

ANEXO AO PROCESSO Nº 502/98 - CM

DEFESA DE DISSERTAÇÃO/MESTRADO: 23/10/2002

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

VANESSA GONÇALVES SILVA

**O ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE A TEORIA
E A PRÁTICA**

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA
PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO
DE HISTÓRIA - 1º GRAU - SP : SE/CENP - 1992**

MARÍLIA - SP

2002



FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

VANESSA GONÇALVES SILVA

O ENSINO DE HISTÓRIA : ENTRE A TEORIA E A
PRÁTICA

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA
CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA – 1º
GRAU – SP : SE / CENP – 1992

1410001432



Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em
Educação - Área de Concentração: Ensino na Educação
Brasileira, como exigência parcial para a obtenção do título de
mestre, sob a orientação do *Professor Dr. Tullo Vigevani*.

MARÍLIA – SP
2002



Dedicatória

- Ao meu marido, José Carlos, pelo amor e compreensão demonstrados ao longo desse caminho;
- À minha amada filha Amanda, concebida e nascida nesse período, cuja existência me deu força para prosseguir esse projeto;
- Aos meus pais, José Dias (in memorian) e Célia, a quem devo tudo que conquistei;
- A Viviane, minha irmã, pelo incentivo e pela sua vida.

Agradecimentos

Gostaria de apresentar aqui os meus agradecimentos a todas as pessoas que de algum modo contribuíram para a concretização desse projeto, muito particularmente:

- ao Dr. Tullo Vigevani, que me orientou do ponto de vista científico, pela humanidade que demonstrou ao compartilhar comigo, nesse processo, de minhas alegrias, realizações e dificuldades. Pela disponibilidade, sugestões, críticas, e sobretudo, confiança e compreensão;
- às Doutoradas Lídia Viana Possas e Vilma Fernandes Neves, pelo olhar crítico, comentários, sugestões e contribuições;
- à tia Cláudia e Denise, pela revisão do texto;
- a minha amiga e companheira Denise que não se cansou de ouvir repetidas vezes os mesmos lamentos e angústias, ajudando a tornar mais fácil a minha jornada;
- a Edna que soube, com paciência, compreender minhas ausências ;
- aos professores que se dispuseram a participar dessa pesquisa;
- aos colegas Francieli, Márcio, Maurício e à minha mãe pela colaboração na aplicação dos questionários da pesquisa.
- à minha mãe, por tudo, principalmente por investir e acreditar em mim;
- ao meu marido, pelo apoio e colaboração na digitação e organização dos textos deste trabalho;
- a todos que direta ou indiretamente colaboraram para que esse projeto se concretizasse.

SUMÁRIO

Resumo	07
INTRODUÇÃO	08
1. A DISCIPLINA HISTÓRIA NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS BRASILEIRAS : UM BREVE HISTÓRICO	19
1.1. Do período colonial à atualidade : A trajetória do ensino de História.	21
2. DÉCADA DE 80 : O REPENSAR DA HISTÓRIA E O NASCIMENTO DE NOVAS PROPOSTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DESTA DISCIPLINA.....	46
3. UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA – 1º GRAU – SP: SE / CENP, 1992.....	75
4. A HISTÓRIA ENSINADA	95
4.1 O Professor e a História ensinada	97
4.1.1 O perfil do professor de História	97
4.1.2 O professor de História – situação funcional, forma e tempo de atuação no magistério	98
4.1.3 O professor de História e o livro didático	99
4.1.3 As atividades complementares realizadas pelo professor de História.....	104
4.1.5 Materiais didáticos utilizados nas aulas de História	104
4.1.6 O professor e a proposta curricular de História – 1º grau – CENP	106
4.1.7 O professor de História e o PCN	108
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	113

ANEXOS

Formulários de pesquisa

Síntese dos temas e conteúdos da Proposta Curricular para o ensino de História – 1º grau – SP : SE / CENP, 1992.

Fichas de observação de Estágio supervisionado



Resumo

O presente trabalho pretende ser um convite à reflexão para os professores de História interessados em pensar acerca das reais possibilidades de sua atuação enquanto docentes, através de sua prática pedagógica, contribuir para uma efetiva atuação transformadora no sistema escolar em que atuam. O objeto desse estudo é o processo de implementação da Proposta Curricular para o ensino de História – 1º grau – SP : SE / CENP 1992 na rede pública paulista, a fim de observar se a teoria (Proposta) converteu-se realmente em prática (adoção no cotidiano escolar dos pressupostos teórico-metodológicos da Proposta). O trabalho se inicia, portanto, com um breve histórico da disciplina História nos currículos das escolas brasileiras. O segundo capítulo busca recuperar o contexto e a gênese das propostas curriculares nos anos 80 enquanto o terceiro visa lançar um olhar sobre o processo de implementação da Proposta Curricular para o ensino de História no Estado de São Paulo. O quarto e último capítulo pretende nos apontar, a partir de pesquisa junto a comunidade dos professores de História, os rumos da História ensinada no cotidiano da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de história; novas metodologias; correntes historiográficas; reformas curriculares; Proposta Curricular; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).



INTRODUÇÃO

“A imagem que temos dos outros povos, ou de nós próprios, está associada à história que nos contaram quando éramos pequenos.” (Marc Ferro)

Nestes poucos anos de experiência profissional, constantemente tenho entrado em contato com

a cantilena da queda do nível de ensino e com as preocupações cada vez maiores dos educadores em discutir sobre que ensino oferecer para uma escola diferente, uma vez que passou a ser aceita a consideração de que a clientela escolar atingida neste momento em muito se diferencia dos (quase sempre) disciplinados alunos dos anos 50 e 60. (AQUINO, 1994, p.4).

É, portanto, dentro desse contexto, que me propus a questionar a minha própria prática docente na rede pública e entender o momento histórico das transformações ocorridas na realidade escolar brasileira, já que nos anos 50 tínhamos uma escola que abrangia reduzida parcela da população, e a partir dos anos 60 vivenciamos uma expansão quantitativa das vagas oferecidas à população, bem como a diversificação da clientela escolar.

Diante de uma sociedade diferente da dos anos 50/60, caracterizada por um processo de globalização da economia, das comunicações, da educação e cultura, pela crise sócio-econômica que se agrava no final dos anos 80 e início da década de 90 (diminuição do crescimento econômico, inflação, desemprego, crescimento dos movimentos sociais...), herança do modelo de desenvolvimento econômico implementado durante o período militar e, em consequência disso, pela presença na sociedade brasileira de uma constante reivindicação por participação e autonomia, a escola pública, em decorrência desse contexto e do próprio cenário internacional, viveu, nos anos 80, um processo reflexivo procurando



alternativas e saídas para a crise educacional instalada, principalmente no que tange a seu papel e função dentro dessa nova realidade.

Vivendo esse momento crítico e reflexivo, como professora da rede pública do Estado de São Paulo, recém saída da graduação, através de leituras, participação em encontros, cursos de atualização, “bate-papos” com colegas, busquei me situar (partindo dos elementos oferecidos pela minha prática cotidiana com o ensino de História) frente a uma realidade que se colocava como nova para mim: início da minha vida profissional, e portanto, momento de aliar a teoria à prática e, por outro lado, a exigência de realizar um trabalho com a Proposta Curricular para o Ensino de História- 1º grau-SE-SP-CENP¹, que de proposta havia se tornado “imposta” no início do governo Fleury junto ao processo de implantação do projeto Escola- Padrão.

Apesar do breve contato com essa proposta entre os anos de 1989 e 1990, durante minha licenciatura na FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) e mesmo do acesso que tive às teorias que a embasaram, às leituras nela indicadas e até mesmo às metodologias por ela propugnadas, durante a graduação, ela ainda continuava sendo para mim, em grande parte, desconhecida e se constituía um desafio colocá-la em prática.

Ao interiorizar e absorver as dúvidas e os questionamentos latentes naquele momento sobre a estrutura e o funcionamento da escola pública atual, acabei por transportá-los para uma reflexão sobre a minha função, meu papel, a importância da minha prática pedagógica e de meus colegas junto aos alunos, frente à realidade e problemas a nós impostos pela nova ordem mundial.

Nessa pausa para reavaliar meu papel e minha função como docente, recordei parte de um texto lido, há alguns anos, “A face oculta da escola – Mariano Fernandes Enguita” - e

¹ Coordenadoria de Estudos e normas Pedagógicas.



minha angústia, minhas dúvidas e ansiedade aumentaram uma vez que, agora integrada à estrutura escolar como professora do ensino fundamental e médio, e em sala de aula, pude observar melhor minha postura e meu trabalho a fim de “perceber” a quais propósitos eles poderiam atender: à mera reprodução do sistema segundo os interesses do Estado capitalista ou para uma possível contribuição para a reflexão e quem sabe transformação da realidade. Essa era a preocupação que me consumia e que me acompanhava tanto como estudante quanto agora, como professora, que acreditava na escola e na ação pedagógica como agentes importantes de mudanças sociais.

Fui, por isso, despertada da inércia em que me encontrava e levada em direção à busca de um maior entendimento dessas questões e da trama das relações que as envolvem.

Passei, então, a aventar a hipótese de analisar o papel do professor de história nesse contexto histórico e, principalmente, a analisar a sua prática pedagógica, bem como a contribuição desta para a formação de verdadeiros cidadãos², na medida em que a escola acaba por reproduzir o sistema. O sucesso das inovações pedagógicas independe das experiências em si, porque está condicionado a uma série outra de variáveis que atuam no sistema educacional.

Dentro dessa perspectiva e a partir da análise de minha prática de ensino, do contato com meus colegas, cheguei à percepção de que as dificuldades que encontrávamos no trabalho com as Propostas Curriculares para ensino fundamental (antigo 1º grau), nesse caso, a Proposta Curricular para o ensino de História – 1º grau- SE- SP- CENP, muitas vezes, em função do despreparo, desconhecimento, resistências, visões simplistas e ainda, má interpretação daquela, acabaram por banalizar o ensino de história ao esvaziar conteúdos, disciplinas, aulas, professores e alunos.

² O conceito de cidadania aqui expresso extrapola os limites da cidadania clássica (limitada aos direitos políticos dos indivíduos) e pretende expressar mais veementemente a intenção de participação ativa dos cidadãos nas conquistas de seus direitos sociais e políticos, nos assuntos referentes aos interesses comuns.



A nova proposta de renovação teórico-metodológica para o ensino de História, ao exigir um novo tipo de profissional e ao propor o estabelecimento de uma nova relação deste com o conhecimento, na medida em que se proclamava a necessidade de ser o professor construtor do saber histórico escolar e não, meramente, um transmissor do conhecimento produzido pela academia, pelas editoras, via guias e materiais didáticos prontos para serem seguidos, acabou por contribuir para a insegurança, despreparo e desorientação da maioria dos professores.

A insegurança surgiu diante do novo, da ruptura com a visão tradicional até então vigente e sobretudo insegurança diante de uma proposta curricular que “abolia”³ o livro didático como elemento fundamental do trabalho do professor, que criticava e buscava a superação das noções de tempo presentes nos currículos anteriores, orientados pelo paradigma positivista ou mesmo do marxismo ortodoxo, propondo assim o trabalho com as múltiplas temporalidades, além da exigência de um trabalho com eixos temáticos, desconhecido até então pelos docentes.

Ao professor, portanto, o que se coloca neste momento não é apenas uma mudança de postura metodológica e sim a necessidade de uma real profissionalização e de uma sólida formação desse docente para a efetivação da proposta curricular em questão.

Se a postura exigida do corpo docente envolvido nesse processo de mudança é a de um profissional preparado, com uma formação acadêmica sólida, na prática o que encontramos são professores perdidos no labirinto da rotina, da insuficiência de condições materiais várias para seu trabalho, do desprestígio de sua atividade profissional, do desgaste físico e emocional, quadro esse agravado pela fragilidade de sua formação profissional.

³ A Proposta da CENP não nega a importância do livro didático enquanto material de apoio do trabalho do professor mas faz a crítica de seu uso enquanto único recurso e material do docente em suas aulas, transformando-o em “Bíblia”, guia a ser seguido, material de formação e informação de professores e alunos.



Tal situação, como já ressaltamos, conseqüentemente acaba por atingir o corpo discente, na medida em que o ensino de História muito pouco ou nada acrescenta à sua formação geral, mediante o esvaziamento dos conteúdos de História em função das dificuldades da maioria dos professores no trabalho com a proposta, e a sua própria formação para o exercício da cidadania acaba comprometida na medida em que a cidadania é normalmente trabalhada no aspecto político (o da formação do eleitor atendendo aos interesses da democracia liberal), enquanto a cidadania social e o processo de conquista desta são pouco ou nada enfatizadas.

