os seguintes títulos: Outra dimensão, Mundo cruzado, Documentos e Conversa de historiador. A “Outra dimensão” são textos que complementam o tema central do título, com informações paralelas ou mais aprofundadas. O “Mundo cruzado” são textos que estabelecem relações entre diferentes sociedades e processos. Os “Documentos” são fontes documentais que complementam, enriquecem ou ampliam o assunto. A “Conversa de historiador” são textos que abordam polêmicas historiográficas, explicando diferentes pontos de vista.

A terceira coleção investigada é A Escrita da História, da Edição Escala Educacional. Da mesma forma que as coleções anteriores, ela está dividida em três volumes, sendo analisados os volumes 2 e 3. A coleção apresenta seu conteúdo dividido em capítulos, os quais estão divididos por assuntos e estes possuem diversos tópicos. Esta obra trata da História do Brasil e História Geral em um mesmo capítulo, contextualizando os conteúdos.

Os textos complementares são encontrados dentro dos capítulos, sem um lugar fixo, e estão inseridos em uma seção intitulada “Um outro olhar”, os textos têm o objetivo de buscar a interpretação do aluno sobre textos historiográficos, documentos, matérias jornalísticas, imagens, mapas ou sobre opiniões controversas. Existe ainda outra seção intitulada, “Oficina de História”, que contém textos complementares de autores das mais diversas áreas, tais como historiadores, antropólogos, filósofos, psicólogos e outros estudiosos. Esses textos são apresentados nas páginas finais do tema e aprofundam os conteúdos desenvolvidos no capítulo, dando-lhes um maior respaldo conceitual e são acompanhados de atividades e exercícios sobre o texto.

4.1 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DA COLEÇÃO “CONEXÕES COM A HISTÓRIA” - EDITORA MODERNA

4.1.1 Análise dos conteúdos da Coleção “Conexões com a História”, Volume 2

- Categorias Sujeitos Históricos e Processo Histórico

Ao se analisar o capítulo 13 como um todo, percebe-se que os conteúdos constantes envolvem diversos sujeitos históricos, os quais possuem estreita ligação com a formação tanto da classe industrial, quanto da Classe Operária brasileira, porém essas não recebem nenhum destaque nem são contextualizadas dentro dos assuntos.

No tema que trata do “Império do Café”, os conteúdos mostram a importância do café na economia brasileira, destacam a mão de obra escrava como a base da produção cafeeira. Reforçando essa ideia, é apresentado um texto complementar “doc. 9” que mostra a imagem da mão de obra escrava feminina na lavoura do café. Porém, não há qualquer referência às condições de trabalho vividas pelos escravos, e, mesmo havendo referência à questão de gênero na imagem, não há no texto qualquer aprofundamento sobre a participação da mulher na mão de obra escrava. Nesse período, dá-se o início da substituição da mão de obra escrava pela mão de obra livre nas fazendas do Oeste paulista, mas a obra não esclarece as diferenças dos produtores de café dessa região com os produtores de café do Vale do Paraíba.

Os conteúdos abordam a importância do café no desenvolvimento de alguns centros urbanos, onde os cafeicultores aplicavam os lucros obtidos, citando que esses lucros eram investidos em outras áreas. No entanto, o material não esclarece que grande parte desses investimentos acontecia no setor industrial, o que impulsionava o crescimento das cidades. Tais contextualizações seriam de grande importância para se entender o processo histórico da formação industrial em nosso país, pois muitos desses sujeitos históricos (cafeicultores) farão parte dos primeiros industriais brasileiros. Essas contextualizações são importantes para que sejam realizadas as ligações desse período como momento embrionário da industrialização e do capitalismo no Brasil, que fariam surgir novos agentes sociais, dentre eles, o proletariado. Porém, o conteúdo da obra não faz tal contextualização, ficando essa tarefa para o professor.

Existem diversas referências à mão de obra escrava como, por exemplos, o preço cobrado por um escravo, a dura rotina que viviam e sua importância do seu trabalho nas lavouras de café. Mas, em nenhum momento, colocam-no como sujeito histórico determinante ou ativo nas transformações ocorridas no processo histórico, pois não fazem referência sobre as formas de resistência a sua escravização e nas suas lutas pela liberdade. Mesmo os textos que complementam o tópico falam sobre a mão de obra escrava, mas sem destacar esse sujeito histórico.

O tema, ao tratar da mão de obra livre, relata que havia incentivos para as imigrações, chegando o governo a subsidiar a vinda de imigrantes para trabalhar nas grandes lavouras. A presença desses sujeitos históricos, “os imigrantes”, nos conteúdos é importante, para se entender a formação da Classe Operária brasileira, pois grande parte desses imigrantes formará, posteriormente, o operariado brasileiro. No entanto, o texto não realiza qualquer contextualização dessa natureza, reduzindo, assim, a importância desse sujeito histórico no processo de formação da Classe Operária brasileira.

Ainda sobre a mão de obra livre, é apresentado o texto complementar “doc. 14” que traz um texto escrito e uma imagem. O texto refere-se à dura rotina de trabalho que os imigrantes tinham nas lavouras de café; no entanto, a imagem apresentada logo abaixo do texto, não representa a informação contida nele, pois mostra senhoras de roupas limpas e lenços na cabeça. O próprio rodapé da imagem esclarece que se refere a um Cartão Postal do início do século XIX, porém não é possível identificar nela a dura rotina de trabalho, ou seja, a imagem e texto não se correlacionam fato que pode prejudicar a interpretação da real situação vivida por esses sujeitos históricos.

Os conteúdos do tema 5 referem-se ao movimento abolicionista, no entanto, não citam a participação do negro como sujeito determinante nesse movimento, não fazem referência a qualquer movimento de resistência dos africanos escravizados. Os conteúdos esclarecem que a efervescência abolicionista decorre de valores inspirados no capitalismo europeu, mas não contextualizam o momento como importante no processo da troca da mão de obra escrava para a assalariada no Brasil. Mesmo os textos complementares mostram-se pouco contextualizados, pois os “doc. 21, 22, 23 e 24” tratam do processo de libertação dos escravos, o primeiro “doc.” refere-se a um texto sobre cidadania e escravidão a partir de um discurso de Antônio Pereira Rebouças. O segundo traz a imagem do anúncio de um escravo fugitivo. O terceiro “doc.” mostra outra charge sobre a fuga de escravos e o quarto “doc.” traz um poema publicado na obra “*O monitor campista*” de 1888, sobre os negros após a libertação. Todos esses “docs.” referem-se ao fim da mão de obra escrava, mas não fazem qualquer contextualização com o processo de industrialização e de formação da Classe Operária brasileira, como se a abolição fosse um processo a parte dos demais fatos que ocorriam no Brasil, porém o

professor poderá usar essas imagens na contextualização com os conteúdos referentes à troca da mão de obra pelo trabalho livre.

- Categorias Tempo e Poder

Os conteúdos referentes ao Império do Café destacam o poder político e econômico dos cafeicultores, principalmente na segunda metade do século XIX. No entanto não correlacionam com a permanência desse poder durante a República, momento em que representantes desse setor, defendem os interesses particulares dos cafeicultores. Isso acaba dando uma noção de rompimento do poder, que não aconteceu. Os textos complementares sobre esse assunto também não contextualizam a influência desse poder no período republicano. Como, por exemplo, o “doc. 8”, que traz um mapa demonstrando a expansão do café de 1850 a 1950, porém não faz qualquer referência escrita esclarecendo a influência dessa expansão no contexto histórico brasileiro.

O tópico referente às pressões inglesas pelo fim do tráfico negreiro demonstra as pressões externas sofridas pelo Brasil para a realização da abolição da escravidão e a consequente troca da mão de obra escrava pelo trabalho livre assalariado. No entanto, os conteúdos não correlacionam os interesses internos do Brasil para a permanência da mão de obra escrava, que era a base da economia cafeeira. Esta situação trazia um conflito de interesses dos poderes externos e internos a serem conciliados pelo governo imperial.

Os conteúdos dos tópicos a Lei de Terras de 1850 e a mão de obra livre dos imigrantes deixam claro que a lei tinha como objetivo dificultar que os imigrantes pudessem ter sua propriedade, pois essa só poderia ser adquirida por meio de compra, e, como os imigrantes geralmente eram desprovidos de capital, teriam que trabalhar nas grandes propriedades, procurando, assim, substituir a mão de obra escrava, que se extinguiu. No entanto, não é esclarecido que o objetivo maior da lei era a manutenção do poder dos grandes proprietários de terra no Brasil, os quais continuaram a possuir e exercer seus poderes mesmo depois da República ser proclamada.

No tema sobre as teorias raciais, que consideravam a miscigenação da raça brasileira como fator de degeneração, os conteúdos mostram a existência das relações étnicas de poder, porém não esclarecem que essa situação irá perdurar na

História do Brasil republicano, refletindo na formação do operariado, em que o africano possuiu condições de trabalho ainda mais desumanas que o operário de descendência europeia. Tal esclarecimento seria importante para se perceber a continuidade histórica nas questões étnicas raciais.

Os conteúdos de encerramento do capítulo tratam da crise da monarquia e a ascensão do poder republicano, representado principalmente pela figura dos militares que haviam saído mais fortalecidos depois da vitória na Guerra do Paraguai. Os conteúdos deixam transparecer a ocorrência de uma ruptura a partir da Proclamação da República.

4.1.2 Análise dos conteúdos da Coleção “Conexões com a História”, Volume 3

- Categorias Sujeitos Históricos e Processo Histórico

Nos temas referentes ao início do período republicano percebe-se que os conteúdos do tópico focam na figura dos militares, especialmente nas dos marechais Deodoro e Floriano, como principais sujeitos históricos do período, decorrente do prestígio conquistado pelos militares, principalmente após a Guerra do Paraguai.

Os dois primeiros tópicos, “A primazia do setor cafeeiro” e “A economia da borracha”, não há uma reflexão sobre o processo histórico que levou a Proclamação da República, restringem seus conteúdos somente às questões econômicas desses produtos. Percebe-se que há uma ênfase nas questões econômicas sem que seja destacada a importância dos sujeitos que produziram a riqueza, pois não fazem referência às condições árduas e desumanas a que eram submetidos os trabalhadores na lavoura de café e nos seringais, condições de trabalho que vão se repetir dentro da indústria.

Os conteúdos referentes ao tópico “desenvolvimento industrial” trazem somente uma única referência à mão de obra operária, informando que, em 1914, o Brasil possuía em torno de 153 mil operários e, em 1920, mais de 2 milhões de operários. Não há outra informação ou referência sobre a Classe Operária, o material limita-se a mostrar o aumento significativo do número de operários no período, sem destacar a importância dessa classe no processo de industrialização brasileiro, ou suas condições sociais e de trabalho.

Os conteúdos que tratam sobre as reformas urbanas relatam as péssimas condições estruturais nos centros urbanos, em especial no Rio de Janeiro, e citam que, nessa cidade, em um período de sete meses, foram derrubadas cerca de seiscentas construções, mas não mencionam a influência direta dessa ação para as pessoas que ali habitavam, sendo um grande número de operários. Mais à frente, o texto relata sobre a urbanização e a segregação, aparecendo a seguinte citação:

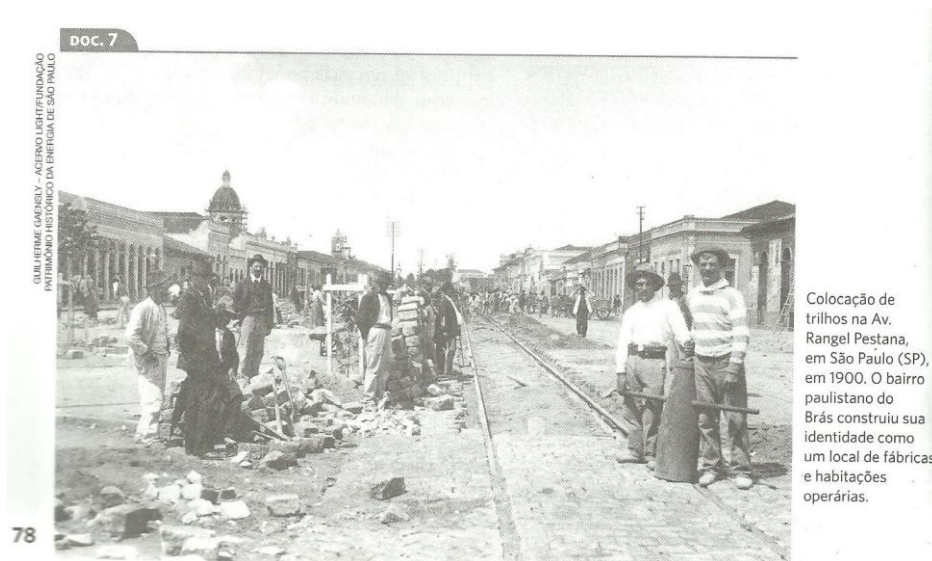
Ao longo da várzea dos rios, das fábricas e das linhas de trem, instalaram-se bairros operários como Brás, Bexiga e Barra Funda. Já os brasileiros pobres – muitos escravos – trabalhavam em atividades informais e moravam em habitações precárias nas ruelas e becos do centro da cidade, na proximidade da Várzea do Carmo. (ALVES e OLIVEIRA, 2010, p.78).