Foi, portanto, essa preocupação que me moveu até aqui, buscando assim, compreender melhor o processo de implementação de uma nova proposta curricular para o ensino de História (nesse caso a paulista, elaborada pela equipe da CENP) e a partir daí, desenvolver um trabalho que possa contribuir de alguma forma para a reflexão do professor de história no sentido de que esse se reoriente, se engaje, alie a competência técnica ao compromisso com a educação e formação de alunos que sejam efetivamente capazes de refletir, pensar sobre suas experiências vividas, valorizá-las e vinculá-las à sua vivência pessoal e social e ao entendimento do mundo no qual estão inseridos.

Coincidentemente, ao chegar à Universidade, no momento da prova de seleção, minhas preocupações, questionamentos e convicções encontraram respaldo no texto de Humberto Eco, que, na minha interpretação, deixa implícita a importância da prática docente, sobretudo do docente de História e da própria proposta curricular em questão na construção de uma civilização realmente democrática. “Uma civilização democrática só se salvará se fizer da linguagem da imagem uma provocação à reflexão crítica, não um convite à hipnose”.⁴

Minha identificação com o referido texto se deu sobretudo por acreditar que o trabalho e a prática docente pode e deve contribuir para o entendimento da realidade ao trazer para a sala de aula o cotidiano, a linguagem e o discurso impostos pelos meios de



comunicação de massas, principalmente pela televisão, meio que se tornou hegemônico nas últimas décadas, a fim de contribuir para o desvelamento das ideologias e das “verdades” neles implícitos.

A partir dos anos 80, emergiram novos paradigmas ao ensino de história, propugnando uma ruptura com o paradigma positivista e aderindo às influências do marxismo (representado pela Historiografia Social Inglesa) ou da História Nova, que enfatizam a necessidade de romper a passividade do aluno em relação ao conhecimento e coloca para o professor o desafio de desenvolver o seu senso crítico possibilitando a compreensão do processo de construção do conhecimento histórico e a partir disso, uma vivência social mais dinâmica e o desenvolvimento de metodologias específicas para alcançar os objetivos propostos por eles despertaram-me a atenção e suscitaram o desejo de análise e avaliação das transformações propostas.

É, portanto, dentro desse quadro de mudanças ocorridas ao longo dos anos 80 e início da década de 90 nas escolas públicas estaduais paulistas, que desembocaram na transformação dos paradigmas educacionais, que pretendo analisar o processo de “renovação” dessas escolas estaduais (Ensino Fundamental) no que tange ao ensino de História.

Considera-se que a “renovação” do ensino de História nas escolas públicas paulistas de ensino fundamental ganha contornos nítidos e inclusive oficiais no governo Montoro, quando equipes são organizadas na CENP a fim de promover uma série de encontros e debates para a elaboração de propostas curriculares para o ensino das várias disciplinas. Surge assim uma nova proposta para o ensino de História, que após a discussão e edição de várias versões, foi implementada na rede pública estadual sob o mandato do Governador Fleury. O recorte temporal desta pesquisa deverá situar-se, portanto, nas décadas

⁴ ECO, Humberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo : Perspectiva, 1976.



de 80 e 90, estendendo-se até o presente momento, quando sobrepõem-se à proposta paulista os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), proposta federal para o ensino das várias disciplinas curriculares.

Constitui-se, portanto, objeto desse trabalho, o processo de implementação da Proposta Curricular para o ensino de História: 1º grau SP-SE/CENP na rede pública paulista a fim de observar se a teoria (representada aqui pela proposta em questão) converteu-se realmente em prática (adoção efetiva pelo professor, no cotidiano de sua prática pedagógica, dos pressupostos teórico - metodológicos da proposta), ou seja, se houve efetivamente uma renovação do ensino desta disciplina nas escolas estaduais paulista nesse ínterim ou se há lacunas entre o currículo prescrito, formal e o currículo real.

Para a análise do processo em questão pretendemos:

- a partir de leituras de especialistas retratar o momento da transição política brasileira (ditadura, reabertura e redemocratização - anos 70, 80 e 90) procurando estabelecer as influências desse processo nas políticas educacionais postas em prática neste contexto, especificamente no estado de São Paulo;
- Compreender a concepção das novas propostas curriculares de ensino de 1º grau dentro desse contexto histórico (Brasil e Mundo – décadas de 70, 80 e 90).
- Compreender e discutir a intenção política da implementação destas propostas, especificamente da proposta curricular de história do 1º grau, pelo governo estadual na rede oficial de ensino; e
- Compreender e discutir a viabilização dessa proposta, como prática pedagógica a partir do levantamento das variáveis que podem intervir no processo educativo e portanto, no êxito das inovações teórico-metodológicas, tais como:



formação do professor, redução da carga horária da disciplina História e sua implicação na viabilização do projeto proposto, estrutura do sistema escolar.

Alguns especialistas reconhecidos como competentes nos auxiliarão na análise pretendida, pois seus estudos podem contribuir com possíveis respostas às questões levantadas.

Nesse sentido, num primeiro momento, a partir da análise desses cientistas buscaremos traçar um panorama do contexto político, econômico, social e educacional em foco possibilitando assim a articulação da questão do ensino de História dentro do momento histórico a ser abordado. Num segundo momento, torna-se objetivo desse trabalho buscar discutir a prática do ensino de história nas escolas públicas paulistas de ensino fundamental, bem como a análise das dificuldades impostas aos professores para a efetivação das novas propostas teórico-metodológicas desta disciplina. Para isso se faz necessária a utilização da pesquisa qualitativa, que será feita com base em coleta e análise dos dados obtidos.

Ao partir do princípio de que as propostas curriculares formuladas na década de 80 estão inseridas e representam um contexto de renovação curricular e considerando que

A história do currículo não se pode basear apenas nos textos formais, tendo de investigar também as dinâmicas informais e relacionais, que definem modos distintos de aplicar na prática as deliberações legais (...). (GOODSON, 1997, p.8)

e por conseguinte, considerando que a construção do currículo se dá mediante a influência de fatores externos (sócio, político, econômicos, editoriais) e de fatores internos (aqui representados pelos indivíduos que atuam no processo: alunos, professores, diretores, supervisores, pais de alunos etc.) é que esse trabalho buscará apoio na pesquisa qualitativa. Pretende-se assim uma maior aproximação com a realidade a ser estudada, já que esse tipo de pesquisa amplia significativamente as fontes documentais extrapolando os limites das leis,



pareceres, programas de ensino, documentos oficiais e permitindo que os vários sujeitos do processo em questão sejam ouvidos através da aplicação de questionários, entrevistas, conversas informais e considerados assim como protagonistas.

Dessa forma os dados obtidos na pesquisa confrontados com a bibliografia especializada constituirão a base de análise desse estudo.

O trabalho se inicia, portanto, com um breve histórico da disciplina história nos currículos das escolas brasileiras, tendo como fim refletir sobre o papel desta disciplina ao longo de sua existência, enquanto componente curricular de nossas escolas. O segundo capítulo busca recuperar o contexto e a gênese dessas propostas metodológicas nos anos 80. Posteriormente, num terceiro capítulo, nos propomos a lançar um olhar sobre o processo de implementação da Proposta Curricular para o ensino de história – CENP e o quarto e último capítulo, a partir da análise dos dados obtidos na pesquisa visa sugerir possíveis respostas para as questões suscitadas ao longo desse estudo, sobretudo acerca do caráter das mudanças propostas.

Acreditamos que a disciplina história e a própria proposta curricular em questão podem exercer um papel relevante na formação do cidadão e a forma como ela é trabalhada acaba por se tornar determinante para a “construção” de um ser humano crítico, consciente e sobretudo transformador da realidade social e de si próprio, ou de um Homem passivo, alienado, conformado. Por isso torna-se premente um convite aos profissionais dessa área à reflexão acerca das reais possibilidades de seu trabalho contribuir para uma efetiva atuação transformadora no sistema escolar, bem como na sociedade em que está inserido, apesar de na teoria, as atuais propostas já propugnarem essa função à educação e ao ensino de História.

Partindo do pressuposto que:



(...) categorias “inovadoras” e “consensuais” embutem dubiedades, contradições, permanências e indefinições e exigem cuidado redobrado em sua adoção ou rejeição. Sua explicitação de condicionar a análise, a proposição e o encaminhamento de políticas e reformas educacionais. Inovações de ordem discursiva podem mascarar a persistência de mecanismos discriminatórios e excludentes. Perquirir seus reais significados é o primeiro passo para o encaminhamento de soluções alternativas à “única saída que se apresenta”. (BUENO, 2000, p.35)

é que pretendemos refletir sobre o processo de implementação da Proposta Curricular para o ensino de História: 1º Grau-SE/ CENP-SP pois temos a consciência de que mudanças curriculares, metodológicas e uma concepção renovada de ensino não são, por si só, suficientes para garantir o êxito das reformas propostas .

Nesse sentido, este trabalho pretende, como ponto de partida, uma reflexão crítica das orientações teórico-metodológicas que embasam o atual ensino de história sob o signo da mudança, enfatizando o binômio teoria e prática .

Será o currículo real, construído no cotidiano da sala de aula por professores e alunos a representação do currículo formal, prescrito pelo Estado e representado pela proposta curricular em questão?



1º CAPÍTULO

A DISCIPLINA HISTÓRIA NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS BRASILEIRAS : UM BREVE HISTÓRICO



1. ***A DISCIPLINA HISTÓRIA NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS
BRASILEIRAS: UM BREVE HISTÓRICO***

(...) é importante que a história do currículo nos ajude a ver o conhecimento escolar como um artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal. Por outro lado, é necessário reconhecer que o objetivo central da história do currículo não é descrever como se estruturava o conhecimento escolar no passado, mas antes compreender como é que uma determinada “construção social” foi trazida até o presente influenciando nossas práticas e concepções de ensino. Uma história do currículo também não pode cair na armadilha de olhar para o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um processo “natural” e “inocente”, através do qual, acadêmicos, cientistas e educadores, “desinteressados” e “imparciais” determinariam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e aos jovens (...). (GOODSON, 1997, p. 7 - 8).

Este capítulo se propõe a descrever, brevemente, a trajetória da disciplina história nos currículos das escolas brasileiras a fim de contribuir para a análise pretendida neste trabalho : o caráter das mudanças propostas - em termos teóricos e metodológicos- para o ensino de história nas escolas públicas do Estado de São Paulo a partir da década de 80, a importância que adquiriu a história, enquanto componente curricular nesse contexto, bem como a efetiva possibilidade de concretização das mudanças em questão na medida em que se considere que:

os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes.(...) são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo, em cooperação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade. (ABUD, 1998, p. 28).

No entanto, neste momento em especial, para a apreciação da trajetória da disciplina história e da representação de seu ensino nas escolas brasileiras, analisaremos



apenas os currículos e programas oficiais elaborados pelo poder público do período colonial até o presente momento, o que não significa considerar o Estado como único determinante no processo de construção e definição de políticas curriculares. Consideramos as idéias propaladas por estudiosos que se orientaram, em seus trabalhos, por fundamentações sociológicas na área do currículo, oferecidas pela Nova Sociologia da Educação, a exemplo de MOREIRA e SILVA (1992), APPLE (1985) entre outros.

Dessa forma entendemos que os currículos (definidos aqui como o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais) estão sujeitos às alterações provocadas pelas dinâmicas internas e externas a eles e que as mudanças curriculares ocorrem sob influência de questões várias: culturais, sociais, políticas, econômicas, entre outras.

Neste capítulo, o enfoque dado à escola, ao currículo, às disciplinas escolares foi o de agentes e porta-vozes da ideologia dominante para a garantia da reprodução da estrutura social vigente (idéia defendida por ALTHUSSER, BORDIEU e PASSERON), apesar de considerarmos e acreditarmos que a escola, através de seus professores e alunos, pode resistir às políticas impostas alterando o currículo oficial. Negar a capacidade de resistência desses setores sociais seria, como afirma APPLE (1985), negar a capacidade humana de transformação.

Sobre a questão da escola como agente da reprodução esse mesmo autor coloca:

(...) embora seja importante compreender que as escolas contribuem para reproduzir relações de gênero e as relações sociais de produção, elas também historicamente reproduzem, por detrás de suas costas, formas específicas de resistência. (APPLE, 1985, p. 182).



Assim, se os currículos reais, que consideram a prática cotidiana de professores e alunos, não serão contemplados nesta parte do trabalho, isto se dará, entre outros fatores, pela dificuldade em obter fontes documentais que nos forneçam as informações necessárias para resgatá-los e por acreditar que ficam como opções de trabalho para outro momento.

É, portanto, a partir da perspectiva de análise da questão do currículo acima proposta e do histórico da disciplina história a ser recuperado, que encaminharemos a discussão pretendida por esse estudo.

1.1 Do período colonial à atualidade: A trajetória do ensino de História

A educação no Brasil, do período colonial até por volta de 1930, praticamente não sofreu alterações significativas quanto a seus objetivos e funções, apesar do processo de laicização do ensino ocorrido a partir da segunda metade do século XIX e das mudanças sociais que começaram a se delinear.

Inicia-se um processo de estratificação social mais complexo do que o existente à época do Brasil Colônia e em consequência disso, segundo Otaíza Romanelli, houve, após independência política do país, uma pequena diversificação da demanda escolar pois, não só os setores da elite oligárquico rural procuravam a educação formal oferecida pela escola, mas também elementos da pequena camada intermediária da sociedade brasileira, que passou a ver na escola a possibilidade de ascensão social.

Sobre essa questão da busca da camada intermediária em formação pela educação, Romanelli (1978) citando Werneck Sodré afirma:

Numa estrutura social, como a existente no Brasil do início do século XIX, a camada intermediária, em que são recrutados os intelectuais, deveria depender da classe dominante, cujos padrões aceita e consagra. Nada a aproxima das classes dominadas, que fornecem trabalho. (ROMANELLI, 1978, p.37).



E em função disso, ressalta ainda Otaíza Romanelli, o ensino que essa classe almeja é justamente o oferecido à própria classe dominante, já que a economia do período

não fazia exigências à escola em termos de demanda econômica de recursos humanos; que a herança cultural havia sido criada a partir da importação de modelos de pensamento provenientes da Europa; que a estratificação social, predominantemente dual na época colonial, havia destinado à escola apenas parte da aristocracia ociosa; que essa demanda social de educação, mesmo quando englobou no seu perfil os estratos médios urbanos, procurou sempre na escola uma forma de adquirir ou manter status (...). (ROMANELLI, 1978, p.45).

Nesse contexto, no tocante à disciplina história, temo-la aparecendo como conteúdo do currículo das nossas escolas primárias desde o momento da formação do Estado brasileiro, ou seja, a partir de 1822. Constituiu-se ela numa disciplina facultativa das escolas elementares, muitas ainda em mãos de eclesiásticos, o que contribuiu para que esta, em termos de conteúdo, fosse caracterizada por uma história civil vinculada à história sagrada.

A presença do caráter sagrado no corpo desta disciplina foi também, entre outros fatores, fruto de algumas disposições da Constituição de 1824, que instituía a religião católica como oficial e submissa ao Estado brasileiro a partir do Padroado⁵ e Beneplácito⁶. Portanto, como estabelece o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 1827,

os professores ensinariam a ler, a escrever, as quatro operações de aritmética (...) a gramática da língua nacional, os princípios da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo para o ensino da leitura, a Constituição do Império e História do Brasil. (PCN, 1997, p.19).

⁵ Padroado – regime previsto pela Constituição de 1824 que regulava as relações entre a Igreja e o Estado brasileiro determinando a submissão desta na medida em que os clérigos eram pagos pelo Estado e ao Imperador cabia nomear os sacerdotes para a ocupação de cargos eclesiásticos.

⁶ Beneplácito – a aplicação das bulas papais deveriam ser autorizadas pelo Imperador.



Assim, enquanto disciplina optativa dos currículos das escolas primárias - já que a matemática e a língua portuguesa constituíam a base destes - sua função estava restrita à formação cívica e religiosa do indivíduo.

A instituição da história como disciplina escolar autônoma nos currículos das escolas brasileiras, deu-se a partir do final da regência de Araújo Lima (1837) com a criação do Colégio Pedro II (escola secundária) e, de acordo com Abud(1998), ela, enquanto disciplina independente, não nasceu sozinha, pois é também desse período a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que marca o início da história acadêmica no Brasil. Nesse sentido, enquanto o Colégio Pedro II deveria formar os filhos da elite e prepará-los para as funções políticas, ao IHGB caberia escrever a história nacional.

O conhecimento histórico produzido pelo IHGB, sob a influência da historiografia positivista européia, enfatizava a linearidade do processo histórico, a hierarquização dos fatos, acabando por construir uma história nacional baseada nos “grandes” fatos e feitos dos “grandes” representantes da nação e na linearidade do processo histórico, reproduzida nas escolas.

Foi a partir principalmente de 1870, dentro do contexto das transformações ocorridas no Brasil nesse período: expansão da cafeicultura, início da industrialização do país, urbanização e desenvolvimento das atividades urbanas, modernização que a camada intermediária, influenciada pelos ideais liberais burgueses em ascensão na Europa e com o arsenal oferecido pelo acesso que teve à educação escolar, passa a desempenhar um papel relevante na evolução da política no Brasil monárquico (abolicionismo, movimento republicano etc...). Essa situação, em relação ao papel da disciplina história, acaba por representar a luta pela eliminação da história sagrada (que estabelecera como tempo antigo o tempo bíblico da Criação e servia à formação religiosa dos indivíduos) e o estabelecimento de



um programa de história profana mais extenso, influência direta da corrente filosófica positivista européia (como demonstra a própria tendência, já mencionada, do IHGB).

Acerca da história ensinada nesse período, estudiosos desse assunto dizem que a precariedade existente nas escolas elementares brasileiras acabou por determinar que houvesse uma grande distância entre o que se propunha a ser ensinado e o que se ensinava efetivamente em sala de aula:

Em geral, as salas de aula eram palco de uma prática bastante simplificada. Por isso as autoridades escolares exigiam dos professores o cumprimento mínimo da parte obrigatória composta de leitura e escrita, noções de Gramática, (...). As disciplinas consideradas facultativas raramente eram ensinadas (...). (PCN- vol.5, 1997, p.21).

Quanto aos métodos de ensino utilizados nas aulas de história, esses eram baseados na memorização e repetição oral dos textos escritos.

O advento da República e a influência dos ideais liberais burgueses permitiram que algumas propostas que viam na educação, sobretudo na elementar, a arma para a transformação e modernização do país, surgissem e ganhassem força. Várias reformas educacionais foram realizadas sem, contudo, provocar alterações significativas no sistema vigente. Isso se deu principalmente em função de que as transformações sociais e políticas ocorridas não foram acompanhadas por significativas mudanças econômicas, pois,

(...) enquanto perdurou a economia exportadora agrícola, com base em fatores arcaicos de produção, a escola não foi chamada a exercer qualquer papel importante na formação de quadros e qualificação de recursos humanos, permanecendo como agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais(...). (ROMANELLI, 1978, p.36).

No que concerne à disciplina história temos, a partir da implementação do regime republicano, a História da Civilização substituindo a História Universal,



consolidando a separação entre a Igreja e o Estado e completando o processo de ruptura, que já vinha acontecendo desde meados do século XIX, entre o laico e o sagrado. O principal agente histórico que conduziria a sociedade ao estágio civilizatório seria o Estado e por isso, em termos de periodização da História, esta se iniciaria com o estudo dos primeiros grandes estados (Egito, Mesopotâmia...) a fim, justamente, de reforçar o papel do Estado enquanto artífice do processo civilizatório.

A influência do positivismo é patente na construção e transmissão do conhecimento histórico, pautado nas narrativas dos feitos dos grandes heróis da nação (especialmente governantes), numa sucessão de acontecimentos em ordem linear e progressiva, numa sequência meramente cronológica, fragmentada, episódica e factual. O desenvolvimento do espírito cívico se torna a principal finalidade da disciplina que, dessa forma, contribui para legitimar o Estado vigente.

A concepção positivista da História, no século XIX, gerou um tipo de História, vulgarmente dita de 'cola e tesoura', que se traduziu, ao nível do conteúdo e do ensino, por um acumular cronológico de factos e datas, sobrevalorizando a erudição. Os factos eram aquilo que eram, uma vez estabelecidos. Ao professor competia transmitir alguma coisa sobre História política, diplomática e das instituições. Os factos, assim arrumados segundo categorias estanques, estabelecidos pelo exercício rigoroso da crítica interna e externa, encadeavam-se numa sucessão linear de causalidade, seguindo de perto o modelo das Ciências da natureza. A História pretendia mesmo ser a 'Ciência da Natureza Humana', sendo esta Natureza concebida como algo caracteristicamente humano, imutável, eterno e subjacente à mutabilidade histórica. (FELGUEIRAS, 1994, p.17).

Dessa forma, até 1931, de acordo com Abud (1998), o Colégio D. Pedro II continuou como escola-modelo, responsável pelos programas, exames e emissão de certificados de conclusão de curso secundário. Uma mudança significativa no âmbito educacional ocorreu somente a partir do governo Vargas, com a Reforma Francisco Campos, que promoveu uma profunda modificação do sistema educacional do país.



Acerca desse contexto pós- Revolução de 30 e das mudanças da política educacional ocorridas a partir de Vargas, Romanelli coloca que este momento do processo de modernização da economia brasileira, da intensificação, no Brasil, do capitalismo industrial, acabou por representar o surgimento de novas exigências educacionais. Isso ocorreu devido às mudanças ocorridas nas relações de produção e o significativo aumento da população nos centros urbanos, que fez com que se tornasse premente a necessidade de oferecer à massa urbana o mínimo de qualificação necessária para o desempenho das atividades produtivas, levando o estado a assumir uma postura diferente da que vinha adotando até então, ou seja, uma ação mais efetiva em relação à questão da educação. Segundo Romanelli (1978), era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e era imposta a todo o território brasileiro.

As transformações ocorridas em decorrência do processo de modernização do país acentuaram a luta de classes, que repercutiu no âmbito educacional, pois, de um lado, havia a exigência e pressão dos setores populares e de intelectuais (que viam na expansão da educação uma relação direta com o desenvolvimento) pela democratização do ensino; de outro, a resistência das elites que buscavam conter essa pressão. Dessa forma,

O que se verificou, a partir daí , foi o fato de a expansão do sistema escolar, inevitável, ter-se processado de forma atropelada, improvisada, agindo o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação. É por isso que cresceu a distribuição de oportunidades educacionais, mas esse crescimento não se fez de forma satisfatória, nem em relação à quantidade, nem relação à qualidade. (ROMANELLI, 1978, p.61).

A resistência da elite - detentora do poder- a esse processo de democratização da educação fez com que a expansão do sistema educacional nesse momento (anos 30 e 40) fosse significativa mas não suficiente para atender a demanda existente em função de sua inelasticidade na oferta e de sua seletividade (esta também fruto das péssimas



condições materiais da família dos alunos dos setores populares que não tem como adquirir o material didático necessário e inclusive necessitam transformar seus filhos em trabalhadores para garantir a sobrevivência). Acrescente o caráter enciclopédico dos programas e currículos das escolas desse período e poderemos afirmar que o acesso efetivo da população à escola não ocorreu.⁷

Ainda sobre o momento em questão, vale ressaltar que o processo de industrialização, urbanização e imigração que atingira o país requeria um repensar sobre a negociação da identidade nacional, desencadeando assim um debate intenso entre políticos e intelectuais brasileiros.

A respeito desse debate LESSER afirma que:

As areias movediças da nacionalidade e da etnicidade revelaram-se freqüentemente nas discussões sobre a conveniência de se receber determinados grupos de imigrantes. Boa parte da linguagem provinha da eugenia lamarckiana, que teorizava que as características, e portanto, a cultura eram adquiridas por intermédio dos ambientes humanos e climáticos locais. A proposição eugênica de que uma única 'raça nacional' era biologicamente possível fornecia um arcabouço ideológico conveniente para o apoio dado pelas elites nacionais e imigrantes às políticas que visavam promover o ingresso de imigrantes 'desejáveis', que viriam a 'embranquecer' o país.(...) No entanto, o medo do ativismo social e trabalhista e preocupações quanto a se mesmo os imigrantes da Europa Central poderiam vir a ser assimilados (o ataque de Silvio Romero, em 1906, aos perigos do 'germanismo' foi o exemplo mais famoso) incentivaram o exame da possibilidade de se receber grupos não europeus.(...) A 'brancura' continuou como um requisito importante para a inclusão na 'raça' brasileira, mas o que significava ser 'branco' mudou de forma marcante entre 1850 e 1950. (LESSER, 2001, p. 20-21).

Conforme está ressaltado acima, se por um lado a vinda do branco europeu era bem vista, pois provocaria o tão almejado "branqueamento" da população brasileira defendido pela elite, por outro, a entrada desta população era preocupante no nível político,

⁷ Sobre essa questão da seletividade no ensino das escolas brasileiras entre as décadas de 30 e 40 ver : ROMANELLI – Op. Cit.



pois muitos dos imigrantes europeus que aqui chegavam tiveram, em seus países de origem, acesso às idéias anarquistas e comunistas e às estratégias de organização e luta dos trabalhadores. Tudo isso considerado como uma ameaça aos interesses da nascente burguesia industrial brasileira e ao próprio Estado.

Os debates por isso se acentuaram e acabaram se limitando a duas posições básicas acerca dessa questão: uma que dava ênfase ao crescimento econômico do país e outra que relegava a produção a um segundo plano e pretendia a formação de um Brasil europeu e católico.