Ao analisar-se essa citação, percebe-se que, ao afirmar: “já os brasileiros pobres...” excluem-se os operários dessa condição, fato que não condiz com a realidade. Percebe-se ainda que o conteúdo leva ao entendimento de que os bairros operários não possuíam habitações precárias, excluindo a Classe Operária desse contexto de pobreza e precariedade, ou seja, caso tais informações não sejam esclarecidas pelo professor, acabam induzindo, os alunos a separarem as condições de vida do operário em relação às do homem pobre.

Quanto à Revolta da Vacina, os conteúdos relatam sobre as ações do estado como a vacinação obrigatória e a visita às residências. Ao tratar da reação dos habitantes, citam somente que a população mal orientada reagiu violentamente às novas medidas. Ou seja, restringe a reação do povo somente à falta de informação. Vale salientar que o termo população é generalizado, como se não existissem organizações envolvidas no processo, como se os moradores tivessem se mobilizado por si. E quem eram essas pessoas senão muitos operários? O texto não faz a contextualização da reforma urbana com as consequências diretas que isso teve na vida da população em especial do operariado.

Ainda sobre a urbanização, é apresentado um texto complementar, “doc. 7” que traz uma fotografia da colocação de trilhos na avenida Rangel Pestana em São Paulo, no ano de 1900, sendo que no processo de urbanização muitos indivíduos trabalhavam na construção e reestruturação dos grandes centros. A imagem vem acompanhada de uma legenda informando que o bairro do Brás era um local de fábricas e habitações operárias.

Figura 1: Colocação de trilhos na avenida Rangel Pestana em São Paulo, no ano de 1900



(ALVES e OLIVEIRA, 2010, p. 78).

No entanto, pode-se notar que a imagem não demonstra a situação da precariedade que era encontrada nos bairros e nas habitações operárias. Assim essa imagem pode distorcer as verdadeiras condições vividas pelos operários em seus locais de moradias.

Os conteúdos não fazem referência aos prejuízos e dificuldades que os operários passaram decorrentes do processo de urbanização que vivia a cidade, vindo com isso, conseqüentemente, a omitir as reações operárias em relação a essas situações.

Nos conteúdos referentes ao tópico “A formação da Classe Operária brasileira”, o assunto é tratado em um só parágrafo e traz em seu conteúdo que a disponibilidade da mão de obra do imigrante europeu ajudou a impulsionar o processo de industrialização. Realiza a seguinte citação dentro do texto, na p. 86: “Atraídos pelo desenvolvimento das cidades e pela possibilidade de trabalho nas fábricas, muitos imigrantes deslocaram-se do campo para a cidade.” No entanto, não faz referência à péssima situação vivida por esses imigrantes no campo, onde, juntamente com suas famílias, eram vítimas de muitas violências e explorações por parte dos donos das fazendas, os quais estavam acostumados a lidar com escravos e agiam de maneira similar com o imigrante. Não faz referência ao imigrante que veio ao Brasil especificamente para trabalhar na indústria. Não cita também a participação do negro na formação da Classe Operária. Os conteúdos não

esclarecem sobre a diversidade das funções dentro da indústria e da falta de uma identidade do operariado como uma classe, bem como não há uma contextualização da formação da Classe Operária com o processo de urbanização. Percebe-se claramente uma distorção dos sujeitos históricos que participaram no processo de formação da Classe Operária brasileira.

Nota-se que não há referência às questões de moradia, transporte, lazer, livre reunião e associação, alimentação, vestuário, instrução etc. Pelo tema intitular-se “o movimento operário”, há uma expectativa de um maior aprofundamento nessas e em outras questões essenciais para a compreensão da Classe Operária.

Vale destacar o texto complementar “doc. 14”, traz uma foto da operária Maria Tereza Carini, falando aos operários durante um comício. Essa foto mostra-se muito pertinente e enriquece o conteúdo, pois, além de mostrar um grande número de operários no comício, demonstra grande mobilização e participação do gênero feminino na greve e exercendo um papel de liderança.

Figura 2: A Greve Geral de 1917, em São Paulo.



(ALVES e OLIVEIRA, 2010, p. 86).

Os conteúdos referentes ao tema “A crise do liberalismo no Brasil” tratam da chegada de Vargas ao poder e destacam a Classe Operária como um dos grupos que pressionava o governo exigindo maior participação política:

Na política, a hegemonia das elites cafeeiras de Minas Gerais e São Paulo era contestada por vários setores. As classes médias e o **operariado urbano** se ampliavam em virtude da industrialização e da urbanização em curso no país, organizavam-se e exigiam maior representação política, assim como alguns setores do Exército, comerciantes, empresários e produtores rurais não vinculados ao café. (grifo nosso) (ALVES e OLIVEIRA, 2010, p. 119).

Ao citar a Classe Operária, nivelando a participação desse sujeito histórico aos demais setores da sociedade, o autor demonstra a importância do operariado no contexto político e social do período.

Os conteúdos sobre “A Revolução Constitucionalista” tratam sobre a revolta armada de São Paulo contra o governo federal, relatando a amplitude do movimento, mas sem realizar um aprofundamento do assunto. No entanto, vale salientar que o autor cita a participação da Classe Operária no movimento, como se lê na citação a seguir:

A participação direta e indireta da população de São Paulo no movimento foi ampla: profissionais liberais das classes médias, estudantes, intelectuais, clérigos, estrangeiros, mulheres, **operariado**, negros e índios lutaram contra a “ditadura getulista”. (grifo nosso). (ALVES e OLIVEIRA, 2010, p. 122).

O texto complementar “Controvérsias” traz um texto intitulado: “1930: golpe ou revolução?”, mostra as diferentes visões do processo histórico que conduziu Getúlio Vargas ao poder, sem fazer nenhuma referência à Classe Operária nem ao BOC. Percebe-se, assim, que os conteúdos não os colocam como sujeitos históricos nesse processo, não acompanhando a visão de De Decca (1981), sobre o movimento de 1930.

O tópico intitulado “Anos de conflito: o Brasil entre 1930-1937” discorre sobre as agitações dos sete primeiros anos de governo de Getúlio Vargas, destacando a Ação Integralista Brasileira (AIB) e a Aliança Nacional Libertadora (ANL). Porém, o tópico não faz referência alguma sobre a Classe Operária.

O texto complementar “doc. 10” trata de um texto intitulado, *A “polaca”*, referindo-se à Constituição de 1934 e suas características. Seu conteúdo, traz informações que se referem à Classe Operária:

Getúlio, desde o começo, ainda no Governo Provisório, usava a massa para servi-lo. Fizera o Ministério do Trabalho com esse fim, [...] pretendendo incorporar o proletariado à sociedade, como dádiva do grupo de poder. (ALVES e OLIVEIRA, 2010, p. 125).

Esse pequeno trecho surge como uma informação ainda não trabalhada no conteúdo da obra, e serve de questionamento e debate sobre a criação do Ministério do Trabalho, não só como órgão de proteção à Classe Operária, mas como mais uma das formas de controle dessa classe.

Ao tratar dos conteúdos sobre a “Repressão, censura e propaganda”, o texto expõe sobre os órgãos de repressão criados por Getúlio Vargas, destacando o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Mas, em nenhum momento, o texto relata sobre a violência que sofria a classe trabalhadora, cabendo ao professor tal esclarecimento.

Os conteúdos retratam a importância do rádio como maior veículo de comunicação de massas do período. Relatam sobre a utilização desse veículo por Getúlio Vargas na busca por construir sua imagem, porém os conteúdos não esclarecem as diversas formas pelas quais esse meio de comunicação foi utilizado para alienação e controle das classes populares. Mais uma vez destaca-se a importância da criação da imagem de Getúlio Vargas como sendo o principal sujeito histórico do período.

Quanto à “Educação no estado Novo”, os conteúdos relatam sobre a padronização e ampliação do ensino público, bem como a utilização do ensino como forma de reforçar o espírito de disciplina, a ideia de patriotismo e a imagem de Getúlio Vargas. Porém, não há referência à educação voltada para os filhos da classe trabalhadora nem para a formação do trabalhador, pois, como se sabe, naquele período, a educação voltou-se à preparação do indivíduo para servir às necessidades da indústria.

Nos conteúdos referentes ao Estado Novo, somente no tópico do tema intitulado: “A valorização do trabalho” é que se encontra referência à Classe Operária nesse período. O texto faz referência à importância do trabalho, pois através dele seria possível construir um país forte, colocando o indivíduo ocioso como inimigo do Estado. O texto relata sobre a situação ambígua que vivia o indivíduo desempregado. Encontra-se, ainda, no texto as conquistas trabalhistas

adquiridas, como a jornada de oito horas, férias remuneradas, a Consolidação das Leis do Trabalho e a instituição da Justiça do Trabalho. O tópico finaliza enfatizando a importância do rádio na construção da imagem de Getúlio Vargas, como o “protetor dos trabalhadores”. No entanto, vale salientar que todas as conquistas são colocadas como um ato do poder e tomadas a partir de sua iniciativa. O texto não apresenta essas conquistas como decorrentes da organização operária ao longo das décadas anteriores, que, por várias vezes, pressionou industriais e o governo por meio de greves, que eram reprimidas com grande violência, ou seja, os conteúdos reforçam a imagem de Getúlio Vargas como o responsável pelas conquistas do período.

O texto complementar “doc. 16” traz duas letras de samba de autoria de Wilson Batista; em uma das letras a música refere-se a um indivíduo desocupado e sem trabalho e a outra exalta a imagem de um indivíduo trabalhador que critica a boemia. As letras das músicas são bastante reflexivas, por demonstrarem a importância de se possuir um trabalho fixo, pois muitos dos indivíduos que não conseguiam emprego eram discriminados e considerados vadios, vindo a sofrer diversos preconceitos, sendo vistos até mesmo como elementos nocivos ao Estado.

O tópico intitulado “A derrocada do Estado Novo” relata sobre a contradição existente na entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, que enfraqueceu o regime varguista. Relata o descontentamento dos diversos setores da sociedade, inclusive do Exército Brasileiro, e cita o Manifesto dos Mineiros. O texto relata, em sua página 134, sobre o descontentamento de diversos setores com a ditadura “Estudantes, associações operários, bancários e associações civis mobilizaram-se contra a ditadura e organizaram passeatas e outras manifestações”. Assim, pode-se perceber que a Classe Operária era ativa naquele contexto político brasileiro e, mesmo diante das conquistas obtidas no período não apoiavam incondicionalmente Getúlio Vargas.

O texto trata ainda sobre o “queremismo” e, apesar de o conteúdo não esclarecer sobre a posição da Classe Operária nesse movimento, sabe-se que muitos trabalhadores mostraram-se apoiadores do presidente.

O tópico encerra com a deposição de Getúlio Vargas e as eleições presidenciais, os conteúdos enfatizam o contexto dos acordos políticos das classes dominantes, sem realizar referência alguma sobre as classes populares do mesmo

contexto. A ausência dessas nos conteúdos faz com que elas não se apresentem como sujeitos históricos naquele processo.

Percebe-se que os textos complementares da obra destacam e reforçam a figura de Getúlio Vargas como sujeito histórico no período. O “doc. 13” traz um texto intitulado: “A exaltação do Líder”, que discorre sobre as diversas formas de propagação e exaltação da imagem de Getúlio Vargas, fala da utilização da máquina da propaganda cita que seu nome estava sempre presente em grandes eventos e locais públicos, e que representava um líder que indicava um rumo certo ao povo. São encontrados, no capítulo, mais cinco textos complementares os quais apresentam a imagem de Getúlio Vargas. O “doc. 1” mostra uma foto de Getúlio Vargas em 3 de novembro de 1930, quando chega ao Rio de Janeiro para assumir a presidência da república.

Figura 3: Getúlio Vargas em 3 de novembro de 1930.



(ALVES e OLIVEIRA, 2010, p. 119).