Essa busca da identidade nacional, no entanto, ganhou impulso particularmente a partir da década de 30, em especial durante o Estado Novo, quando se pretendia a efetivação de um projeto nacionalista que incorporasse a classe trabalhadora, sob controle do estado, a uma nova concepção de nacionalidade.

Vargas, com esse objetivo, segundo Lesser “(...) decretou que todas as repartições públicas deveriam trabalhar para a ‘completa adaptação’ dos estrangeiros, de modo a criar um ‘consenso nacional’.” (LESSER, 2001, p.233). Nesse sentido, a doutrinação dos jovens ficaria a cargo do Ministério da Educação e Saúde, portanto, das escolas.

O ensino de história (objeto do presente estudo) adapta-se portanto aos propósitos do Estado vigente e os programas, conteúdos e orientações metodológicas desta disciplina passam a conter,

(...)elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo à compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, base do patriotismo. Nessa perspectiva, o ensino de História seria um poderoso instrumento na construção do Estado Nacional. (ABUD, 1998, p.34).

Os programas oficiais de História Geral eram periodizados a partir da historiografia clássica (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e os de História do

Brasil seguiam a mesma periodização determinada pelo IHGB. Atribuindo à História o papel de contribuir para a construção da “genealogia da nação”, esta tinha início com a História da formação de Portugal e expansão marítima européia, considerado o momento da inclusão do Brasil no processo civilizatório, e uma ênfase era dada ao papel do branco europeu colonizador.

A História ensinada, nesse sentido, incorporou a tese da democracia racial e contribuiu, como ressalta Abud (1998), juntamente com as demais orientações educacionais do período, para a legitimação de uma ideologia que buscava forjar uma identidade nacional ocultando a divisão social, os conflitos sociais e a direção das massas pela elite. Atende assim ao propósito da legitimação do Estado Nacional brasileiro na medida em que busca popularizar, via conteúdos e materiais didáticos, uma identidade nacional e o fortalecimento de um espírito patriótico.

Portanto, buscando ratificar a tese de Abud, que atribui à disciplina história nesse contexto, um papel importante na formação do cidadão ideal para o estado centralizado, colaborando assim para a construção de um “sentimento nacional brasileiro” temos que: na realidade, nesse processo de construção e negociação da identidade nacional,

a ‘mestiçagem’, que muitos estudiosos viram como o surgimento de uma ‘raça’ brasileira nova e uniforme, a partir da mistura de povos, foi muitas vezes entendida como uma união (e não uma mistura) de diferentes identidades, com a criação de uma multiplicidade de brasileiros hifenizados, e não de um grupo único e uniforme. (LESSER, 2001, p.22).

Em síntese, uma elaboração ideológica da nacionalidade, pautada nos valores e modelos dos grupos de descendência européia, e a estereotipagem dos demais grupos formadores do povo brasileiro como dos negros e dos índios foi o resultado desse processo



para o qual a escola e a disciplina História contribuíram⁸. Em decorrência disso, a real inclusão do povo brasileiro na História não ocorreu de fato, pois a tese da democracia racial foi articulada em proveito dos interesses das elites e do Estado que as representava.

O ensino de história, em termos metodológicos, pouca mudança sofreu neste período (décadas de 30 e 40). Apesar da influência do movimento Escola Nova, que propunha a adoção de uma metodologia ativa no processo de “aquisição” do conhecimento histórico, os métodos mnemônicos e a ênfase ao culto aos heróis nacionais continuaram sendo a mola mestra das aulas desta disciplina.

O fim do Estado Novo (governo ditatorial de Getúlio Vargas encerrado em 1945) e o advento da República Liberal (1946-64) representam um novo contexto político nacional e internacional, o que foi determinante para que ocorressem mudanças significativas nos rumos da política educacional brasileira e no espaço e função destinados à disciplina história nos currículos de nossas escolas.

Esse período (acima citado) do pós Segunda Guerra Mundial foi marcado, no âmbito internacional, pelo confronto ideológico e disputas por áreas de influência entre as potências emergentes desse contexto: Estados Unidos – capitalista e URSS – socialista (Guerra Fria).

A acentuação desse conflito a partir de 1947 (Doutrina Truman)⁹ acaba por refletir-se na vida política e econômica brasileira em função do alinhamento do Brasil aos EUA, ocorrido a partir da ruptura das relações diplomáticas com a URSS durante o governo Dutra e em decorrência de já nos encontrarmos integrados à área de influência norte-americana.

⁸ O final da década de 70 e sobretudo os anos subsequentes foram marcados por uma série de publicações que buscavam denunciar o uso ideológicos da disciplina história e dos materiais didáticos pelo Estado. Sobre esse assunto ver : ABUD, Kátia. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. da. **Repensando a História**. SP: Marco Zero, 1984 – VESENTINI, Carlos A. Escola e livro didático de história. In : SILVA, Marcos da. **Repensando a História**. SP: Marco Zero, 1984.

⁹ Conclamação aberta do presidente norte-americano Harry Truman à luta contra o totalitarismo soviético.



Inserida nesse contexto está a expansão imperialista dos países capitalistas, sobretudo dos Estados Unidos, na América Latina, determinando, no caso brasileiro, a entrada do capital internacional através da implantação de filiais de multinacionais.

Segundo Sodré (1967)¹⁰ há uma mudança de postura dos países capitalistas representantes do imperialismo em relação aos países capitalistas periféricos: se antes estes pretendiam reforçar o caráter agrário - exportador de nossa economia negando-se a apoiar a nossa indústria, a partir dessa fase de expansão capitalista passam a implantar complexos industriais em nosso território.

Temos assim, em relação ao Brasil, um aumento da influência norte-americana e da interferência do capital estrangeiro tanto na vida econômica quanto em outros setores (políticos, culturais etc.).

Foi durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-61) que o processo acima referido ganha força, em função do desenvolvimento de um projeto de industrialização completamente ajustado aos interesses do capital internacional através de uma política desenvolvimentista vinculada ao capital estrangeiro.

A penetração do capital estrangeiro se dá de forma maciça, ocupando os ramos da indústria pesada (automobilística, eletrodomésticos, produtos químicos e farmacêuticos) e permite a organização das multinacionais que passam a exercer inegável influência na definição ou redefinição da orientação econômica e inclusive política do Brasil.

Se com JK a política econômica nacionalista do período Vargas é suplantada, no plano político temos a continuidade ao populismo getulista. Há, portanto, a partir desse governo, a acentuação das contradições do desenvolvimento brasileiro, que

¹⁰ SODRÉ, Nelson Werneck. História da Burguesia Brasileira. Apud ROMANELLI. Op. cit.



contribuíram para o colapso do sistema populista devido à impossibilidade de conciliação entre o modelo de desenvolvimento econômico vigente e o modelo político adotado.

Progressivamente, em função da modificação das condições histórico-sociais ocorridas e da política desenvolvimentista levada a cabo a partir de 1956, atrelada ao capital estrangeiro, vivenciamos um processo de ruptura e crise do Estado populista até então vigente e de intervenção cada vez mais freqüente dos EUA nos assuntos políticos e educacionais brasileiros.

Como observa Otávio Ianni, a partir deste momento:

(...) As burguesias assumiram mais direta e plenamente o poder estatal, com amplo engajamento das multinacionais norte-americanas, européias e japonesas, das forças armadas, da alta hierarquia da Igreja Católica e setores ponderáveis da intelectualidade. Formou-se um outro tipo de Estado burguês, mais forte e abrangente, articulado e ágil. Um poder estatal que se beneficia da associação com o grande capital nacional e estrangeiro, compreendendo a mesma economia política; compreendendo a mesma interpretação da economia de mercado, livre empresa, planejamento governamental, estatização, desestatização, interdependência dos sistemas econômicos nacionais, (...). (IANNI, 1989, p.122-123).

Quanto à interferência externa mencionada, na área da educação temos, ao longo das décadas de 50 e 60, currículos, programas, materiais didáticos (em especial os livros didáticos) reformulados e refletindo o contexto internacional.

Fruto desse processo, no que tange à disciplina história, temos que a inspiração do projeto econômico nacional-desenvolvimentista e a presença dos EUA na vida econômica brasileira acarretaram o fortalecimento da História da América no currículo das escolas secundárias, com a predominância da História dos EUA.

A disciplina História também é revestida de um conteúdo mais humanista, reflexo do “pacifismo” característico do pós 2ª Guerra, quando esta passa a ser considerada como uma disciplina importante na formação de uma cidadania para a paz.



Por isso, quanto à produção dos materiais didáticos nesse contexto temos a seguinte situação:

A Unesco passou a interferir na elaboração de livros escolares e nas propostas curriculares, indicando possíveis perigos na ênfase dada às histórias de guerras, no modo de apresentar a história nacional e nas questões raciais, em especial na disseminação de idéias racistas e preconceituosas. (PCN- vol. 5, 1997, p. 25).

Era de interesse das grandes potências capitalistas em expansão, nesse momento de Guerra Fria, o estímulo à cooperação internacional, via escola e outras instituições e mecanismos, a fim de evitar que o nacionalismo exacerbado pudesse prejudicar seus objetivos, sobretudo o de controle das nações menores.

A necessidade de recursos humanos para atuar na área produtiva, em decorrência do desenvolvimento industrial brasileiro ocorrido neste íterim (associado ao capital estrangeiro), fez com que os investimentos dos países capitalistas centrais nos países periféricos (no caso, o Brasil) extrapolassem o setor econômico. A educação, vista como elemento importante no processo de desenvolvimento capitalista, além de orientações, passa a receber direta aplicação de recursos. Por isso, o mero transplante de técnicas de ensino modernizantes que supervalorizam o tecnológico sem a observação e consideração da realidade nacional, caracteriza a política educacional brasileira a partir dos anos 60 e sobretudo 70.

Assistimos assim, nos anos 60, no plano da política interna brasileira, ao ocaso do Estado Populista a partir do Golpe Militar de 64. A crise econômica e social que se instala em decorrência dos desequilíbrios gerados pela política desenvolvimentista foi agravada pelo aumento das tensões sociais e políticas.



A renúncia de Jânio Quadros em 1961 e, posteriormente, as medidas nacionalistas propostas pelo governo Goulart, expressas nas Reformas de Base, bem como a aproximação entre o presidente e os setores populares, agravam o quadro levando os militares, apoiados pelos setores conservadores da sociedade – latifundiários, empresários, entre outros- e pelo capital estrangeiro, a desfechar o golpe que depôs João Goulart.

Segue-se a implantação de um Estado militar autoritário, que, como ressalta Ianni, trouxe no seu bojo, entre outras coisas, a frustração dos projetos de um sistema capitalista nacional e a submissão aos países capitalistas mais fortes, às multinacionais, aos bancos estrangeiros, ao Fundo Monetário Internacional. Vivenciamos, por outro lado, o recrudescimento da intervenção do poder estatal nos assuntos econômicos, políticos, sociais e culturais

Nossa política educacional é, cada vez mais, atrelada a acordos e convênios com agências, organismos ou instituições internacionais que passam a estabelecer os parâmetros a serem seguidos, de acordo com os interesses dos países capitalistas centrais. Expressão de nossa submissão às orientações e modelos elaborados por essas instituições foram, nesse contexto, os acordos MEC\USAID ¹¹, a Lei 5540\68 ¹²e a própria LDB (5692/71).¹³

Como vimos:

A internacionalização da economia reorganizou a sociedade em decorrência da instalação das multinacionais. O país rapidamente se urbanizou, o que certamente foi necessário para a o desenvolvimento da proposta econômica

¹¹ Acordos estabelecidos entre o MEC (ministério da Educação e Cultura) e a Agência para o Desenvolvimento internacional (AID)- norte-americana, que nos anos 60 passou a oferecer assistência técnica e cooperação financeira aos órgãos, autoridades e instituições educacionais para a organização do sistema educacionais brasileiro.

¹² Lei que implementa a Reforma Universitária brasileira ocorrida durante o período da ditadura militar que representou a assunção, pelo governo, da orientação dos dirigentes da AID que propunham, um modelo de organização universitária racional para tornar a Universidade mais moderna e adequada às exigências do desenvolvimento.

¹³ Lei que implementa a reforma dos ensinos primários e secundários, transformados a partir desta, em ensino de 1º grau (8 anos) e 2º grau (3 – 4 anos), e que propõe como objetivos para a educação de 1º e 2º graus, pela 1º vez e sob influência dos interesses externos, a qualificação para o trabalho, além do exercício da cidadania.



neoliberal. O novo país industrial precisava de mão de obra qualificada a fim de atender a nova indústria, e a escola 'para todos' tornou-se uma necessidade. (PONTUSCHKA, 1999, p.13).