O “doc. 11”, constante na página 125, mostra uma foto de Getúlio Vargas anunciando a instauração do estado Novo, em 1937. O “doc 12”, constante na página 126, trata-se da imagem de um cartão postal editado pelo DIP, exaltando as realizações do governo de Getúlio Vargas, conforme se verifica a seguir:

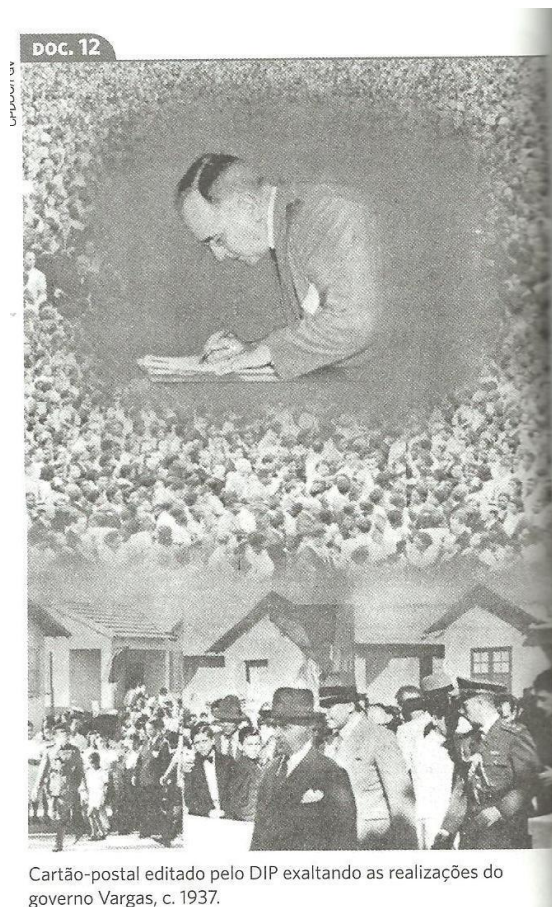
Figura 4: Getúlio Vargas anunciando a instauração do Estado Novo, em 1937.



Getúlio Vargas anuncia a instauração do Estado Novo. Palácio do Catete, no Rio de Janeiro, 1937.

(ALVES e OLIVEIRA, 2010, p. 125).

Figura 5: Cartão Postal de 1937.



Cartão-postal editado pelo DIP exaltando as realizações do governo Vargas, c. 1937.

(ALVES e OLIVEIRA, 2010, p. 126).

O “doc. 22” mostra uma foto do presidente Getúlio Vargas e o presidente Roosevelt em um banquete durante visita do chefe de estado norte americano.

Figura 6: Getúlio Vargas com o Presidente Roosevelt, em 1936.



O presidente Getúlio Vargas e o presidente dos Estados Unidos Franklin Delano Roosevelt em banquete durante visita do chefe de Estado norte-americano ao Brasil, em 1936.

(ALVES e OLIVEIRA, 2010, p. 132).

O “doc. 26” refere-se à uma foto de Getúlio Vargas no Palácio da Guanabara, quando recebia o apoio do povo no movimento “queremista”.

Figura 7: Movimento Queremista, 1944.



(ALVES e OLIVEIRA, 2010, p. 134).

- Categorias Tempo e Poder

O primeiro fato observado quanto às categorias tempo e poder é que não há nenhum tipo de ligação entre os conteúdos dos volumes 2 e 3 da coleção, dando a noção de rompimento histórico, transparecendo que o advento da Proclamação da República foi a marca de uma ruptura, do “antes e o depois” da República, quase como um ato revolucionário. No entanto esse fato histórico não decorreu de um processo popular, nem transformou as condições de vida das classes menos favorecidas.

Nos conteúdos sobre a República da Espada, destaca-se o poder dos militares no início da República, relatando que esse poder advinha da credibilidade que adquiriram pelas condições vividas pela sociedade brasileira no período que antecedeu a Proclamação da República. O documento cita a existência de divergências e conflitos de poder entre militares e civis, mas, em nenhum momento faz referência à Classe Operária que se formava e já iniciava suas primeiras mobilizações e reivindicações, pressionando o governo republicano que já utilizava a violência na repressão dessas mobilizações.

No tema “O movimento Operário”, os conteúdos apresentam os conflitos entre os industriais e a Classe Operária. Mostram as relações de poder existentes, em que os trabalhadores eram explorados e violentados das mais diversas maneiras pelos industriais e pelas forças do Estado, em contrapartida mostram as formas de reação dos operários frente a essa situação, que se utilizavam das greves como forma de demonstrar sua organização e seu poder.

No tópico, “a luta por direitos sociais” o texto aponta a inexistência dos direitos trabalhistas:

Não havia férias nem descanso semanal remunerados, licença-saúde, licença-maternidade ou qualquer legislação de proteção ao trabalhador. Os operários trabalhavam até 16 horas diárias em condições insalubres e sob vigilância constante. (ALVES e OLIVEIRA, 2010, p. 86).

Os conteúdos destacam o poder das greves na busca pelos direitos, sendo que muitas dessas conquistas eram perdidas em seguida, por não haver legislações trabalhistas. Percebe-se que não há aprofundamento do conteúdo, havendo somente a seguinte colocação na página 86: “Em geral, os trabalhadores

reivindicavam melhores condições de vida, de trabalho, de saúde e o direito de participar ativamente na vida política do país”.

O texto faz referência ao poder do Estado na repressão à Classe Operária, sendo os movimentos operários vistos como casos de polícia, e muitos operários presos ou até deportados, existindo uma legislação específica para o segundo caso.

O texto complementar desse tópico, o “doc. 14”, apresenta um pequeno texto sobre a greve geral de 1917 em São Paulo. Mesmo curto, o texto apresenta informações importantes como os motivos que levaram à greve “A escalada sufocante do custo de vida”, (p.86) relata ainda a forma violenta com que o movimento foi reprimido: “levando empresários e autoridades a recorrerem a mais aberta e completamente a força policial.... a polícia matou um operário grevista ao reprimir a manifestação” (p.86). Mostra a grande adesão que a greve possui: “*com a adesão de mais de 45 mil trabalhadores*” (p.86). Um aspecto importante a se destacar é que a Greve Geral de 1917 é apresentada nos conteúdos como uma ruptura histórica, como se, a partir dali, se instaurasse um novo período do movimento operário.

No tópico seguinte, os autores trabalham o “anarquismo e anarcossindicalismo”, colocando a origem dessa ideologia como decorrente dos operários de origem italiana, espanhola e portuguesa. Citam o importante papel da imprensa operária para a propagação dos ideais anarquistas. Os conteúdos do tópico esclarecem que o anarcossindicalismo tinha um papel revolucionário, pregava a ação direta dos trabalhadores e se opunha à participação política. Essas referências eram, portanto, importantes para o entendimento da organização da Classe Operária e dos seus movimentos de reação à situação vivida.

O último tópico da unidade refere-se à fundação do PCB (Partido Comunista Brasileiro), sendo abordado no conteúdo; esse partido foi fundado em 1922, devido ao sucesso da Revolução Russa. Afirma que o PCB pregava o engajamento do operariado nas atividades políticas, porém, logo após sua fundação, foi considerado ilegal. No entanto, participou das eleições por meio do Bloco Operário Camponês (BOC). O texto coloca ainda a vinculação do PCB à Terceira Internacional dos Trabalhadores, que pregava a aliança às forças progressistas da burguesia. Nota-se que não é dado um destaque ao BOC no contexto daquele período, dando a ideia da aproximação do conteúdo ao pensamento defendido por Boris Fausto (1997), de que o BOC tratava-se de uma organização minúscula que interessava apenas pela

história da esquerda. Outro fato a se observar é que, a partir do momento em que os conteúdos começam a fazer referência à influência comunista sobre os operários, não mais fazem mais qualquer referência aos anarquistas, dando novamente a noção de rompimento na passagem de uma ideologia dominante para outra. Pode-se perceber, no capítulo que os temas de caráter ideológico possuem destaque nas relações de poder da Classe Operária.

Outro aspecto que merece destaque é que os conteúdos concentram suas informações na região de São Paulo e do Rio de Janeiro, dando uma ideia de destaque e poder desses dois estados em relação aos demais estados do Brasil. Esse fato é percebido também em alguns textos complementares.

Nos conteúdos referentes ao final da Primeira República e à ascensão de Getúlio Vargas ao poder, fica evidenciada a ideia de rompimento histórico, pois os fatos ocorridos nesse período não são contextualizados e relacionados com os acontecimentos ocorridos anteriormente. Mas, vale salientar que o texto complementar “Controvérsias” apresenta em seu conteúdo um questionamento quanto ao processo revolucionário de 1930, pois apresenta texto que se intitula: “1930: golpe ou revolução?” e mostra as duas visões sobre a chegada de Getúlio Vargas ao poder, uma visão defendendo que se trata de uma Revolução, como afirma o historiador Boris Fausto e uma segunda versão, a de que o evento tratou-se de um golpe, não se caracterizando revolução por não trazer mudanças profundas nas estruturas sociais existentes.

Sobre a ascensão de Vargas, os conteúdos tratam das muitas divergências e articulações entre as classes detentoras do poder e o processo eleitoral para a sucessão presidencial de Washington Luís. Não fazem referência ao modelo eleitoral existente, que proporcionou a vitória de Julio Prestes, bem como não falam sobre os descontentamentos existentes e as mobilizações populares do período, que levavam milhares de operários aos comícios.

O tópico referente ao “Governo Provisório e a centralização do poder” relata sobre as ações de Getúlio Vargas visando à centralização do poder, como a política de proteção ao setor cafeeiro, a dissolução do Congresso Nacional e dos legislativos estaduais e municipais e a criação da figura dos interventores nos estados. Dentre essas ações, o texto cita uma que atinge diretamente a Classe Operária, o estabelecimento do Decreto nº 19.770, que colocava regras para funcionamento dos sindicatos. Esse Decreto é de grande importância, uma vez que estabelece um novo

modelo sindical, influenciando diretamente a Classe Operária, pois tornava os sindicatos dependentes e controlados pelo Estado. O texto não detalha sobre o Decreto, o que seria importante, pois, a partir dele, surgem, além da nova relação entre estado e sindicato, em que o segundo é copitado pelo primeiro, modificações nas relações entre trabalhadores das diversas categorias, trazendo consequências que perduram até os dias atuais.

No tópico sob o título “Repressão, censura e propaganda”, apesar do título chamativo e instigante, seu conteúdo é bem limitado, restringindo-se a um único parágrafo que somente cita e extinção dos direitos democráticos e a perseguição aos integralistas e aos opositores do Estado; porém, em nenhum momento o texto relata sobre a violência do estado sobre a Classe Operária.

Nos conteúdos referentes ao fim do Estado Novo, merece destaque a formação dos partidos políticos, como UDN, PSD, PTB e o retorno do PCB, sendo os dois últimos com estreita ligação com a Classe Operária, demonstrando a força dessa classe no contexto político do período.

4.2 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DA COLEÇÃO “HISTÓRIA” – EDITORA SARAIVA

4.2.1 Análise dos conteúdos da Coleção “História” – Volume 2

- Categorias Sujeitos Históricos e Processo Histórico

A obra trabalha os conteúdos referentes ao Brasil Imperial nos seus capítulos 13 e 14. Os dois capítulos iniciam com uma contextualização do processo histórico que será trabalhado em seus conteúdos.

O capítulo 13 intitulado “O Brasil na crise da escravidão” traz, na sua página de abertura, a imagem da captura de um navio negreiro brasileiro pela marinha Britânica, e contextualiza mencionando que, décadas antes, os próprios britânicos realizavam esse tráfico. No capítulo é trabalhado todo o processo, desde o período em que o império inglês apoiava o tráfico até o declínio da mão de obra escrava. Percebe-se, assim, que os autores se preocupam em demonstrar que houve todo um processo histórico envolvendo essa questão.

O capítulo 14 dá continuidade aos conteúdos do capítulo anterior e possui o título “O Brasil do Império à República”, o capítulo é aberto com um pequeno texto

sobre a implantação da República. Assim, demonstra-se que os conteúdos apresentados no capítulo fazem parte de um processo histórico. Os conteúdos tratam do percurso abolicionista relatando interesses internos e externos para consumação desse processo; no entanto, não citam a participação dos negros como sujeitos históricos, como se estes fossem inertes esperando o resultado das decisões. O capítulo anterior revela uma preocupação com a questão histórica no processo de transição da mão de obra escrava para a livre; porém não faz nenhuma referência quanto a esses trabalhadores livres virem a formar a futura Classe Operária, ou seja, não há uma contextualização com a consequência futura.

Ao tratar sobre a crise do Império, os conteúdos destacam a figura dos militares como principais sujeitos históricos do período, sendo que esse poder decorria de um processo em que os militares haviam demonstrado sua capacidade, principalmente na vitória contra o Paraguai. O autor ainda cita o descontentamento da Igreja Católica com a Monarquia e sua influência na queda do regime imperial. Não há nenhuma referência à influência de qualquer das classes populares no processo da Proclamação da República, reforçando que esse ato não contou com essa participação.

O texto complementar “Conversa de historiador”, intitulado “A ideia de República”, trata do processo do ideário republicano no século XIX. Em um dos trechos, são citados os operários:

Na capital do Império, a rua Ouvidor era o lugar em que as coisas aconteciam. Naquela rua estreita havia redações de jornais, hotéis, cafés e restaurantes, todos frequentados por políticos, escritores, intelectuais e jornalistas. Mas também havia as lojas elegantes e alfaiatarias frequentadas pelas elites, charutarias e armarinhos. Por lá também circulavam mulheres, capitalistas, **operários** e boêmios. (Grifo nosso) (VAINFAS, 2010, p. 294).

Sabe-se que, nesse momento, os operários não se constituíam ainda em uma classe, mas o texto, ao citá-los, faz perceber que o operário já fazia parte da nossa sociedade, mesmo antes do advento da abolição e que tinha uma participação junto aos demais membros da sociedade.

- Categorias Tempo e Poder

Os conteúdos referentes à segunda metade do século XIX são trabalhados de uma forma que se compreende que não houve ruptura na transição do Império para a República, mas sim uma continuidade histórica.

As relações de poder são apresentadas a partir das ações da classe dominante, como cafeicultores, militares, republicanos, intelectuais etc. Somente o texto complementar “Conversa de historiador” mostra uma das formas de reação das classes dominadas, tratando em seu conteúdo sobre os quilombos abolicionistas; cita o movimento dos Caifazes e a formação de quilombos em São Paulo e no Rio de Janeiro, mostrando a resistência dos africanos à escravidão.

Os conteúdos do texto complementar “Conversa de historiador” referem-se à “Lei de Terras e a política imigrante”. O texto trata do poder exercido pelos grandes proprietários rurais sobre os imigrantes que vinham para substituir a mão de obra escrava na lavoura e sobre o ordenamento criado para dificultar o acesso à terra pelos imigrantes recém-chegados ao Brasil. Apesar de o texto não citar nem correlacionar com a questão industrial, apresenta informações importantes para se entender as relações de poder que existiam no momento em que a Classe Operária começava a se formar.

Outro texto complementar “Conversa de historiador”, encontrado na página 261, refere-se aos interesses britânicos sobre o abolicionismo no Brasil, o texto trata das diferentes razões existentes para o empenho britânico na abolição da escravidão.

Em resumo, as razões para tal empenho britânico podem ser encontradas na industrialização crescente do país, nas primeiras décadas do século XIX; no sucesso da campanha abolicionista baseada na defesa da liberdade; na disputa entre liberais e conservadores, justamente na época em que a questão operária na Grã-Bretanha ganhava importância. (VAINFAS, 2010, p. 261).

Como se pôde perceber pela citação acima, o texto traz em seu conteúdo a relação de poder existente entre os interesses britânicos abolicionistas e a questão industrial e operária em seus conteúdos. Esse texto complementar mostra-se muito rico para a contextualização do processo de troca da mão de obra escrava pelo

trabalho livre, bem como para se compreender o poder imperialista inglês no período.

Os conteúdos referentes à abolição da escravatura apresentam os diversos conflitos de interesses em torno da abolição. Relatam sobre as divergências entre os cafeicultores do Vale do Paraíba e do Oeste Paulista. Citam ainda os republicanos que aumentavam seu poder e pregavam a abolição. Essas divergências entre os setores dominantes da sociedade são importantes para que se entenda o contexto político existente no período de formação da Classe Operária.

4.2.2 Análise dos conteúdos da Coleção “História” – Volume 3

- Categorias Sujeitos Históricos e Processo Histórico

No capítulo 1, percebe-se o destaque dado às classes dominantes como principais sujeitos históricos do início da República, como o Marechal Deodoro da Fonseca e Rui Barbosa.

No entanto, os conteúdos do texto complementar “Outra dimensão”, intitulado “Bertha Lutz e suas lutas”, mostram-se muito ricos em informações, pois relatam a trajetória de Bertha Lutz nas lutas pelos direitos civis, políticos e sociais da mulher brasileira. Cita a sua luta, na Organização Internacional do Trabalho, em defesa da legislação social referente ao trabalho feminino. Assim, por meio desse, é possível discutir o trabalho feminino, muitas vezes esquecido, ao se tratar da Classe Operária brasileira, mesmo esse gênero sendo exposto a explorações e violências ainda maiores do que as dos trabalhadores do sexo masculino.

Os autores abrem o segundo capítulo dando um destaque para a Classe Operária, na primeira página, é apresentada uma foto de operários de uma fábrica de vassouras na cidade de São Paulo. Logo abaixo da imagem, há uma descrição reforçando aspectos importantes a serem observados, mostrando operários do sexo masculino e do sexo feminino, além de diversos adolescentes e crianças que compunham o rol de trabalhadores. Enfatiza ainda, a inexistência de leis sociais e trabalhistas, as dificuldades de acesso à educação, e a dificuldade da vida operária. Por meio dessa imagem e da descrição, é possível identificar muitas características e realizar diversas contextualizações sobre o operariado brasileiro.

Figura 8: Operários de uma fábrica de vassouras, em São Paulo, na década de 1920.



(VAINFAS, 2010, p. 28).

Nessa pequena abertura, os autores enfatizam que no capítulo será aprofundado o tema das lutas dos trabalhadores brasileiros por melhores condições de vida e trabalho. No entanto, ao tratar do primeiro tópico proposto, “O mundo urbano”, o texto, em nenhum momento, faz referência à Classe Operária nesse contexto. Trata das transformações ocorridas especificamente na cidade do Rio de Janeiro, sem enfatizar que essa classe era diretamente atingida. Como se pode perceber na seguinte citação:

Pereira Passos estava determinado a “civilizar” a cidade, segundo modelos adotados na Europa. Assim, proibiu a ordenha de vacas em via pública, perseguiu vendedores ambulantes e declarou guerra aos quiosques que vendiam café, cachaça, tabaco etc; proibiu soltar pipas e balões, como também cuspir e urinar nas ruas. O objetivo era tornar o Rio de Janeiro uma cidade com padrões europeus e valores burgueses. Houve um esforço da Prefeitura para cercear as principais manifestações populares, como o carnaval, a serenata e os cultos religiosos afrodescendentes. (VAINFAS et al, 2010, p. 30).

Esse contexto atingia diretamente a Classe Operária, alterando sua rotina de vida, pois os quiosques eram locais muito frequentados pelos trabalhadores. Essa e as demais ações do estado impossibilitavam os trabalhadores de desfrutarem de seu escasso tempo de folga nas rotinas de lazer a que estavam habituados.

Em seguida, cita a obra que “havia uma grande insatisfação popular com as reformas urbanas...” (p.31), a ponto de se deflagrar, no Rio de Janeiro, a chamada Revolta da Vacina, o termo “*insatisfação popular*” aparece em um caráter generalista, o que pode omitir a luta de classes, pois, como visto no capítulo anterior da pesquisa, a Classe Operária teve participação decisiva na eclosão e no desenrolar do conflito. Fato facilmente explicado ao se questionar: quais os grupos ou classes mais atingidas com a reforma? Quais grupos estavam preparados e organizados para se mobilizarem contra tais reformas?

No tópico referente ao tema “Os trabalhadores e suas lutas”, os conteúdos fazem referência à vida difícil dos operários decorrente da ausência de direitos sociais e trabalhistas, às longas jornadas de até 12h diárias, sete dias por semana, aos baixos salários e à luta operária pela valorização do trabalho. Consta ainda nos conteúdos a desvalorização do trabalho feminino, uma vez que as mulheres recebiam salários ainda mais baixos e do trabalho infantil com remuneração menor ainda. Percebe-se que, nesse tópico, a Classe Operária é destacada como sujeito histórico, mas de uma maneira passiva e condizente com a situação. O texto fala da heterogeneidade da Classe Operária, devido às diferenças regionais e de origem étnica, cita ainda as associações de auxílio mútuo formadas pela Classe Operária. Vale salientar que o texto não esclarece que os operários ainda se encontravam num processo de se reconhecer enquanto classe.

Percebe-se, nos capítulos, que os conteúdos referentes à Classe Operária ficam mais restritos ao cotidiano do mundo do trabalho e à orientação ideológica dessa classe, sem fazer referência às condições vividas em seu cotidiano, pois não realizam contextualizações com as condições de vida fora dos limites da fábrica e as influências que essa situação trazia para os trabalhadores e suas lutas.

No capítulo 6 da obra, encontram-se os assuntos referentes à história do Brasil pós 1930. Ao tratar sobre “Vargas e o Governo Provisório”, os conteúdos relatam somente que os reflexos da crise de 1929 atingiram a Classe Operária brasileira, afirmando que havia “milhares de trabalhadores desempregados nas cidades”.

Os conteúdos relatam sobre a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e sobre a promulgação da maior parte da legislação trabalhista como a limitação da jornada e trabalho, regulamentação do trabalho feminino e infantil, pagamento de horas extras, férias pensões e aposentadorias. Faz-se importante observar que os conteúdos esclarecem que tais conquistas eram uma tendência internacional decorrente das crescentes pressões operárias. Dessa maneira, colocam a Classe Operária como sujeito nesse processo histórico.

Ao tratar da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), é explicado que essa legislação é decorrente das mobilizações operárias ocorridas nas primeiras décadas do século. E menciona que essa lei atingiu somente o trabalhador urbano, esquecendo-se dos trabalhadores rurais, destacando os primeiros como sujeitos de maior destaque no processo.

Percebe-se o texto não deixa de destacar a figura de Getúlio Vargas como principal sujeito histórico do período. No entanto, no último tópico do capítulo, intitulado “Estado e classe trabalhadora”, é dado um enfoque aos trabalhadores urbanos, operários, como sujeitos ativos naquele processo histórico. O material cita que os trabalhadores lutavam pelas conquistas legais e pela valorização do trabalho e do trabalhador, o qual ainda sofria com a herança do período escravocrata, que dava uma imagem negativa ao trabalho, contextualizando esse momento como decorrente do processo histórico de formação da Classe Operária. Os conteúdos abordam ainda que não havia como o governo continuar desconsiderando as reivindicações dos trabalhadores, pois esse foi um processo similar ao que ocorreu em outros países, sendo possível perceber que os acontecimentos decorriam de um contexto muito amplo. O texto destaca que “a participação dos trabalhadores nesse processo foi decisiva”.

Os conteúdos que encerram o capítulo destacam que as leis sociais eram apresentadas como um presente de Getúlio Vargas aos trabalhadores, mas esclarecem que eram omitidas as lutas dos trabalhadores nessas conquistas. Esse tópico encerra o capítulo com riqueza de conteúdos que deixam claro que a Classe Operária era um sujeito histórico, ativo e determinante no processo histórico.

- Categorias Tempo e Poder

Os primeiros capítulos da obra iniciam com conteúdos de História do Brasil Republicano, ou seja, dão continuidade ao ponto de onde havia parado em seu volume 2, no entanto, não fazem nenhuma contextualização entre os conteúdos dos volumes, dando assim uma impressão de ruptura histórica, delimitada pela troca do poder monárquico pelo poder republicano. Essa ideia de ruptura se dá também quando se trata da Classe Operária, pois fica a impressão de que, a partir do advento da Proclamação, surge de imediato essa classe. Vale salientar que o volume anterior da obra esclarece a existência de uma continuidade histórica para o período; assim, a noção de ruptura fica mais caracterizada caso o aluno não tenha utilizado o volume anterior.

O tópico referente aos trabalhadores e suas lutas destaca as formas de associações operárias criadas no início do século, no entanto, não esclarece que essas associações contribuíram de maneira significativa para que os trabalhadores se reconhecessem enquanto classe. Os conteúdos enfatizam ainda as questões de organização e ideologia do movimento operário, como o anarquismo e o socialismo, enfatizando as características de cada ideologia e destacando o predomínio da ideologia anarquista no início do século XX.

O Primeiro Congresso Operário Brasileiro e a fundação da Confederação Operária Brasileira estão presentes nos conteúdos, porém sem maiores aprofundamentos quanto à extensão do movimento e o número de operários que a eles aderiram. Não se faz referência à importância do movimento de 1906 para a união da classe, o que possibilitou as reações operárias nos anos seguintes, levando o governo a criar um arcabouço jurídico com o fim de deter os movimentos, a Lei Adolfo Gordo (Decreto nº 1.641, de 07/01/1907) e o Decreto Governamental nº 1.637 (de 05/01/1907), que regulamenta a ação dos sindicatos e limita a organização dos trabalhadores.