Nesse processo de “democratização da educação”, a USAID teve participação efetiva atuando na reforma de todo o sistema educacional brasileiro o que, segundo Romanelli (1978), revela a importância dada pelo setor externo à educação na integração e posicionamento dos países periféricos no contexto geral do capitalismo internacional.

As mudanças educacionais estabelecidas a partir dos governos militares foram além das alterações curriculares e metodológicas e o discurso de uma “escola para todos” acabou por determinar o fim dos exames de admissão, o ensino obrigatório de 8 anos da escola de 1º grau. A partir da Reforma Universitária, há a expansão das instituições privadas de ensino superior, que passam a oferecer cursos de Licenciatura Curta, para o atendimento da demanda de profissionais para trabalhar nas escolas que, em função das reformas implementadas, viviam um processo de ampliação de suas vagas aos setores populares. Nesse sentido vale ressaltar que, a partir deste momento, a concepção pragmática que embasa as propostas educacionais brasileiras (preparação para o trabalho através da instituição do ensino técnico-profissionalizante previsto pela Lei 5692\71) acaba determinando a secundarização da área de humanidades e um progressivo crescimento da tecnização da formação escolar como interessava aos grupos hegemônicos da sociedade brasileira¹⁴.

¹⁴ Segundo ROMANELLI – durante a discussão da 5692/71 dois projetos podem ser identificados : o do setor externo representado pela USAID e o do setor interno, representado pelo poder político. O primeiro pretendia a qualificação da mão-de-obra concedendo a ela alguma educação e treinamento, o que poderia ser feito no nível de 1º grau. Já o segundo propõe a profissionalização do nível médio (2º grau) a fim de selecionar os mais capazes para a Universidade, qualificar para o trabalho os menos capazes e conter a demanda de educação superior. Sobre esse assunto ver : ROMANELLI, Otaíza. Op cit. p. 234-235.



Por isso, no que concerne à disciplina História, viveu-se nesse período um processo de exclusão desta dos currículos das escolas brasileiras: História e Geografia foram fundidas numa única disciplina – Estudos Sociais- (Parecer 853/1 e Resolução 8/71) o que acarretou a perda de suas especificidades e, sobretudo, a exclusão da possibilidade destas contribuírem para uma formação que permitisse a crítica à realidade brasileira, transformando-as em disciplinas inexpressivas no interior do currículo de nossas escolas. Dessa forma, ei-las adaptadas ao ideário de Segurança Nacional que sustentava o regime militar instaurado.

Apesar da estreita ligação entre Estudos Sociais, História e Geografia, cada uma dessas disciplinas escolares possui sua própria trajetória. História e Geografia têm como sustentação teórico-metodológicas as ciências de mesmo nome, possuindo cada uma delas objetivos e finalidades específicos. Os Estudos Sociais, por sua vez, sem relação com uma ciência específica, têm sua base nas Ciências Humanas, contemplando conteúdos da História, da Geografia, da Sociologia, combinados ou suprimidos.

Assim,

(...) Os Estudos Sociais constituíram-se, ao lado da Educação Moral e Cívica, em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos. Com a substituição por Estudos Sociais, os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no país a partir de 1964. (PCN vol.5, 1997, p.26).

Exemplo da função ideológica atribuída à disciplina História, nesse momento em especial, são os objetivos para o 1º Grau (atual ensino fundamental) estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação, que deveriam ser ministrados nas aulas de Estudos Sociais, através do Parecer nº 4833/75:



Em Estudos Sociais, englobando Educação Moral e Cívica e OSPB:

- dispor-se ao ajustamento e à convivência cooperativa;
- assumir responsabilidade de cidadão mediante deveres básicos para com a comunidade, o Estado e a Nação;
- respeitar e valorizar o Patrimônio Histórico e Cultural do País;
- utilizar princípios e procedimentos básicos da Ciências Sociais como instrumento de interpretação da realidade;
- localizar e interpretar fatos sociais em um contexto espaço - temporal;
- avaliar sua conduta como indivíduo e como membro de um grupo;
- reformular conceitos como instrumento de transformação da conduta.

A observação desses objetivos nos permite inferir que as características específicas das disciplinas História e Geografia estão diluídas , limitadas às questões do tempo e do espaço respectivamente, contribuindo assim para o esvaziamento desses campos do saber.

Quanto às finalidades da Educação Moral e Cívica podemos identificá-las no Decreto 68065/71 que destaca:

- a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral , no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum;
- o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.



Dessa forma não nos parece errôneo afirmar que a História ensinada nas escolas, agora inserida na disciplina Estudos Sociais, buscava reproduzir a ideologia das elites dominantes, pois, a descaracterização da área das Ciências Humanas e a introdução da Educação Moral e Cívica e OSPB foram estratégicas para o poder político autoritário do período, na medida em que, contribuíram para a formação de professores e cidadãos “disciplinados e obedientes” como interessava aos militares no poder, aos representantes do capital nacional (empresários) e internacional.

Sobre essa questão Selva Guimarães Fonseca ressalta:

É interessante observar que há uma tentativa de legitimar, pelo controle do ensino de História, a lógica política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento da juventude, homogeneizando a imagem destes sujeitos sociais, em torno da imagem do Homem que melhor serve aos interesses do Estado e da Nação. Estes interesses eram nesse período ardorosamente defendidos pelo Conselho de Segurança Nacional, cuja doutrina implicitamente está colocada nestes programas. (FONSECA, 2001, p.61).

Apesar das mudanças curriculares ocorridas, a disciplina História continuou oferecendo aos estudantes fatos fragmentados, impossibilitando a compreensão do processo histórico como um todo. Em termos metodológicos, foi preservada a antiga educação bancária que vê o educando como um simples receptor de um conhecimento pronto e acabado, desvinculado de sua realidade, transmitido pelo educador (sob a orientação dos Guias Curriculares produzidos pelo poder público e dos livros didáticos) sem a possibilidade da crítica ou questionamento.

A concepção de História, o culto aos heróis nacionais, o método de ensino e os materiais didáticos que orientavam as aulas dessa disciplina contribuíam, assim, para ocultar a dominação e os conflitos entre as classes existentes na nossa sociedade, já que via de

regra, a memorização continuou sendo o requisito para a “aquisição” do conhecimento histórico, impedindo ao educando o desenvolvimento de um espírito crítico.

O regime militar, no seio do qual ocorreram as reformas acima abordadas, não foi sustentado apenas pela repressão. O controle da crise econômica que se instalara na sociedade brasileira no final do governo JK e o crescimento de nossa economia sob a ditadura vigente, aliados à propaganda “neutralizaram” a oposição dando sustentação e popularidade ao regime durante o governo do presidente Médici.

Esse crescimento econômico denominado “milagre econômico” estendeu-se de 1969 a 1973 e de acordo com Fausto (1995), foi beneficiado por uma economia mundial caracterizada pela ampla disponibilidade de recursos, pelo crescimento do investimento estrangeiro e expansão do comércio exterior.

Ainda segundo este autor, esse desenvolvimento apresentou pontos negativos e vulneráveis. Os pontos negativos foram de natureza social: a concentração de renda e o abandono por parte do Estado dos programas sociais. Entre os pontos vulneráveis destaca a excessiva dependência desse modelo de desenvolvimento do sistema financeiro e do comércio internacional, além da necessidade cada vez maior de contar com determinados produtos importados, dos quais o mais importante era o petróleo.

A crise internacional do petróleo de 1973, no entanto, contribuiu para a desestabilização do regime militar brasileiro. Ao atingir a economia mundial, afetando os países capitalistas centrais, sobretudo os EUA (já abalado pela Guerra do Vietnã), essa crise põe em cheque o modelo de desenvolvimento brasileiro na medida em que provoca a retração dos investimentos internacionais.

O regime autoritário, a partir da falência do projeto econômico em curso, passa a demonstrar sinais de colapso. A oposição começa a se fortalecer com o apoio de grande parte da população, inclusive de parte da burguesia nacional que antes o apoiara. A



insatisfação generalizou-se em decorrência do crescimento do desemprego, inflação, violência urbana e da repressão.

Diante do fortalecimento da oposição (representada em termos partidários, em tempos de bipartidarismo, pelo MDB) o governo não tem como refrear os movimentos populares que reivindicavam anistia política, eleições livres e diretas, aumentos salariais e a reorganização dos movimentos sociais. Inicia-se, portanto, a partir de Geisel (1974-78) um processo lento de redemocratização do país.

Foi no interior desse processo de redemocratização da sociedade brasileira, ocorrido na década de 80, que os professores do ensino público, das universidades e entidades representativas do magistério se reaproximaram e passaram a discutir questões referentes à organização curricular, à produção do conhecimento, às novas metodologias para o ensino das disciplinas componentes do currículo e a conceber um projeto de construção de uma escola democrática. Fazia-se necessário esse repensar do modelo de escola e educação vigentes, na medida em que as décadas de 60 e 70, principalmente, trouxeram mudanças significativas na formação do corpo docente que, em sua maioria, a partir da Reforma Universitária de 1968, passa a ser formado por cursos de licenciatura curta ou vagos e do alunado, oriundo dos setores populares da sociedade brasileira.

Assiste-se, nesse, ínterim, no âmbito das ciências sociais, à ação política de associações como a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) e a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), professores universitários e das escolas públicas, pela volta da Geografia e História aos currículos das escolas de 1º grau e à conquista, por parte desses setores, da autonomia reivindicada para essas disciplinas.

Paralelamente à luta pelo fim dos Estudos Sociais, são discutidas novas propostas teórico – metodológicas para o ensino da História e da Geografia, subsidiadas, inclusive, pelo poder público e que estiveram pautadas na crítica ao positivismo e no discurso



da necessidade de engajamento do aluno, tanto no processo de construção do conhecimento histórico e geográfico quanto no de transformação da sociedade em que está inserido (prática da cidadania).

Dessa forma, nas discussões encaminhadas nos anos 80, temos uma ênfase ao papel político da escola e da educação, ultrapassando o limite de uma educação voltada para a formação de indivíduos para o mundo do trabalho (função atribuída ao antigo 2º grau pela Lei 5692\71). Nesse contexto, a história, objeto de análise do presente trabalho, adquire uma dimensão pretensamente revolucionária, se observados os discursos que embasam as propostas teórico-metodológicas que nasceram no bojo desses acontecimentos.

Retomando, pois, as considerações de Goodson e Abud, no início deste capítulo, acerca da inexistência da neutralidade no processo de concepção dos currículos escolares e das ideologias implícitas nesses, e partindo da observação da disciplina história no currículo das escolas brasileiras o que se coloca é :

Qual(is) interesse(s) está(ão) presente(s) nessas propostas teórico-metodológicas para o ensino de história concebidas na década de 80 ? Elas estão a serviço das camadas subalternas da sociedade (como coloca o discurso nelas presentes) ou representam uma adaptação aos propósitos dos mesmos grupos hegemônicos da sociedade ?

Que concepção de mundo permeia as propostas de reforma no mundo da educação das últimas décadas e quais sujeitos elas visam realmente a atender ?

Por que as propostas elaboradas pelos poderes públicos estaduais e municipais na década de 80 foram, nos final dos anos 90, sobrepostas por um referencial nacional - os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)?

Uma reflexão sobre as questões ora levantadas implica, necessariamente, numa observação do panorama político interno e externo, no qual essas propostas foram concebidas.



Assim sendo, se o processo de redemocratização da sociedade brasileira, apreciado anteriormente, foi acompanhado pelo processo de revisão e reformas curriculares que deu origem à Proposta Curricular para o ensino de História – 1º grau pela equipe da CENP, trabalho que abordaremos no capítulo seguinte. Também as propostas curriculares nascidas nos anos 90, os PCNs, merecem ser observados a partir de um contexto mais amplo: o da crise e derrocada do socialismo real, das profundas mudanças ocorridas nas relações internacionais de poder, bem como o da expansão do capitalismo, da revolução tecnológica, do processo de globalização da economia, crise dos Estados Nacionais e crescente intervenção dos organismos internacionais no direcionamento das políticas educacionais dos países capitalistas periféricos.

A mudanças no modo de produção, fruto de desenvolvimento tecnológico, da globalização e da competição pela conquista de mercados são extremamente relevantes para o entendimento das reformas em curso no campo educacional na década de 90.

A crise do paradigma taylorista-fordista, caracterizado pela especialização, fragmentação, desqualificação, hierarquização do trabalho, abre espaço para o surgimento de um novo modelo de produção, o toyotismo, que representa uma profunda reestruturação da organização do trabalho. O computador assume um lugar central no processo produtivo, marcado agora por um sistema de trabalho polivalente, flexível, integrado em equipe, menos hierárquico.

Ao estabelecer a correlação entre as transformações no modo de produção e a crise vivida pela educação brasileira, Tedesco (1998) nos auxilia a entender as reformas em curso na área educacional.