Outro destaque dado é a fundação do Partido Comunista Brasileiro, em 1922, e a participação dos comunistas junto a importantes sindicatos, além da formação do Bloco Operário e Camponês (BOC), para concorrerem às eleições de 1927, na qual elegeram dois representantes. Porém, os assuntos são resumidos e de caráter mais informativo, sem contextualização de sua importância para a Classe Operária e para

a História do Brasil. O texto não apresenta o BOC como um grupo que tivesse a possibilidade de liderar um movimento revolucionário.

O capítulo traz um texto complementar intitulado: “O anarquismo de Edgard Leuenroth”, trata-se de um texto de uma página, que, a partir da biografia desse anarquista, traz muitas informações importantes referentes à Classe Operária, pois o anarquismo foi a ideologia que conduziu essa classe na Primeira República. O conteúdo relata sobre os Jornais anarquistas, cita a Greve Geral de 1917 e o crescimento do comunismo na década de 1920. Relata que Edgard Leuenroth apoiou o movimento, embora com críticas à Aliança Liberal. Cita a perseguição de Getúlio Vargas aos comunistas e o fechamento de diversos jornais anarquistas, demonstrando a forma que o, então, presidente exercia seu poder. O texto encerra comentando sobre os textos escritos por Edgard Leuenroth nas décadas de 1950 e 1960, os quais até hoje servem de fundamento para a história do movimento operário brasileiro. Esse texto complementar traz diversas informações que podem servir como guias para um aprofundamento sobre a participação da Classe Operária na História do Brasil. Por meio desse conteúdo pode-se perceber que as ideologias e as ações da Classe Operária se davam dentro de uma continuidade histórica.

Ao se analisar o tópico intitulado “A Revolução de 1930”, pela expressão “revolução” utilizada no título já se pode identificar a noção de ruptura histórica presente no conteúdo. O tópico procura mostrar todo o contexto cultural, econômico e político, que passava o Brasil, na década de 1920, cita a Semana da Arte Moderna, a fundação do Partido Comunista, a Revolta dos 18 do Forte, as divergências das oligarquias, a sucessão presidencial de 1922, os efeitos da crise de 1929 e a formação da Aliança Liberal para a sucessão presidencial de 1930. Esses fatos aparecem como sinais de esgotamento do sistema vigente, dando, assim, possibilidade para a chamada Revolução de 1930. Porém, novamente o texto não faz referência alguma à participação da Classe Operária ou do BOC no processo, limitando-se somente a citar que houve perseguição ao movimento sindical e o fechamento de centenas de fábricas, deixando milhares de desempregados. Pelo conteúdo do tópico fica evidente que a Classe Operária sofreu de diversas formas, porém não faz referência às lutas operárias contra essa situação. Não faz nenhuma referência às organizações e às diversas mobilizações operárias que foram reprimidas com grande violência, sendo tratadas como “caso de polícia” no período.

Enfim, percebe-se que os conteúdos não tratam o movimento de 1930 como decorrente da participação e da pressão da Classe Operária.

Sobre o Governo Provisório de Getúlio Vargas, os conteúdos esclarecem que as bases que davam sustentação ao poder de Getúlio Vargas eram muito heterogêneas. O texto relata sobre o domínio das oligarquias rurais em nosso país e sobre o modelo de poder autoritário adotado por Getúlio Vargas. Esses conteúdos são importantes para se compreender as relações de poder que estavam submetidas à Classe Operária, bem como para demonstrar que o processo ocorrido em 1930 não teve um caráter revolucionário.

O texto cita que o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio também era chamado de Ministério da Revolução, e que, por meio desse o governo intervinha nas relações de patrões e empregados, destacando, assim, a centralização do poder na mão do Estado. Ao utilizar o termo “*revolução*” para designar o Ministério, demonstra-se que a intenção do governo era que o período fosse concebido como uma ruptura. Os conteúdos relatam sobre os órgãos de controles criados pelo estado para fiscalizar o cumprimento das legislações promulgadas, como as Juntas de Conciliação e Julgamentos, que resultariam na criação do Ministério do Trabalho. Todos esses conteúdos são de extrema importância para que seja compreendido o contexto político que envolvia a Classe Operária.

Ao tratar da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), é explicado que essa legislação abarcou somente o trabalhador urbano, esquecendo-se dos trabalhadores rurais. Como as legislações surgiram em decorrência das pressões dos trabalhadores, percebe-se que os trabalhadores urbanos, e em especial a Classe Operária, possuíam maior poder reivindicatório.

Outro aspecto que merece destaque são os conteúdos referentes à criação da Lei de Sindicalização, pois, por meio dela, o governo exercia o controle dos sindicatos, limitando o poder de organização e, conseqüentemente, de reivindicação operária. Vale ressaltar que os conteúdos citam como vantagens dessa lei para os sindicatos o monopólio da representatividade e a segurança contra a repressão policial, porém não citam as desvantagens disso para a Classe Operária, que tinha seus sindicatos compartimentados e sob o controle estatal, tanto que muitos líderes de esquerda não queriam aderir a esse modelo sindical, preferindo manter a autonomia e a independência perante o governo. Porém, esses líderes acabaram

cedendo pelas pressões dos próprios operários, pois, para usufruir dos benefícios das legislações criadas, os trabalhadores teriam que pertencer ao sindicato oficial.

Sobre a Constituição Federal de 1934, é destacada a participação dos “representantes classistas” no processo. Esse conteúdo é importante, pois demonstra o poder e a representatividade das categorias sindicais no período, mesmo estando em menor número que os representantes dos poderes oligárquicos daquele período.

Nos conteúdos referentes ao período do Chamado Estado Novo, destaca-se que uma das formas de propaganda governamental foi a instituição de datas comemorativas, como o dia 1º de Maio - Dia do Trabalho, sendo essa data reconhecida pelos trabalhadores como o dia do movimento operário. O texto esclarece que nessa data o governo organizava festividades e Getúlio Vargas sempre discursava e anunciava medidas que beneficiavam os trabalhadores. Esses conteúdos merecem destaque, pois, a partir deles, é possível perceber as diversas articulações existentes e a preocupação na manutenção do controle da Classe Operária, demonstrando, assim, a importância e o poder que essa classe possuía no período.

O tópico “Estado e classe trabalhadora” destaca o poder reivindicatório que a Classe Operária possuía na época e esclarece que as conquistas obtidas no período decorriam desse poder. Os conteúdos deixam claro que na Primeira República não existiam legislações que amparassem os trabalhadores, mas que com o governo instaurado em 1930 são criadas diversas leis sociais e trabalhistas, e que as mobilizações e pressões da Classe Operária foram decisivas para essas conquistas.

Percebe-se que não há uma continuidade histórica ao se descrever a história no período em que Getúlio Vargas esteve à frente do poder, o conteúdo são apresentados diante de momentos de rupturas, as quais têm como marcos os anos de 1930, 1934, 1937 e 1945. Vale salientar que a Classe Operária é apresentada de maneira conformada a cada momento, como se aceitasse as condições a ela impostas, sem exercer qualquer tipo de poder que pudesse determinar mudanças significativas, pois até mesmo as conquistas trabalhistas são apresentadas como concessões e não como conquistas decorrentes do movimento operário.

4.3 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DA COLEÇÃO “A ESCRITA DA HISTÓRIA” - EDITORA ESCALA EDUCACIONAL

4.3.1 Análise dos conteúdos da Coleção “A Escrita da História” – Volume 2

- Categorias Sujeitos Históricos e Processo Histórico

No tópico sobre a transição para o trabalho assalariado, os conteúdos demonstram que essa troca da mão de obra foi decorrente de um processo histórico, mas vale salientar que restringe os sujeitos históricos, pois relatam que a campanha abolicionista foi “iniciada por membros mais ilustrados da sociedade”, que levaram a mobilização a clubes, associações e jornais. Os conteúdos chegam a citar a participação de negros no processo, porém referem-se somente aos negros já libertos e já com uma posição social de destaque como o advogado Luís Gama e o engenheiro André Rebouças.

O tema, “A Indústria do Café” contém informações intimamente ligadas ao processo de industrialização do Brasil e à formação da Classe Operária brasileira. Os conteúdos relacionam o desenvolvimento econômico da atividade cafeeira com diversas transformações ocorridas no país naquele período, tais como: o trabalho assalariado, a urbanização, a modernização da produção agrícola e na industrialização, trazendo com essas transformações um grande número de imigrantes para venderem sua força de trabalho no Brasil, como se lê na seguinte citação:

A vinda de imigrantes, subsidiada inicialmente pelos cafeicultores e depois pelo governo federal, gerou um mercado amplo para diversos produtos, sobretudo alimentos, bebidas e tecidos. E, principalmente, criou o mercado de trabalhadores livres, com uma oferta abundante de força de trabalho que, conseqüentemente, permitiu aos detentores do capital contratar mão de obra mediante o pagamento de baixos salários. Assim, durante quase todo o período da República Oligárquica, a maioria dos operários de São Paulo eram estrangeiros, principalmente italianos, que trabalhavam nas empresas que se tornariam as grandes referências da indústria nacional. (CAMPOS e CLARO, 2010, p. 267).

Os conteúdos sobre a reurbanização do Rio de Janeiro inicialmente relatam que o advento da abolição da escravatura fez aumentar ainda mais a população do estado. Abordam que a reurbanização da cidade foi concebida para torná-la

agradável à elite, e que o desejo da população elegante era empurrar para longe a população pobre, rude e mestiça. Para tanto, cortiços foram derrubados dando lugar a belíssimas praças ou jardins. Após essas colocações, são citadas dentro do texto as consequências de tudo isso para classe trabalhadora:

O resultado imediato, além do embelezamento da cidade, foi a deterioração ainda maior das condições de vida dos trabalhadores. O preço dos aluguéis subiu e a população mais pobre foi removida do centro para áreas mais distantes. A ocupação dos morros com barracos tornou-se mais frequente. (CAMPOS e CLARO, 2010, p. 269).

Percebe-se que o texto traz em seus conteúdos os fatos e contextualiza com os reflexos causados aos indivíduos, especificando os trabalhadores como os sujeitos históricos, não deixando o termo amplo, muitas vezes utilizado, como a “população pobre” ou “os despossuídos” etc. Os conteúdos desse tema trazem diversas informações essenciais para se compreender as transformações ocorridas na vida cotidiana da Classe Operária no período.

Ao relatar sobre o tópico da Revolta da Vacina, percebe-se que os conteúdos fazem referência aos operários como sujeitos daquele processo, destacando o envolvimento da classe trabalhadora no conflito, não só como vítima, mas como elemento de resistência e rebelião.

Nos dias seguintes, oradores populares levantavam-se no espaço público recém-modelado incitando a rebelião. A polícia era recebida a pedradas. Líderes operários, jacobinos, políticos e intelectuais tentavam dirigir o movimento. (CAMPOS e CLARO, 2010, p. 272).

Os conteúdos reforçam ainda mais a participação da Classe Operária na Revolta da Vacina, como no contido na citação a seguir:

Parte das lideranças da Revolta da Vacina reunira-se no centro das Classes Operárias para organizar a Liga Contra a Vacinação Obrigatória. Àquela altura, não só o Rio de Janeiro, como em várias outras grandes cidades brasileiras, militantes operários fundavam centros de solidariedade, centro de estudos, clubes, sindicatos, jornais e até partidos políticos. Os objetivos variavam de acordo com as tendências políticas de então. O operariado se integrava nas entidades por meio de jogos de futebol, divertimentos, estudos e discussões a respeito da situação da classe operária e dos caminhos de luta. (CAMPOS e CLARO, 2010, p. 273).

Nos conteúdos acima, é possível perceber que a Classe Operária era um sujeito histórico importante e ativo no processo histórico no início da República.

O volume 2 da coleção “A Escrita da História” estende seus conteúdos até a década de 1920, realizando uma contextualização da participação da Classe Operária na história do Brasil. Por meio dos conteúdos constantes nos capítulos analisados, é possível entender o processo de formação e consolidação da Classe Operária brasileira, tanto nas questões ideológicas e políticas quanto nas condições humanas em que vivia essa Classe.

- Categorias Tempo e Poder

A partir dessas transformações, o texto trata sobre a transição para o trabalho assalariado, deixando claro que não há uma ruptura nessa troca da mão de obra. Relata sobre os questionamentos da mão de obra escrava e do início da substituição pela mão de obra livre nas fazendas de café. Faz referência às legislações implantadas para viabilizar essa transição e descreve a política de branqueamento implantada no período. Trata-se, portanto, de conteúdos importantes para se entender as discriminações vividas pelos negros mesmo pós-abolição, colocando-os em condições ainda piores que os trabalhadores brancos.

O tópico “Entre outras mil és tu Brasil”, trata inicialmente das relações de poder do Brasil com o restante do mundo, em especial com a Inglaterra, retratando a pressão exercida por essa para que o Brasil abolisse a escravidão. Esse conteúdo é de grande importância para se entender o imperialismo inglês e sua influência nas diversas questões políticas e sociais, em especial na pressão externa que o Brasil sofria para que realizasse a troca da mão de obra escrava para o trabalho assalariado.