Segundo esse autor, um novo perfil de trabalhador e de escola são exigidos neste momento atual. O trabalhador (que desempenha serviços simbólicos) deve ter as



seguintes capacidades/habilidades básicas: o pensamento abstrato e sistêmico, a experimentação e a capacidade de trabalhar em equipe.

Como ressalta Tedesco,

Dessa perspectiva, as empresas modernas aparecem como um paradigma de funcionamento baseado no desenvolvimento pleno das melhores capacidades do ser humano. Estaríamos diante de uma circunstância histórica inédita, na qual as capacidades para o desempenho no processo produtivo seriam as mesmas requeridas para o papel de cidadão e para o desenvolvimento pessoal. No sistema capitalista tradicional de produção em massa, ao contrário, gerava-se um funcionamento paralelo, às vezes contraditório, entre as exigências da formação do cidadão e do desenvolvimento pessoal, por um lado – nos quais as qualidades postuladas eram a solidariedade, a participação, a criatividade, o pensamento crítico – e as exigências da formação para o mercado de trabalho, por outro – a disciplina, a obediência, a passividade, o individualismo. Nos novos modelos de produção, porém, existem a possibilidade e a necessidade de pôr em jogo as mesmas capacidades requeridas nos níveis pessoal e social. (TEDESCO, 1998, p. 49).

Se, na vigência do processo produtivo taylorista à educação e à escola coube a formação de indivíduos disciplinados, obedientes, passivos para atender às necessidades do mercado, no momento atual, de crise desse modelo de produção e de definição de um novo perfil de trabalhadores, o papel conferido a elas (escola e educação) tende a uma redefinição.

Assim, no contexto atual, em detrimento de uma formação técnica temos a valorização de uma formação ampla, de um conhecimento geral sobre o mundo, de uma capacidade de aprender, inventar. Mais importante que ter informações é saber buscá-las, é aprender a aprender.

Também não podemos nos furtar, na observação desse momento em questão, de nos atentarmos para que, a crise vivida pela educação brasileira e mundial tem sido alvo de preocupação não apenas de educadores, pesquisadores e acadêmicos em geral. Ela tem sensibilizado, como nos afirma Tedesco, sobretudo os representantes do capital (empresários, industriais) que manifestam, através da imprensa, sua insatisfação com o sistema educacional vigente.



Portanto, sendo o objetivo deste trabalho a análise do caráter das mudanças ocorridas no ensino da disciplina de História ao longo dos anos 80 e 90, sobretudo em sua relação teoria e prática, é relevante que não se percam de vista as considerações acima.



2º CAPÍTULO

DÉCADA DE 80 : O REPENSAR DA HISTÓRIA E O NASCIMENTO DE NOVAS PROPOSTAS TEÓRICO – METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DESTA DISCIPLINA



2. *DÉCADA DE 80 : O REPENSAR DA HISTÓRIA E O NASCIMENTO DE NOVAS PROPOSTAS TEÓRICO – METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DESTA DISCIPLINA*

O exame da produção historiográfica dos últimos quarenta ou cinquenta anos nos permite observar o processo de reorientação vivido por esse campo de investigação e conhecimento a partir da Segunda Guerra Mundial.

A abordagem, portanto, ainda que superficial, dos debates¹⁵ provocados por esse movimento de revisão e/ou renovação da produção do conhecimento histórico se faz necessária para o entendimento do processo que pretendemos neste capítulo estudar, ou seja, o nascimento, na década de 80 no Brasil, de novas propostas teórico-metodológicas para o ensino da disciplina História.

Nesse sentido cabe aqui ressaltar que, no campo da historiografia, a partir da segunda metade do século XX e sobretudo na década de 70, houve uma grande agitação intelectual provocada, segundo D'ALÉSSIO (1998)¹⁶, por um desencanto com a história, com a humanidade, com o projeto iluminista (racional) em função de episódios como a tragédia nazista e Segunda Guerra Mundial, marcados pelo irracionalismo, pondo em cheque os postulados racionais.

O incômodo provocado pelas práticas políticas do mundo socialista foi outro elemento que contribuiu para a crise do paradigma racional na medida em que os vícios e impasses vividos pelo socialismo real provocaram um questionamento e crítica da teoria marxista que até então gozava de grande prestígio.

¹⁵ Sobre o assunto ver : BURKE, Peter (org). *A escrita da história*. SP : Editora da Unesp, 1992; CARDOSO, Ciro & VAINFAS, Ronaldo (orgs). *Dominios da História e ensaios de teoria e metodologia*. RJ : Campus, 1997; D'ALÉSSIO, Márcia Mansor. *Reflexões sobre o saber histórico*. SP : Editora da Unesp, 1998; LE GOFF, Jaques. *A história nova*. SP : Martins Fontes, 1990.

¹⁶ D'ALÉSSIO, Márcia Mansor. *Reflexões sobre o saber histórico*. SP: Ed. da Unesp, 1998.



Assim o marxismo, que desfrutara de grande consenso entre os historiadores, é reinterpretado ou mesmo substituído por novas correntes teóricas nascidas desse processo de efervescência intelectual com destaque para a representada pelos historiadores marxistas anglo-saxões a Historiografia Social Inglesa, e para a Nova História Francesa.

Segundo **Ciro Flamarion Cardoso**¹⁷, o balanço geral da historiografia produzida nesse contexto nos permite identificar dois grandes paradigmas rivais: o “iluminista” ou “moderno” e o “pós-moderno”.

O “iluminista” ou “moderno”, atualmente em crise, cujo período de maior expressão situa-se entre os anos de 1950 e 1968, seria representado pelo marxismo e grupo dos *Annales* das 1ª e 2ª gerações, ambos partidários de uma história científica e racional, e da crença na existência de uma realidade social e global a ser historicamente explicada.

Cético em relação às explicações globalizantes, o paradigma pós-moderno tende a destacar as representações construídas historicamente, sendo representado pela História Nova que, entre 1968-89, momento da crise dos paradigmas racionais, vive uma fase de “expansão”.

Observando esse panorama, Hobsbawm, no prefácio de sua coletânea de ensaios *Sobre História* (1997) afirma:

(...) a história da disciplina que investiga o passado, a partir do fim do século XIX, pelo menos até que a nebulosidade intelectual começasse a pairar sobre a paisagem historiográfica nos anos 70, foi uma história de convergência e não de dispersão. Constantemente se observou o paralelismo entre a escola dos *Annales* na França e os historiadores marxistas na Grã-Bretanha. (HOBSEBAWN, 1997, p.10).

Se, como nos mostram D’Aléssio, Cardoso e Hobsbawm, os anos 70 trouxeram em seu bojo, no campo da produção historiográfica, a crise do paradigma “iluminista” e foram

¹⁷ CARDOSO, **Ciro** & VAINFAS, **Ronaldo** (orgs). **Domínios da história** : ensaios de teoria e metodologia. RJ : Campus, 1997.



determinantes para a discussão entre os historiadores sobre o seu objeto e seu ofício, cabe aqui retratarmos tanto o paradigma ora “destronado” quanto o “pós-moderno”.

Portanto vamos, num primeiro momento, considerar a teoria marxista, a abordagem histórica da escola dos Analles e da Historiografia Social Inglesa; a partir daí discorreremos brevemente sobre a História Nova Francesa.

Ao longo do século XIX tivemos, no campo do conhecimento histórico, a predominância do positivismo. Caracterizado por Hobsbawn como filho tardio do Iluminismo do século XVIII, representava a tentativa de assimilar o estudo das ciências sociais ao das ciências naturais ou, como coloca o autor “a assimilar o humano ao não humano”, aceitando e defendendo a idéia de que as hipóteses brotam automaticamente do estudo dos fatos, consistindo sua explicação num conjunto de cadeias de causa e efeito. A história produzida, predominantemente narrativa e descritiva, política e institucional, concentra-se nos grandes homens, grandes fatos, fundamentava-se nos documentos oficiais e busca o estabelecimento de uma verdade histórica.

A fragilidade do positivismo abriu espaço para a crítica e contestação desse paradigma por uma gama de historiadores insatisfeitos, fazendo emergir um movimento de transformação e renovação dos estudos históricos no qual o marxismo ocupou um lugar de destaque.

Apresentando sinteticamente a corrente marxista, Guy Bois coloca:

(...) o marxismo se apresenta como uma teoria geral do movimento das sociedades, que pretende explicar emprego de certo número de ferramentas específicas ou conceitos de base, na primeira linha dos quais figura o conceito de modo de produção. Ele aspira a uma visão global, coerente e dinâmica dos processos sociais. (BOIS, 1990, p. 241).

Nesse sentido a história é concebida como um processo dinâmico e sua análise deve proporcionar uma visão tanto holística quanto dinâmica da sociedade.



Para Villar¹⁸, segundo o marxismo, na reconstituição da história há que se considerar o que há de concreto na vivência humana – a produção material da vida; é a partir desse princípio que se constrói a totalidade marxista.

A concepção materialista da história, portanto, no entender de Hobsbawn (1997), representa o cerne do pensamento marxista desenvolvido no decorrer da crítica feita por Marx e Engels à filosofia e ideologias alemãs, que fundamentalmente, pretendia pôr em cheque a crença de que são as idéias, pensamentos e conceitos que produzem, determinam e dominam tanto os homens quanto suas condições materiais e vida real.

Por ressaltar a importância da base econômica do desenvolvimento histórico o marxismo foi habitualmente definido como “determinismo econômico”, expressão refutada por alguns historiadores¹⁹ que inclusive nos alertam para as deformações ou simplificações que essa teoria sofreu ao longo dos anos.

Como ressalta Bois :

Tratando-se primeiro do marxismo, não podemos nos dissimular (ou dissimular) por mais tempo que essa etiqueta encobre práticas históricas bastante diferentes uma das outras e, por vezes, até estranhas umas às outras. (BOIS, 1990, p. 242).

Ainda Hobsbawn, numa reflexão sobre o pensamento marxista, busca demonstrar a partir de um trecho de “A ideologia alemã”²⁰, que para Marx e Engels o “processo real de produção” não se limita a simples “produção material da vida em si mesma”, ele é algo mais amplo e complexo. Com sua análise busca refutar uma das principais

¹⁸ Entrevista cedida por Villar a Márcia Mansor D' Aléssio e publicada em: D' Aléssio, Márcia Mansor. Op. Cit.

¹⁹ Sobre essa questão ver : CARDOSO, Ciro F. & VAINFAS, Ronaldo (Orgs). Op. Cit e HOBSBAWN, Eric. Sobre História. SP: Cia das Letras, 1998.

²⁰ Obra escrita por Karl Marx e Friedrich Engels no século XIX citada por Hobsbawn no ensaio. Marx e a História. In : HOBSBAWN, Eric. Op. Cit.



críticas que serão dirigidas a esse paradigma a partir da década de 70, a de que o marxismo conduzia a uma análise histórica globalizante, que tudo reduzia às determinações econômicas.

Também não podemos deixar de considerar nesse movimento de renovação metodológica desencadeado em reação ao positivismo no final do séc. XIX e início do XX, a atuação da “Escola dos Analles” (1º e 2º gerações-1929-69). Esta escola conduziu esse processo na França, tendo sua origem na fundação da revista “Analles d’historie économique et sociale” por Lucien Febvre e Marc Bloch, tornando-se núcleo de uma nova produção historiográfica e ponto de encontro de historiadores que pretendiam derrubar as barreiras da história tradicional, reelaborando o fazer histórico com a ênfase dada aos aspectos econômicos e sociais, com a crítica da temporalidade positivista (tempo curto), do caráter descritivo dessa história.

Observando a tendência ora em foco, a “Escola dos Analles” – 1º e 2º gerações Cardoso assim sintetiza seus pontos básicos.

1. A crença no caráter científico da história, que no entanto é uma ciência em construção: isto conduziu, em especial, à afirmação da necessidade de passar de uma “história - narração” a uma “história - problema” mediante a formulação de hipóteses de trabalho.
O debate crítico permanente com as ciências sociais, sem reconhecer fronteiras entre elas que sejam estritas e definitivas; sendo menos estruturada que tais ciências, a história delas importou problemáticas, conceitos, métodos e técnicas, incluindo, desde 1930, a quantificação sistemática e o uso de modelos em certas áreas – cada vez mais numerosas – de estudos históricos, movimento ampliado ainda pela generalização dos computadores.
3. A ambição de formular uma síntese histórica global do social, explicando a vinculação existente entre técnicas, economia, poder e mentalidades, mas também as oposições e as diferenças de ritmo e fase entre os diferentes níveis do social.



4. O abandono da história centrada em fatos isolados e também uma abertura preferencial aos aspectos coletivos, sociais e repetitivos do sócio-histórico, substituindo a anterior fixação em indivíduos, elites e fatos “irrepetíveis”: daí o interesse maior pelas temáticas econômicas, demográficas e relativas às mentalidades coletivas.
5. Uma ênfase menor do que no passado nas fontes escritas (embora elas continuem sendo as mais usadas, no conjunto, pelos historiadores, sem excluir os dos Annales), favorecendo a ampliação do uso da história oral, dos vestígios arqueológicos, da iconografia etc.
6. A tomada de consciência da pluralidade dos níveis da temporalidade: a curta duração dos acontecimentos, o tempo médio (e múltiplo) das conjunturas, a longa duração das estruturas; além de que o próprio tempo longo, estrutural, é diferencial em seus ritmos dependendo de quais estruturas se trate (o mental, por exemplo, muda mais lentamente do que o econômico, e este mais do que o técnico).
7. A preocupação com o espaço, primeiro por meio da tradicional ligação com a geografia humana; depois, através da história, ainda mais especialmente pensada, inaugurada com os estudos de mares e oceanos: o Mediterrâneo de Fernand Braudel, o Atlântico de Frédéric Mauro, O Atlântico e o Pacífico de Pierre e Huguette Chaunu etc.; e, o tempo todo, a sólida tradição francesa da história regional.
8. A história vista como “ciência do passado” e “ciência do presente” ao mesmo tempo: a história-problema é uma iluminação do presente, uma forma de consciência que permite ao historiador - homem de seu tempo - bem como aos seus contemporâneos a que se dirige, uma compreensão melhor das lutas de hoje, ao mesmo tempo que o conhecimento do presente é condição sine Qua non da cognoscibilidade de outros períodos históricos. (CARDOSO, 1997, p. 7-8).

Uma comparação entre a concepção histórica do marxismo e as propostas dos representantes dos Annales nos leva à percepção da existência de uma convergência entre essas correntes, que não estaria restrita à crítica ao positivismo. Tanto Hobsbawn, quanto outros autores como, Bois e Cardoso, chamam a atenção para essa questão.

Cardoso nos oferece mais uma vez uma síntese, agora acerca dos elementos comuns entre essas duas vertentes historiográficas, que são sistematizados abaixo:



1. O reconhecimento da necessidade de uma síntese global que explique tanto as articulações entre os níveis que fazem da sociedade humana uma totalidade estrutura quanto as especificidades no desenvolvimento de cada nível.
2. A convicção de que a consciência que os homens de determinada época têm da sociedade em que vivem não coincide com a realidade social da época em questão.
3. O respeito pela especificidade histórica de cada período e sociedade (por exemplo, as leis econômicas só valem, em princípio, para o sistema econômico em função do qual foram elaboradas).
4. A aceitação da inexistência de fronteiras estritas entre as ciências sociais (sendo a história uma delas), se bem que o marxismo seja muito mais radical quanto à unidade delas.
5. A vinculação da pesquisa histórica com as preocupações do presente.
6. Alguns dos membros do grupo dos Annales – mas nem todos, nem a maioria – aproximaram-se à noção marxista da determinação em última instância pelo econômico.” (CARDOSO, 1997, p. 9).

Como destacamos anteriormente, o marxismo ortodoxo e as distorções da concepção marxista da história fizeram com que esse paradigma vivenciasse um momento de crítica e revisão. É dentro desse processo de revisão da historiografia marxista até então produzida que temos o nascimento, na Inglaterra, da Historiografia Social Inglesa.

Destacam-se entre os expoentes dessa corrente de base marxista historiadores como Eric Hobsbawn, Edward P. Thompson, Christopher Hill, e George Rudé, que, como afirma Edgar de Decca (1992) orientam-se em torno das premissas dos aspectos cognitivos da ação social, abandonando assim o estudo das formas institucionalizadas dos trabalhadores, procurando encontrá-los em todas as múltiplas dimensões do seu fazer cotidiano.

Em suas críticas à historiografia tradicional dos movimentos operários, Hobsbawn destaca suas técnicas e metodologias consideradas por ele bastante ortodoxas.



Ressalta ainda que o tradicionalismo trouxe, em abundância, narrativas tradicionais e história de instituições que enfatizavam o partido, suas atividades políticas e discussões ideológicas. Segundo ele, a nova base historiográfica representou a ampliação do campo de abordagem em relação aos trabalhadores, a partir do momento em que a análise saiu de um âmbito mais limitado, de ordem política, ideológica, ou mesmo econômica, para uma social, num sentido mais amplo, que valoriza o modo de viver, agir e pensar dos indivíduos populares.

Como observa Jim Sharpe²¹, Hobsbawn acredita que foram os movimentos de massa do final século XVIII que alertaram os estudiosos para a possibilidade de se escrever a história das pessoas comuns (História vista de baixo). Além disso, os arquivos criados pela burocracia dos Estados que foram atingidos por esses movimentos de massa, que documentavam os atos das pessoas comuns e que mais tarde passaram a classificar e preencher seus registros a fim de controlá-los, produziram uma documentação extremamente benéfica para o trabalho do historiador.

Portanto, a tradição marxista britânica de história social do trabalho e a obra de Thompson²², em especial, ao colocarem as noções de experiências e cultura no centro das análises sobre a ação social, contribuem para ultrapassar os limites do ativismo operário, buscando a compreensão da experiência das pessoas comuns.

Essa reelaboração da história realizada por esses historiadores e seus métodos nos oferecem a oportunidade de conhecer e valorizar o cotidiano dos trabalhadores, possibilitando análises que permitem o entendimento da maneira pela qual constituem-se os modos de vida e as consciências dos grupos sociais que, de alguma forma, lutaram e resistiram às imposições das chamadas mais ricas.

²¹ SHARPE, Jim. "A história vista de baixo". In : BURKE, Peter (org). **A escrita da história**. SP : Editora da Unesp, 1992.

²² THOMPSON, E.P. **A formação da classe operária inglesa**. RJ: Paz e Terra, 1987.



Nos anos 70 e 80, momento em que, como afirma Peter Burke a oposição ao paradigma positivista se torna mundial, é que temos a emergência da Nova História.

Segundo esse autor, uma definição categórica desse movimento não é nada fácil pois os representantes dessa corrente estão basicamente ligados ao que se opõe e por isso o que temos é a possibilidade de uma descrição vaga da Nova História, que para muitos está associada ao movimento dos Anales na França (1ª e 2ª Gerações).

Os representantes da Nova História (ou 3ª geração dos Anales) como se auto proclamam, conservam, como afirma Le Goff, a proposta de seus precursores Lucien Febvre e Marc Bloch, de fazer uma história “total” ou “global”. Nesse sentido coloca:

(....)Os precursores, e na primeira linha os fundadores da revista e do movimento dos Anales- Lucien Febvre e Marc Bloch -, proclamaram a ambição de uma história “total” ou “global”. E a história nova conserva hoje essa proposta de uma ciência histórica que não mutile a vida das sociedades e que não eleve entre os diferentes pontos de vista sobre o devir dos homens as barreiras de subdisciplinas- história política, história diplomática, história militar (...). (LE GOFF, 1990, p.18).

Portanto, além de caracterizar-se pela busca de uma história total, a Nova História foi definida pelo aparecimento de novos problemas, de novos métodos e novos objetos que possibilitaram a renovação dos domínios tradicionais da história ao ampliar o campo da produção histórica: demografia histórica, história religiosa, urbana, do corpo, do sexo, das mentalidades, entre outras.

Buscando a definição desse paradigma, Burke resume a oposição entre esse e a por ele denominada “antiga” história em alguns pontos .

De acordo com ele, no paradigma positivista a história diz respeito essencialmente à política, marginalizando os outros tipos de história, enquanto a nova história se interessa virtualmente por toda a atividade humana (História total).



Dessa forma, o que era considerado imutável agora é visto como uma “construção cultural”, passível de mudanças, tanto no tempo quanto no espaço.

Enquanto os historiadores tradicionais vêem história como uma narrativa dos acontecimentos, a nova história tem como preocupação a análise das estruturas.

Outro aspecto divergente entre essas duas correntes diz respeito à visão de história que elas representam.

A História tradicional, ao concentrar-se nos grandes feitos dos grandes homens (estadistas, generais ou até eclesiásticos) nos oferece uma visão de cima, destinando ao resto da humanidade, às pessoas comuns, um papel secundário. Já a Nova História tem vários de seus historiadores preocupados com as opiniões e experiências das pessoas comuns com a cultura popular, com a história vista de baixo”.

No que concerne às fontes utilizadas pelo historiador para a realização de seu trabalho de reconstituição ou análise histórica, os representantes do paradigma tradicional baseiam seu trabalho apenas na análise de documentos escritos e oficiais, o que, segundo os críticos desse vertente, limita a história ao ponto de vista oficial oferecendo, como já foi exposto, uma visão de história de cima. Nesse sentido o que é proposto é uma ampliação das fontes, extrapolando os limites dos documentos escritos. Há que se considerar, segundo os representantes do novo paradigma, uma maior variedade de evidências: visuais, orais, estatísticas.

O trabalho com a História Problema, com as múltiplas temporalidades, também são pontos relevantes que opõem a História Nova ao paradigma tradicional.

Esse movimento de reação, sobretudo à historiografia tradicional (positivista) desenvolvido na Europa não foi exclusivamente europeu e atingiu várias regiões do mundo, inclusive o Brasil.



Segundo Hebe Castro, no Brasil, o paradigma tradicional teve parca influência, restringindo seu campo de atuação praticamente aos institutos históricos e geográficos (IHGB- Instituto Histórico e Geográfico Nacional). Nas universidades brasileiras suas bases foram frágeis e já a partir da década de 30 temos, no caso brasileiro, o desenvolvimento de abordagens historiográficas clássicas que se opunham à historiografia tradicional, com destaque para as abordagens marxistas e para a influência do movimento dos Anales.

Conforme analisa Castro:

Ao contrário da tradição européia, aqui as ciências sociais organizaram-se pioneiramente no mundo acadêmico, especialmente na Universidade de São Paulo. Neste processo, pode-se dizer que foram as ciências sociais que se abriram para a história e que a profissionalização do historiador, nas universidades brasileiras, se fez fortemente marcada pela influência das abordagens econômicas e sociológicas, predominantes na década de 1960 (neste sentido a historiografia universitária no Brasil já nasceria “nova”). É marcante a influência da história econômica e social, à maneira dos Anales, nas abordagens adotadas pelos historiadores das décadas de 1950 e 1960, especialmente na Universidade de São Paulo. (CASTRO, 1997, p. 55).

Nos anos 60, quando esse debate historiográfico profícuo se estabeleceu com maior vigor e intensidade em nível mundial e nas universidades brasileiras, temos-as atingidas, em 1969, pelas reformas e mudanças ocorridas durante o governo militar, atravancando assim as discussões em curso nos meios universitários.

Dentre as mudanças mencionadas, ocorridas na vigência da ditadura militar brasileira, cabe aqui ressaltar a Reforma Universitária. Como vimos no capítulo anterior, ela previa uma mudança no ensino superior, amparada teoricamente pelo discurso da necessidade de uma reforma universitária como forma de atingir o desenvolvimento e o progresso social, atendendo assim, às demandas da sociedade brasileira por cursos superiores (graduação e pós-graduação). Na prática ela acarretou na desmobilização dos movimentos em prol da democratização da educação ao atacar a organização do movimento estudantil, a autonomia



universitária e inviabilizar a possibilidade de crítica e contestação nas Instituições de Ensino Superior do País.

Apesar de atingidas pelo autoritarismo e perseguições ideológicas características do período militar, a produção historiográfica das universidades brasileiras desenvolveu-se significativamente em consonância com o debate e revisão da historiografia em curso em nível internacional. A historiografia brasileira é repensada, tendo a História Social um papel fundamental nesse processo.

A Lei 5692/71 contribuiu para dar seqüência ao projeto de educação arquitetado a partir de 64. Houve assim, como vimos no capítulo anterior, a extensão para os atuais ensino fundamental e médio das reformas iniciadas no ensino superior, amparadas por um ideário que representava os interesses do capital e do Estado.

Essas reformas (tanto universitária, quanto do 1º e 2º graus - instituídos àquela época), por sua vez, acarretaram, ao longo do tempo, grandes prejuízos para a área das Ciências Humanas em geral na medida em que contribuíram para a desqualificação do profissional de educação do ensino fundamental e médio, sobretudo o de História. A partir desse momento foram criados cursos profissionais superiores privados de curta duração e instituídas as licenciaturas curtas que representaram o aligeiramento e a fragilização teórico-metodológica da formação do professor, que passa a receber pacotes prontos do poder instituído para orientar sua ação pedagógica.

Como afirma Selva G. Fonseca, as licenciaturas curtas acabam acentuando o processo de desvalorização do professor na medida em que contribui para a perda de autonomia do profissional da educação frente ao processo ensino-aprendizagem, já que sua preparação, durante sua formação, para o desenvolvimento da prática docente é mínima ou quase nenhuma.