No tópico sobre o isolamento da monarquia, os conteúdos relatam as pressões sobre o imperador para abolir a escravidão e os desgastes das relações da monarquia com os cafeicultores do Vale do Paraíba, que pressionavam pela continuidade da mão de obra escrava, fazendo o imperador perder muito do seu apoio político com a Abolição da Escravatura em 1888. O conteúdo traz ainda os interesses de diversos grupos com relação ao processo de implantação do regime republicano federativo. Tais conteúdos mostram os conflitos de poder existentes tanto para a abolição como na Proclamação da República. Esclarecem ainda que ambos os processos não simbolizam uma ruptura, mas uma continuidade histórica.

Vale destacar que os conteúdos não fazem referência ao fato de que o negro logo passaria a compor o operariado.

O último tópico do capítulo 8 refere-se especificamente ao Proletariado, é aprofundada a questão da Classe Operária, citando as diversas formas de reunião dos operários em todo o Brasil, como centros de solidariedade, centro de estudos, clubes, sindicatos jornais e partidos políticos operários. O texto apresenta ainda as formas de integração por meio do futebol, divertimentos, estudos e discussões a respeito da Classe Operária. Esclarece que os imigrantes traziam as experiências e histórias de resistência ocorridas na Europa do século XIX, como se constata na citação.

No Brasil, como em outras partes do mundo, a situação da classe operária era desumana. Amontoados em moradias insalubres, vítimas de agressões das forças policiais e do descaso das autoridades, desprovidos de garantias trabalhistas, recebendo baixíssimos salários, cumprindo jornadas de trabalho de 12 a 15 horas diárias sem descanso semanal garantido e vendo seus filhos nas fábricas desde crianças, muitos trabalhadores tentavam, com greves, manifestações e sabotagens, melhorar suas condições de existência. (CAMPOS e CLARO, 2010, p. 274).

Percebe-se que os conteúdos tratam de processos decorrentes de continuidade histórica e não de rompimento.

Os conteúdos trazem, ainda, as duas tendências políticas que se destacaram frente ao movimento operário, o anarquismo e o socialismo. Explicam que, mesmo buscando objetivos comuns, existia uma rivalidade entre elas, o que prejudicava a união das “esquerdas revolucionárias”. Citam como a principal divergência de ambas a questão do envolvimento político. O autor narra que, inicialmente, os anarquistas se destacaram no comando da Classe Operária com a fundação, em 1906, da primeira central-geral de sindicatos de trabalhadores no Brasil, a Confederação Operária Brasileira (COB). Porém, mesmo diante dessas divergências, foi possível mobilizar a classe trabalhadora organizando-se diversas greves, como, por exemplo, a greve geral de 1917.

Encerra o tópico esclarecendo que, mesmo diante desse cenário de lutas e resistência, as condições de vida da classe trabalhadora continuaram muito difíceis e os operários perseguidos, ou seja, mesmo diante da organização e das resistências operárias, não foi possível romper com as condições de opressão que viviam. Como se observa na página 274:

Mesmo assim as reivindicações sociais no Brasil continuaram a ser tratadas como “caso de polícia e não de política”. Muitos líderes eram presos ou colocados em listas negras e centenas de operários estrangeiros foram expulsos do Brasil por sua atuação política. (CAMPOS e CLARO, 2010, p. 274).

4.3.2 Análise dos conteúdos da Coleção “A Escrita da História” – Volume 3

- Categorias Sujeitos Históricos e Processo Histórico

Nos conteúdos correspondentes à Reação Republicana, tem-se a afirmação de que “*durante a República Oligárquica, até a revolução era coisa para poucos*”, esclarecendo que os sujeitos históricos desse processo estão ligados à elite dominante e que não houve a participação das classes populares como os operários.

Ao tratar especificamente da Aliança Liberal, o material esclarece a sua aproximação com o Partido Democrático e do apoio recebido de Minas Gerais. Expõe ainda sobre o contexto do processo eleitoral que conduziu Julio Prestes à vitória no pleito. Sobre a participação operária o texto cita o seguinte:

Aproveitando-se do descontentamento urbano, Getúlio Vargas conseguiu reunir milhares de operários em grandes comícios. Era um indício de mudanças no comportamento das oligarquias. (CAMPOS e CLARO, 2010, p. 62).

Mesmo os conteúdos não dando destaque direto à Classe Operária, a citação acima deixa claro que essa classe estava descontente e mobilizada, bem como se fazia presente no contexto político brasileiro, pois milhares de operários se reuniam nas diversas mobilizações.

Vale salientar que os conteúdos fazem referência ao BOC, mas não o destacam como sujeito histórico determinante no processo que culminou na tomada de poder por Getúlio Vargas. Percebe-se que a Classe Operária, de uma maneira geral, não é relatada como sujeito histórico determinante das mudanças nesse processo.

O texto ainda traz que o levante de 1930 se inicia no dia 3 de outubro, e no dia 31 do mesmo mês, Getúlio Vargas chega ao Rio de Janeiro, segundo Campos e Claro, “A população urbana, por enquanto, aplaudia entusiasmada” (p.63), o que

deixa claro que existiram períodos posteriores em que a população (sendo que a Classe Operária fazia parte dela) demonstrando descontentamento com o Governo de Getúlio Vargas.

Ainda sobre “A Revolução de 1930”, os conteúdos destacam a participação das oligarquias e dos militares no golpe ocorrido após a eleição de Júlio Prestes. Esclarece ainda a concepção que a elite possuía sobre as classes populares brasileiras, como se encontra na página 63 do texto:

...o desprezo e o temor com relação à população brasileira ainda eram marcantes. Selvagens, demônios, barris de pólvora, ignorantes, aventureiros, inimigos internos, subversivos. Era o povo brasileiro no imaginário de suas elites. (CAMPOS e CLARO, 2010, p. 63).

Pelos conteúdos apresentados, percebe-se que as elites não possibilitavam a participação popular nas questões políticas do país. A partir desses, percebe-se que Getúlio Vargas começa a ser destacado como principal sujeito histórico do período.

Sobre a Constituinte de 1934, os conteúdos destacam a participação da Classe Operária no processo por meio da bancada classista composta por 40 delegados, mas lembra que existiam outros 214 representantes eleitos pelos Estados e que, em sua maioria, defendiam os interesses oligárquicos. Isso mostra que mesmo com sendo sujeitos do processo, pouco poderiam interferir nele.

No tema intitulado “A moldura operária”, os conteúdos destacam a figura de Getúlio Vargas como principal sujeito histórico do período, apresentando-o como um presidente que estava próximo à população. Destaca-se que em seu governo, a Classe Operária passou a figurar nos discursos da elite brasileira, tanto que Getúlio Vargas iniciava seu discurso com a frase: “Trabalhadores do Brasil”. Por meio dos conteúdos, nota-se que a Classe Operária era motivo de atenção das classes dominantes, mas essa atenção decorria do desejo de dominação e controle.

Há destaque no texto que Getúlio Vargas procurou fixar a imagem paternalista junto à Classe Operária, sendo a regulamentação dos direitos trabalhistas anunciadas como uma concessão do presidente aos trabalhadores. Porém, os conteúdos esclarecem que tais conquistas eram frutos das contestações operárias desde o início da República, fazendo com isso que seja compreendido o processo histórico dessas conquistas, não delegando a um sujeito histórico único, como muitas vezes é feito.

É mostrado ainda que a construção da imagem de Getúlio Vargas junto à Classe Operária foi decorrente de um processo muito bem planejado e que se utilizava dos recursos mais diversos, dentre eles o rádio, principal meio de comunicação da época. E, por meio do programa “Hora do Brasil”, o discurso de Getúlio Vargas penetrava nos lares brasileiros.

Vale salientar que a obra realiza em seus conteúdos diversas contextualizações da História do Brasil e da História Geral, facilitando as ligações nos acontecimentos e gerando um melhor entendimento do processo histórico.

- Categorias Tempo e Poder

Percebe-se que os conteúdos desse primeiro tema fazem uma ligação com os analisados no volume 2 da coleção, não deixando a ideia de rompimento, o que facilita o entendimento dos alunos, os quais podem relembrar os conteúdos trabalhados, bem como aqueles que não haviam utilizado essa obra no ano anterior e podem compreender o contexto dos conteúdos que serão trabalhados.

Os conteúdos referem-se ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), relatam que, no mesmo período em que os tenentes percorriam o Brasil, o PCB busca a hegemonia do movimento operário na busca da sonhada revolução social. Cita o vínculo do PCB com a Terceira Internacional, a cassação de seu registro no Brasil e a busca de alianças com setores comprometidos com a causa operária e camponesa. Relatam sobre a criação do Bloco Operário e Camponês (BOC), com o intuito de interferir de maneira mais consciente e significativa na política brasileira, porém os conteúdos não destacam BOC como uma organização detentora de poder nem como uma força de resistência operária significativa naquele período.

No tópico sobre a Aliança Liberal, os conteúdos iniciam expondo sobre as divergências e rupturas entre os poderes oligárquicos. Em seguida, relatam sobre a formação do Partido Democrático em São Paulo, dando destaque aos programas de reformas sociais e eleitorais propostas por esse partido, tais como voto secreto, direito de voto para as mulheres e a garantia de alguns direitos trabalhistas, como férias e aposentadoria. O texto expõe que esse partido buscava a aproximação com as classes médias urbanas, o que deixa claro que não era um partido que representava a Classe Operária.

Referente ao tópico sobre “A Revolução de 1930”, o texto trata das conspirações oligárquicas e militares para o golpe após a eleição de Júlio Prestes. Ao utilizar o termo “revolução” para se referir ao período, nota-se que esse momento é mencionado como uma ruptura. Os conteúdos esclarecem que o processo revolucionário partiu dos poderes oligárquicos, sendo citada no texto uma frase imputada ao governador de Minas Gerais, Antonio Carlos de Andrada: “Façamos a revolução, antes que o povo a faça”. Assim, mostra-se que o movimento intitulado Revolução de 1930, não foi algo pensado para resolver as questões sociais, mas, sim, para evitar uma rebelião, uma convulsão social diante dos inúmeros problemas políticos, econômicos e sociais no país que revoltavam o povo brasileiro.

Nos conteúdos sobre “a moldura oligárquica”, o texto relata que as oligarquias acabam por aceitar a direção de Vargas; porém, o poder político regional acaba por cooptar muitos dos indivíduos ligados ao poder presidencial, iniciando um compromisso entre o governo central e as oligarquias regionais, que mantinham as relações sociais do campo, baseadas no latifúndio, na exploração da mão de obra livre e na prepotência da burguesia rural. Esses conteúdos mostram que não ocorreu uma ruptura nas relações de poder pós 1930, mas que houve ajustes que envolveram as camadas detentoras do poder, excluindo desse processo as camadas populares.

Sobre a Constituinte de 1934, os conteúdos destacam a participação da Classe Operária no processo por meio da bancada classista composta somente por 40 delegados junto a outros 214 representantes das oligarquias. Isso mostra que, mesmo com representação no processo constitucional, a Classe Operária, ainda assim estava subjulgada aos poderes oligárquicos, demonstrando continuidade histórica.

Os conteúdos referentes à Aliança Nacional Libertadora (ANL) apresentam a mesma como representante do poder popular, afirmando que em seus comícios aglutinavam milhares de trabalhadores. Citam sua proximidade com o PCB e sua expansão por diversos estados da federação; em seguida, narram a forma violenta com que foi combatida pelo governo central. Esses conteúdos são importantes por destacarem os representantes do poder popular, que se apresentavam como opositores da política adotada pelo Governo de Getúlio Vargas.

O texto esclarece mais a frente que, mesmo com as diversas tentativas das classes populares na busca de seus direitos, nenhum grupo conseguiu fazer frente

ao poder do Estado, que se confirmou como principal agente político da época, vindo a instaurar o Estado Novo. Esses conteúdos demonstram que as forças populares sempre pressionavam o poder central, porém, mesmo estando organizadas, não conseguiram fazer frente a esse poder.

Referente aos direitos trabalhistas, os conteúdos destacam a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, porém esclarecem que o objetivo maior desse ministério foi o de trazer para o Estado o poder de arbitrar sobre os conflitos entre a Classe Operária e a burguesia industrial. Tais conteúdos são de extrema valia para que não se julgue que todas as conquistas operárias visavam somente aos interesses dos trabalhadores, bem como esclarecem as articulações utilizadas para a manutenção e centralização do poder.

Outro aspecto que merece destaque no texto é a cooptação dos sindicatos pelo Estado, que criou uma série de normas a fim de aumentar o controle sobre essa organização que era uma das principais forças da Classe Operária.

Sobre a legitimação do regime, os conteúdos relatam que, naquele período, existia um vácuo do poder e Getúlio Vargas aproveitou o momento para se fortalecer. Suas atitudes imobilizavam as iniciativas autônomas de reação operária, Getúlio Vargas controlava, por meio da repressão e da propaganda, as camadas populares.

Sobre os conteúdos referentes ao “queremismo”, é esclarecido no texto que diversas forças de caráter nacionalista defendiam a permanência de Getúlio Vargas no poder até a realização de uma nova Constituição. Há ainda o relato que o próprio Luís Carlos Prestes apoiava a permanência, pois acreditava que isso traria avanços para a classe trabalhadora; no entanto, forças contrárias depuseram Getúlio Vargas. Esses conteúdos são importantes para que se entenda as diversas forças existentes naquele período, sendo muitas delas ocultas.

5. CONCLUSÃO

A Classe Operária brasileira inicia seu processo de formação muitos anos antes da abolição da escravatura e só vem se consolidar como tal muitos anos após, não havendo uma ruptura histórica a partir da a abolição da escravatura. Assim não existe um “surgimento” da Classe Operária brasileira, mas sim uma “formação” dessa classe, que decorre de um processo histórico e por meio de experiências vividas e compartilhadas que fazem criar uma relação de identidade entre aquele grupo, vindo a formar uma classe.

Dentro do contexto encontrado na República Velha, a Classe Operária é um dos principais agentes da história brasileira do período em questão, no entanto, percebe-se o pouco destaque dado a essa classe, muitas vezes inserida em um contexto geral, no qual ela passa despercebida, ou em outras ocasiões, relegada a um segundo plano, ou tendo sua participação completamente silenciada. Foi nos primeiros anos da República que a Classe Operária se consolidou e lutou por seus objetivos, principalmente por meio das greves. Porém, suas conquistas mais significativas vieram somente a partir de 1930, mas muitas vezes essas conquistas são apresentadas como concessões do então presidente Getúlio Vargas, esquecendo-se do processo histórico, marcado por diversos protestos, mobilizações e greves em busca de uma condição de trabalho mais humana.

No movimento desencadeado em 1930, o qual, muitas vezes aparece sob o título de “revolução”, a participação da Classe Operária também é colocada em segundo plano causando diversas controvérsias entre renomados historiadores.

Segundo o historiador Boris Fausto, é um erro defender que a Classe Operária estava em condições de propor algo próximo de uma revolução, pois, segundo ele, o operariado possuía pouca expressividade e poder de reação. Vale salientar que esse autor é muito utilizado pelos autores de livros didáticos, sendo citado e seus textos utilizados nos livros analisados.

No entanto, o historiador Edgar De Decca, possui uma visão diferente sobre o contexto histórico de 1930, para ele, a Classe Operária era capaz de fazer a revolução, a qual seria organizada pelo BOC. Assim o movimento de 1930 surge, como uma alternativa das elites para que não se concretizasse essa revolução. Destaca ainda que 1930 se concretiza como a instituição da memória dos vencedores e a exclusão da memória dos derrotados. Vale aqui destacar que essa

concepção não é destacada nos conteúdos dos livros didáticos, não sendo encontrado texto desse autor nos livros analisados. Porém a afirmativa de De Decca é a que mais se aproxima da concepção do autor da presente pesquisa, por julgar que a Classe Operária possuía expressividade e condições para realizar um movimento revolucionário.

Sabe-se que no período de 1930 a 1945, a Classe Operária viu muito de suas reivindicações se transformarem em direitos, tais como a conquista da carga horária de oito horas diárias, férias remuneradas, auxílio saúde, salário mínimo, voto feminino, CLT. Mas não foi um período só de alegrias, a Classe Operária continuou enfrentando forte repressão do Estado. Viu muitas de suas conquistas, mesmo consolidadas por meio de leis, não sendo cumpridas. Assistiu a cooptação dos sindicatos pelo Estado, enfrentou condições de vida desfavoráveis em que seus salários não eram suficientes para suprir suas necessidades básicas e o sustento de sua família. No mesmo momento em que Getúlio discursava no rádio, colocando-se como defensor da classe trabalhadora, a polícia reprimia com grande violência as greves. Assim, mesmo diante de todas as conquistas e avanços obtidos pelos trabalhadores, não se pode afirmar que houve um processo revolucionário, pois as continuidades históricas prevaleceram sobre as rupturas.

A análise sobre os conteúdos referentes à Classe Operária nos livros didáticos é de grande importância, tendo em vista que essa classe, desde sua formação, é um dos agentes sociais mais importantes na História do Brasil.

O processo ensino-aprendizagem abarca vários elementos distintos, mas que interagem entre si para que sejam atingidos os objetivos educacionais. O professor tem um papel fundamental nesse processo, pois atua como facilitador na construção do conhecimento. Assim, para o melhor desempenho de sua função, deverá possuir formação didática e pedagógica, dominando, além dos conhecimentos da ciência de sua docência, uma prática pedagógica adequada, que implica utilizar de maneira adequada os materiais, dentre esses o livro didático, o qual se apresenta como um dos principais recursos didáticos, sendo, muitas vezes, a única fonte de auxílio ao professor.

O livro didático não é um material para ser utilizado de maneira autodidata pelo aluno, é necessária a presença de um intermediador do conhecimento, geralmente o professor, mas se deve levar em conta também a figura dos pais que irão auxiliar o filho em casa e terão esse material como referência. Porém, deve-se

lembrar de que o professor tem o preparo profissional que a maioria dos pais não possuem.

A seleção dos conteúdos dos livros didáticos possui grande importância no ensino de História, pois o que não foi selecionado será esquecido. Salienta-se que os conteúdos dos livros didáticos da disciplina de História provêm da historiografia existente, mas esses conteúdos passam por um processo de transposição didática, ou seja, sofrem adaptações, para transformar os conteúdos em conhecimento escolar, por isso não se pode esperar que o livro didático reproduza, de maneira idêntica, o que é encontrado na historiografia.

Os conteúdos de História são extensos e muitas vezes complexos, por isso também não se pode esperar que os livros didáticos esgotem quaisquer assuntos ou temas. Assim, o professor deve flexibilizar, contextualizar e complementar os conteúdos nele existentes, utilizando o livro didático como se fosse “uma trilha” e não “um trilho” a ser seguido em sua prática pedagógica. Para que isso seja possível, faz-se necessário que o professor conheça detalhadamente a obra com a qual está trabalhando e indo além, deve conhecer a coleção em que a obra está inserida.

Diante da importância do livro didático, percebe-se que o PNLD possui muita importância no contexto do ensino, pois possibilita que todos os alunos dos estabelecimentos de ensino público tenham acesso a esse material, escolhido pelo professor, que irá trabalhar com esse recurso. No caso específico da disciplina de História, o PNLD 2012 - Ensino Médio ofertou dezenove obras como opções de escolhas.

As obras do PNLD passam por várias análises e são submetidos a diversos critérios de seleção, porém isso não faz com que sejam isentos de críticas, pois é impossível produzir um livro que seja considerado perfeito. Diante disso, a presente pesquisa não procurou determinar qual o melhor ou pior livro, mas somente buscou analisar a participação da Classe Operária na história brasileira, desde sua formação até o ano de 1945. O foco nessa classe decorreu de sua importância na sociedade brasileira, principalmente nos primeiras décadas da República.

Ao se analisar os conteúdos dos livros didáticos do PNLD 2012 – Ensino Médio percebe-se que os tópicos dos livros são muito parecidos e destacam geralmente os mesmos fatos. Nota-se ainda que, mesmo passando por dos diversos critérios de análise e seleção na qual participaram diversos profissionais ligados à

educação e especificamente à área de História, os livros ainda preservam traços da perspectiva tradicional do ensino de História, com a predominância do modelo linear e factual.

No entanto, tomam caminhos diferentes na questão de texto complementar. Nota-se ainda uma ruptura dos conteúdos entre os volumes da mesma coleção, percebe-se claramente que o último volume das coleções (volume 3) inicia seus conteúdos sem que sejam feitas quaisquer correlações com os conteúdos do volume anterior (volume 2). Das três coleções analisadas, somente a da Editora Escala Educacional, introduz o conteúdo contextualizando com os do volume anterior.

Existem outros aspectos comuns nas três obras, podendo se destacar: nos conteúdos referentes ao final do século XIX, sempre há referência às forças externas de poder, na época, do imperialismo inglês; já nos conteúdos referentes ao século XX não há contextualização com a força do imperialismo externo; a história da Classe Operária tem como referência os estados do Rio de Janeiro e São Paulo; todas as obras dão grandes destaque às orientações ideológicas anarquistas e socialistas presentes na Classe Operária; a história da Classe Operária, na maioria das vezes aparece desconectada da História do Brasil e todas as obras enfatizam a importância das greves como forma de resistência.

Nota-se, ainda, nos conteúdos, que a palavra “revolução” muitas vezes é empregada de uma maneira diversa do seu verdadeiro significado. Segundo Fernandes (1984), essa palavra se aplica para designar mudanças drásticas e violentas da estrutura da sociedade. Porém, muitos dos eventos intitulados como “revolução”, foram processos que trouxeram poucas transformações sociais significativas, não podendo ser consideradas rupturas históricas.

A obra “Conexões com a História” apresenta um maior número de textos complementares dentro dos capítulos, muitos deles curtos e com poucas informações, mas enriquecidos com imagens; porém, muitas vezes, a imagem e o texto que são trazidos em um mesmo texto complementar não se correlacionam, fato que pode causar dúvida ou gerar confusão na interpretação. A obra “História” apresenta um menor número de textos complementares por capítulo, porém esses são mais longos e específicos, com o objetivo de aprofundar determinados temas centrais constantes nos conteúdos. A obra “A Escrita da História” apresenta poucos textos complementares por capítulo, e, como a obra traz em um mesmo capítulo História Geral e História do Brasil muitas vezes o texto complementar do capítulo

não se refere a conteúdos da história do referido país. Salienta-se que os textos, muitas vezes, possuem caráter interdisciplinar, tendo relação com autores ligados a outras áreas correlacionadas à História.

Analisando os conteúdos da obra “Conexões com a História”, volume 2, referentes ao Segundo Reinado, partindo das categorias sujeito histórico e processo histórico, percebeu-se que é dado maior destaque às classes dominantes como sujeitos históricos do período e que a participação dos negros e de imigrantes é omitida ou colocada em segundo plano, diminuindo, assim, sua influência no processo histórico. Os conteúdos não contextualizam esse período como processo de formação da Classe Operária brasileira, dando a impressão de que essa surgiu imediatamente após a Abolição da Escravatura.

Partindo das categorias tempo e poder, percebe-se que a história é contada de maneira linear e seus períodos são marcados por fatos históricos que surgem como expressão de uma ruptura decorrente de uma relação de poder delimitando a consciência histórica. Os conteúdos esclarecem que muitos dos fatos e processos vividos no Brasil imperial decorreram de diversas relações de poder tanto externas, como o caso do imperialismo inglês, como internas, porém, ao se tratar destas só se destacam os poderes referentes à classe dominante, como se a classe dominada não tivesse qualquer poder de reação e resistência. Pelo modo como os conteúdos são organizados, tem-se a concepção de que os adventos da abolição da escravatura e da Proclamação da República são marcos de um rompimento histórico, delimitador de períodos.

Na obra “Conexões com a História”, volume 3, os conteúdos sobre o início da República fazem referência à Classe Operária, porém, não colocam essa classe como um sujeito determinante nas transformações ocorridas no processo histórico, deixando a impressão de que essa classe estava completamente dominada sem poder de reação. Percebe-se que ao se tratar da Classe Operária, o foco se restringe às condições de trabalho e à vida dentro da indústria, não havendo destaque às condições vividas pelos trabalhadores em seu dia a dia fora das fábricas. Muitas vezes, ao se referir aos protestos e rebeliões do período, o autor utiliza expressões como “população pobre”, “o brasileiro pobre”, “população urbana”, como se a Classe Operária não estivesse inclusa nesse conjunto, fato que pode distorcer as lutas de classe existentes no início da República.

Nos conteúdos referentes ao processo histórico vivido entre os anos finais da década de 1920 até 1945, percebe-se um destaque à figura de Getúlio Vargas como principal sujeito histórico, o qual detinha o poder e, por meio de seus atos, determinava os acontecimentos da época. Nota-se, ainda, uma periodização bem definida ao se tratar do governo de Getúlio Vargas, sendo marcos os anos de 1930, 1937 e 1945; essas datas surgem como momentos de ruptura e profundas mudanças, dando a impressão de ausência de continuidade histórica.

A obra “História” apresenta os conteúdos referentes ao Brasil Imperial, destacando que os acontecimentos eram decorrentes de um processo histórico. Colocam fatos como a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República como decorrentes desse processo, não deixando a noção de ruptura histórica. No entanto, as classes dominantes são apresentadas como os principais sujeitos históricos do período, deixando um vazio de poder por parte das classes dominadas.

Nos conteúdos referentes ao início da República, a Classe Operária é mostrada como sujeito histórico determinante no processo histórico daquele período, destacando-se as lutas operárias na busca de seus direitos. No entanto, essa classe não aparece como sujeito histórico no movimento de 1930, o qual é intitulado na obra como “Revolução de 1930”. Porém, nos conteúdos pós 1930, a Classe Operária volta a receber destaque como sujeito histórico determinante naquele processo, mesmo enfatizando a figura de Getúlio Vargas, não se imputa somente a ele os acontecimentos do período, sendo as conquistas trabalhistas da época responsabilidades das ações de poder reivindicatório, principalmente por meio das greves ocorridas nas primeiras décadas do século.

A coleção “A Escrita da História” estende os conteúdos do seu volume 2 até a década de 1920, realizando uma contextualização da participação da Classe Operária na História do Brasil, sendo possível compreender o processo de formação e consolidação da Classe Operária brasileira sem que os adventos da Abolição da Escravatura e da Proclamação da República apareçam como rompimentos, dando, assim, a noção de continuidade histórica.

Os conteúdos referentes ao final do século XIX enfatizam o processo histórico que envolveu a troca da mão de obra escrava pelo trabalho livre; no entanto, restringem os sujeitos históricos às classes dominantes. Porém, os conteúdos que tratam do início da República brasileira destacam a participação da classe operária no processo histórico e deixam claras as diversas mobilizações, protestos e greves

realizadas como formas de demonstração de poder reivindicatório da classe. Ao tratar da Classe Operária, a obra não restringe seus conteúdos às condições vividas nas fábricas e no trabalho, pois relata sobre diversas situações do dia a dia do trabalhador.

A obra utiliza o termo “revolução” para se trabalhar o processo ocorrido em 1930, e destaca Getúlio Vargas como principal sujeito histórico do período, porém esclarece que as conquistas trabalhistas eram frutos das contestações e mobilizações operárias ocorridas desde o início da República. Os conteúdos destacam os grupos que representavam as classes populares como o BOC, PCB, ANL, porém afirmam que, apesar de organizados, não conseguiam fazer frente ao poder governamental.

A presente pesquisa não possuiu a intenção de eleger a Classe Operária como principal referência ao se escrever a História do Brasil; no entanto, preocupou-se em analisar as possíveis omissões e/ou distorções existentes quanto a sua participação no processo histórico brasileiro, por acreditar que essa classe se constitui em um dos principais sujeitos históricos do Brasil contemporâneo. Tem-se a pretensão de que esse trabalho possa servir de reflexão e motivação para outras investigações sobre temas relativos aos conteúdos da disciplina de História.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo Luís Coltro. *Os Sentidos do Trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, Ricardo Luís Coltro. *Adeus ao Trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANTUNES, Ricardo Luís Coltro. Estudos do Trabalho. Revista Rede de Estudos do Trabalho. Ano II – Número 3. 2008.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ALVES, Marcio Fagundes. *A reconstrução da identidade nacional na Era Vargas: práticas e rituais cívicos e nacionalistas impressos na cultura do grupo escolar José Rangel/Juiz de Fora/Minas Gerais (1930-1945)*, 2010, 139 p. Tese (Doutorado em Educação), UFRJ, Rio de Janeiro.
- BATALHA, Cláudio Henrique de Moraes. *Formação da classe operária e projetos de identidade coletiva*. O Brasil republicano: O tempo de liberalismo excludente – da Proclamação da República à Revolução de 1930. Org. FERREIRA, Jorge e DELGADO, Licilia de Almeida Neves. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- BAUER, Martin W. *Análise de Conteúdo clássica: uma revisão*. In: BAUER, Martin & GASKELL, George. (org). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 189-217.
- BENCHIMOL, Jaime. *Reforma Urbana e Revolta da Vacina na Cidade do Rio de Janeiro*. O Brasil republicano: O tempo de liberalismo excludente – da Proclamação da República à Revolução de 1930. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- BERCITO, Sonia de Deus Rodrigues. *Nos tempos de Getúlio: da revolução de 30 ao fim do Estado Novo*. São Paulo: Atual, 1990. (História em Documentos).
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Org. *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 de março de 2014.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 22 de março 2014.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 de março de 2014.

BRASIL. Decreto nº 59.355, de 4 de Outubro de 1966. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 de março de 2014.

BRASIL. Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 de março de 2014.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 de março de 2014.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica ; Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012. História. – Brasília: 2011. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em 22 de março de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares do ensino médio*. Volume 3. Brasília, DF, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em 13 de maio de 2015.

BRASIL. Portaria nº, 2922, de 17 de outubro de 2003. Aprova o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – PNLEM. Publicada no DO em 20 de out. 2003. Disponível em <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=184860>. Acesso em 2 de maio de 2015.

CARONE, Edgard. *Movimento Operário no Brasil (1877-1944)*. São Paulo: Difel, 1984.

CARONE, Edgard. *Movimento Operário no Brasil (1945-1964)*. São Paulo: Difel, 1981.

CHARLOT, Bernard. *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber*. Revista Brasileira de Educação. V. 11, n. 31, p.7-18, jan./abr. 2006.

CHOPPIN, Alain. *História dos Livros e das Edições Didáticas: Sobre o Estado da Arte*. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2004.

DE DECCA, Edgar Salvadori. *1930, O silêncio dos vencidos*. 1ª edição; São Paulo: Brasiliense, 1981.

DE DECCA, Edgar Salvadori. *Memória história e crise do comunismo*. Cadernos AEL, n. 2, p.36-47, 1992. Disponível em: http://segall.ifch.unicamp.br/publicacoes_ael/index.php/cadernos_ael/article/view/132/139. Acesso em: 10 dez. 2014.

DE DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo. *Indústria, Trabalho e Cotidiano: Brasil – 1889 a 1930*. São Paulo: Atual, 1991. (História em Documentos).

FAUSTO, Boris. *Estado, classe trabalhadora e burguesia industrial (1920-1945): uma revisão*. In: Novos Estudos CEBAP, nº 20, p. 6-37, São Paulo: 1988. Disponível em: http://novosestudios.org.br/v1/files/uploads/contents/54/20080623_estado_trabalhado_res_burguesia.pdf. Acesso em: 2 dez. 2014.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Fundação de Desenvolvimento da Educação, 1995.

FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930: Historiografia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FERRAZ, Ronaldo Oliveira. *A Classe Trabalhadora Brasileira no Livro Didático: Memória e História*. Vitória da Conquista: UESB, 2011.

FERNANDES, Donizete Aparecido. *Em Defesa da Escola Pública: A APP-Sindicato Frente às Políticas Públicas Educacionais do Estado do Paraná (1995 – 2002)*. Curitiba: UTP, 2004.

FERNANDES, Floretan. *O que é revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FERREIRA, Marieta de Moraes; PINTO, Surama Conde Sá. *A crise dos anos 1920 e a Revolução de 1930. O Brasil republicano: O tempo de liberalismo excludente – da Proclamação da República à Revolução de 1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAG, Bárbara. MOTTA, Valéria R.; COSTA, Wanderly F. *O estado da arte do livro didático*. Brasília: INEP, 1987.

GALUCIO, Andréa Lemos Xavier. *A Política Editorial do Instituto Nacional do Livro no Regime Militar*. Fundação Casa de Rui Barbosa, disponível em http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/palestras/Políticas_Culturais/II_Seminario_Internacional/FCRB_AndreaGalucio_A_politica_editorial_do_Instituto_Nacional_do_Livro_no_regime_militar.pdf.

GIANNOTTI, Vito. *História das Lutas dos Trabalhadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais*. RAE –Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOMES, Romeu. *Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes. *História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos*. In: VALDENARIN, Vera Teresa & SOUZA, Rosa Fátima de (orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 31-57.

HALL, Michael McDonald; PINHEIRO, Paulo Sèrgio. *Alargando a história da classe operária: organização, lutas e controle*. Coleção Remate de Males, n. 5, p 95-119. Campinas, 1985 p.95-119. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/view/2932>. Acesso em: 10 dez. 2014.

HISTÓRICO PNLD. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso: em 15 março de 2014.

HOBSBAWM, Eric John Ernest. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. *As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação*. São Paulo: Alínea, 2005.

LINHALES, Meily Assbú. *Militares e Educadores na Associação Brasileira de Educação: circulação de interesses em torno de um projeto para educação física nacional (1933-1935)*. Educar, Curitiba, n. 33, p. 75-91, Editora UFPR, 2009.

MARTINS, Ana Luiza. *Império do Café: A Grande Lavoura no Brasil, 1850 a 1890*. São Paulo: Atual, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Sueli; GOMES, Romeu Ferreira *Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade*. 28ª edição. - Petrópolis: Vozes, 2009.

MORENO, Jean Carlos. *Limites, escolhas e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de história*. In Revista Antíteses, Londrina, v. 5, n. 10, 717-740, jul./dez. 2012.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro. *Meninos e meninas na rua: impasse e dissonância na construção da identidade da criança e do adolescente na República Velha*. In. Revista Brasileira de História, Vol. 19 nº 37, São Paulo: set. 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100005. Acesso: em 13 de setembro de 2014.

MUNAKATA, Kazumi. *O Livro Didático: Alguns Temas de Pesquisa*. In Ver. bras. hist. educ. Campinas v. 12, n. 3 (30), p.179-197, set/dez. 2012.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro, DPA, 2001.

NETO, José Miguel Arias. *Primeira República: Economia Cafeeira, Urbanização e Industrialização*. O Brasil republicano: O tempo de liberalismo excludente – da Proclamação da República à Revolução de 1930. Org. FERREIRA, Jorge e DELGADO, Licília de Almeida Neves. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

NEVES, Margarida de Souza; HEIZER, Alda. *A Ordem é o Progresso: O Brasil de 1870 a 1910*. São Paulo: Atual, 1991. (História em Documentos).

PAOLI, Maria Celia. *Trabalhadores e cidadania: experiência do mundo público na história do Brasil Moderno*. Revista Estudos Avançados, v.3 n. 7. São Paulo, 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300004&script=sci_arttext. Acesso em: 5 dez. 2014.

PERRENOUD, Philippe. *Formar professores em contextos sociais em mudanças: prática reflexiva e participação crítica*. In. Revista Brasileira de Educação. n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Renata Ferreira dos. *O lazer no Brasil: de Getúlio Vargas à Globalização*. Licere, Belo Horizonte, v.15, n.3, set/2012, p.1-10. Disponível em: http://www.anima.eefd.ufri.br/licere/pdf/licereV15N03_fpd.pdf. Acesso em: 20 nov. 2014.

SANTOS, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos. *A significância do passado para professores de História*. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. In. Revista Brasileira de Educação, n.13, p. 5-24, jan/abr. 2000.

TOLEDO, Edilene. *Do sindicalismo revolucionário ao sindicalismo controlado pelo Estado: sindicatos e sindicalistas na cidade de São Paulo entre o fim da Primeira República e os primeiros anos da Era Vargas*. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História - Fortaleza, 2009, p.1-7.. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0935.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. *A Formação da Classe Operária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VECHIA, Ariclê & FERREIRA, Antonio Gomes. *A homogeneização ideológica e cultural da nação brasileira: as 'Cartilhas Cívicas' e os livros produzidos durante o Estado Novo*, comunicação apresentada em el IX Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA), Universidade Estadual de Rio de Janeiro, Río de Janeiro, 2009.

VENANCIO, Giselle Martins. *Lugar de Mulher é... na Fábrica; estado e Trabalho feminino no brasil (1910-1934)*. In História: Questões & Debates, Curitiba, n. 34, p. 175-200, 2001. Editora da UFPR.

FONTES CONSULTADAS

ALVES, Alexandre & OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. *Conexões com a História*, vol. 2. Da colonização da América ao século XIX. São Paulo: Moderna, 2010.

ALVES, Alexandre & OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. *Conexões com a História*, vol. 3. Da expansão imperialista aos dias atuais. São Paulo: Moderna, 2010.

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina. *A Escrita da História*, vol. 2. São Paulo: Escala Educacional, 2010.

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina. *A Escrita da História*, vol. 3. São Paulo: Escala Educacional, 2010.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS Georgina. *História – O longo século XIX*, Vol 2. São Paulo: Saraiva, 2010.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS Georgina. *História - O mundo por um fio: do século XX ao XXI*, Vol 3. São Paulo: Saraiva, 2010.