A situação acima descrita de desqualificação do professor, em parte decorrente da expansão das licenciaturas curtas, e a implementação da Lei 5692/71, deram grande impulso ao processo de centralização da educação iniciado já na década de 30, pois, segundo Selva Guimarães Fonseca:

A partir da Lei 5692/71, o governo edita uma série de leis, pareceres e resoluções normatizando e clareando os princípios e doutrinas, enfim, regulamentando a implantação da reforma educacional. Um dos fatos que nos chama a atenção na reforma é a centralização das divisões do processo de ensino nas esferas governamentais, reforçando uma tendência que vem desde a Escola Nova. Apesar de a considerarem uma “descentralização articulada”, o controle técnico-burocrático sobre o professor é acentuado. Um exemplo desse controle técnico-burocrático está na definição de competência para planejar, selecionar e definir os conteúdos a serem trabalhados nas escolas. (...). (FONSECA, 2001, p.53).

No que tange às competências mencionadas por Fonseca no trecho acima, estas ficam sob a responsabilidade os órgãos governamentais e suas equipes de profissionais formados para esse fim: planejar, selecionar e definir conteúdos, elaborar guias curriculares, etc.

A centralização da educação, levada a cabo por um Estado autoritário não ocorreu a partir de um consenso entre todos os envolvidos no processo de reformas. Muito pelo contrário - apesar da vigência de um regime de exceção- dissensos, resistências e embates marcaram esse processo. A partir de meados dos anos 70, sobretudo setores acadêmicos e profissionais, passam a realizar estudos e elaborar documentos protestando contra as reformas em andamento.

Cabe aqui destacar que muitos professores, segundo alguns relatos, em suas salas de aula, também reagiram às imposições estabelecidas pelo regime militar, trabalhando com seus alunos de forma e com objetivos diferentes dos estabelecidos pelo Estado ou mesmo usando o espaço das aulas de OSPB e Educação Moral e Cívica para o ensino de história.



As críticas tecidas pelos grupos que começam a se manifestar tinham como principal objetivo o posicionamento frente às mudanças impostas, e a partir daí, a resistência que se efetivou, entre outras formas, através da organização da luta contra as licenciaturas curtas e o tecnicismo que embasava nossa política educacional, pelo retorno da História e Geografia aos currículos do 1º grau, por uma nova concepção de educação e de história.

Sobre essa questão, da resistência e luta no âmbito da educação, Selva Guimarães Fonseca coloca:

Esta resistência foi se ampliando à medida que os interesses profissionais dos professores eram cada vez mais atingidos, a História e a Geografia iam perdendo sua autonomia como Ciências e as próprias universidades viam seus interesses e sua muito relativa autonomia totalmente ameaçados (...). (FONSECA, 2001, p.29).

A crise vivida pelo regime militar brasileiro, a partir de 1973, deu impulso, no final dos anos 70 e início dos 80, à luta iniciada por alguns setores ligados à educação na medida em que os movimentos sociais voltam à cena. Nesse contexto, como coloca Fonseca, o movimento dos professores/educadores adquire inclusive uma dimensão classista, dando origem a novos sindicatos, a movimentos grevistas, a novas reivindicações - questão salarial, revisão da política educacional em curso, reestruturação curricular, entre outras.

Foi em meio a esse contexto de transição democrática ocorrida na sociedade brasileira, de reorganização da sociedade civil e dos movimentos sindicais que renasce e reacende o debate já iniciado e em andamento nas universidades brasileiras desde a década de 60.

Nesse momento, porém, a discussão da produção historiográfica acadêmica extrapola os meios universitários e desencadeia um processo amplo de revisão tanto da



história produzida nos meios universitários quanto da história ensinada nas escolas públicas brasileiras.

O saldo do período ditatorial brasileiro para o ensino fundamental e médio (antigos 1º e 2º graus) fora bastante negativo, sobretudo no que concerne às disciplinas da área das Ciências Humanas que, como vimos anteriormente, sofreram um processo de descaracterização neste momento específico.

Pesquisas realizadas pelo Departamento de História da PUC em 1983, a partir de um convênio com o MEC, sobre o ensino de história, trouxeram à tona as mazelas do período anterior (décadas de 60 e 70), identificando como maiores problemas que atingiam professores e alunos naquele momento os seguintes:

- a “passividade” tanto dos professores quanto dos alunos em relação à questão da produção do conhecimento pois, enquanto constituintes do último elo da cadeia hierárquica estruturada a partir da implementação da Lei 5692/71, acabaram alijados do processo de construção do conhecimento, tornando-se meros reprodutores de um conhecimento imposto de cima para baixo;
- a perda da autonomia da escola como um todo, consequência do processo de centralização levado a cabo pelo governo militar que determinava para as unidades escolares os planejamentos, orientações, diretrizes, guias, livros didáticos, limitando assim o espaço para a criação e inovação dentro do ambiente escolar;
- a presença do autoritarismo na dinâmica do ensino e da escola e nas relações professor-aluno;
- ensino de história baseado em trabalhos com questionários, ditados, aulas expositivas, memorização;



- a dificuldade, por parte dos alunos, de compreensão de textos como reflexo do modelo de ensino vigente;
- salas de aulas superlotadas;
- jornada de trabalho estressante e a questão salarial ;
- má formação do professor de história (em consequência das licenciaturas curtas e da formação nos cursos de Estudos Sociais);
- a “dependência” do professor em relação ao livro didático, transformado, na maioria das vezes em “Bíblia”.

Essas circunstâncias confirmavam a necessidade de se redimensionar a política educacional brasileira como um todo e é em meio à mobilização intensa da sociedade civil e aos debates políticos que se inicia, no campo da educação, um movimento de renovação curricular que atingiu várias regiões do Brasil (com ênfase na região Sudeste).

O ideário dessas reformas curriculares, como ressalta Elba Siqueira de Sá Barreto, foi sistematizado, em sua maioria, por intelectuais ligados ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que representaram, no contexto da transição democrática, a grande oposição ao regime militar e que, a partir da redemocratização do país, passaram a ocupar cargos de gestão nas redes públicas de ensino.

A revisão e o repensar do ensino, sobretudo o de história (tema deste trabalho), ao extrapolar os meios universitários, passa a atingir associações científicas (no nosso caso: ANPUH, SBPC, sindicatos de professores (APEOESP, no caso paulista); congressos e seminários, permitindo participar destas discussões os representantes dos três graus de ensino.



A mobilização destes setores, organizados, e as constantes pressões sobre o poder constituído abriram espaço para o início de um debate mais intenso que culminou com o processo de reformas dos currículos de História e demais áreas do conhecimento do ensino fundamental em vários Estados e municípios (no caso de SP, a partir de 1983), além da própria revisão da legislação referente ao ensino de História.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na gestão de Franco Montoro - eleito pelo voto direto em 1982- simbolizando um momento de esperanças democráticas, dá início ao processo de revisão da grade curricular de suas escolas de 1º grau (atual fundamental) em 1983, através de uma proposta de encontros regionais cujo objetivo primordial, naquele momento, era o do reestabelecimento da História e Geografia nas 5º e 6º séries (conseguido em 1984 quando da extinção dos Estudos Sociais).

Esses encontros contaram com a participação dos professores da rede oficial de ensino, de representantes das várias entidades (científicas, culturais, sindicais), das Universidades (USP, UNESP, UNICAMP, PUC) e dos órgãos centrais da Secretaria de Estado da Educação que, a partir desse momento, passaram a debater e discutir os pressupostos teórico-metodológicos que acabaram por servir de base para a construção da Proposta Curricular de História elaborada nesse contexto .

Para Circe Bittencourt,

as condições políticas e culturais exigiam um repensar das condições de trabalho do professor e seu papel na vida escolar, mas era igualmente urgente estabelecer novas formas de relações pedagógicas para possibilitar diálogos com alunos, cujo perfil era bastante diferente de outros momentos da história escolar brasileira. (BITTENCOURT ,1998, p.13).

A expansão quantitativa da rede escolar durante os anos 70 trouxera para as escolas um público bastante diferenciado daquele que até então tinha acesso à educação formal. Setores vindos das classes trabalhadoras passam a chegar às escolas, que estavam



estruturadas para o atendimento das "necessidades" da elite e classe média ,pondo em cheque toda a organização escolar (conteúdos, objetivos, métodos,...).

Outro elemento a ser considerado nesse contexto de discussão e redefinição dos rumos da escola pública , bem como da disciplina história, era a questão de que esse período , anos 80 em especial, fora marcado também pela expansão da cultura de massas, da informática, da mídia sobretudo eletrônica, o que possibilitou e possibilita o acesso a uma gama de informações de forma mais prazerosa que a escola tradicionalmente oferece.

Foi diante desses novos desafios que se organizou o processo de revisão curricular em São Paulo, quando a Secretaria Estadual de Educação promove uma série de encontros a fim debater os rumos da educação e das disciplinas que compõem o currículo no Estado.

A partir de outubro de 1984, a Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) , assumiu o comando da revisão em curso reunindo professores de História das várias Diretorias de Ensino (antigas Delegacias de Ensino) para que, em conjunto com sua equipe técnica, fossem elaboradas novas propostas para o ensino de História. As discussões e reflexões realizadas na CENP eram repassadas nas regiões de origem dos participantes das reuniões. Opiniões eram colhidas entre os profissionais da rede e novamente debatidas nos encontros.

Em entrevista à professora Vilma Fernandes Neves, Cecília Hanna Mate²³, integrante da equipe técnica da CENP entre 1984-88, encarregada da formulação da nova proposta curricular para o ensino de História, afirma ter sido esse processo de discussão bastante rico, uma discussão, segundo ela , muito artesanal.

Ressalta ainda:

²³ Entrevista transcrita de fita cassete cedida pela professora Vilma Fernandes Neves (Unesp – Assis) quando da entrevista, por ela efetuada, à professora Cecília Hanna Mate em 15/12/1995.



(...) várias vezes nos deslocamos para as regiões, em várias cidades, muitas e muitas cidades, discutindo assim essa proposta nos seus mais elementares aspectos. Observa-se que havia muita vontade dos professores para a discussão.(...).

O depoimento da professora Cecília confirma a afirmativa de outros professores que participaram como representantes das DEs na revisão curricular em curso de que as propostas curriculares de história nascidas nesse contexto teriam sido amplamente debatidas.

A primeira equipe técnica da CENP foi assessorada pelos professores Déa Fenelon (PUC) e Marcos A. Silva (USP) sendo responsável pela elaboração de três versões de uma proposta para o ensino de história. Cada uma delas foi submetida à apreciação, discussão e avaliação dos professores e o resultado desta análise foi a publicação de uma terceira versão preliminar em 1986, que também foi alvo de pareceres e discussões. Mas o processo foi longo e nada tranquilo. Disputas, embates, conflitos, mudanças de governo, equipe técnica e assessoria também marcaram o momento que antecedeu à publicação de uma versão definitiva em 1992, ratificando a postura de Goodson acerca dos movimentos de renovação curricular.

Para esse autor:

(...) a comunidade disciplinar não deveria ser vista como um grupo homogêneo cujos membros comungam dos mesmos valores e definição de papéis interesses e identidades. A comunidade disciplinar deve ser vista, sim, como um 'movimento social' incluindo uma gama variada de 'missões' ou 'tradições' distintas representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções. A importância dessas facções varia consideravelmente ao longo do tempo. Tal como acontece com as profissões ou as associações, os grupos organizados em torno de disciplinas escolares desenvolvem-se frequentemente nos períodos em que se intensifica o conflito sobre currículo, recursos, recrutamento e formação (...). (GOODSON, 1997, p.42).



Podemos perceber, portanto, que as propostas paulistas acabaram se transformando em objeto de disputas político - ideológicas entre grupos concorrentes quando observamos os vários pareceres que foram elaborados pelas Universidades (USP, UNICAMP, UNESP, PUC) em seus departamentos de História ou até mesmo individualmente por alguns professores, e que inclusive chegaram a ganhar espaço na imprensa.

Observemos aqui algumas declarações e análises da proposta em questão que confirmam a afirmativa acima de que estas acabaram provocando disputas político - ideológicas nos meios acadêmicos:

o Departamento de História tem como princípio a prática e aceitação de diferentes concepções de História, exercendo o pluralismo nas atividades docentes e de pesquisa. O que está se advogando é que outras propostas sejam apresentadas. Nós não queremos nos submeter a um projeto único da CENP. O Departamento entende que qualquer proposta curricular significa a opção por uma concepção de História, excluindo a diversidade e experiências dos professores da rede estadual. (FOLHA DE SÃO PAULO, 6-8-1987).

O documento que a CENP nos apresenta hoje (...) tenta fazer do conhecimento já sistematizado tabula rasa, ao confundir a questão da redescoberta do conhecimento (...) com a idéia de que o aluno produz o conhecimento. (PUC-SP-1987)²⁴

(...) não aparece claramente qual é a postura teórica que embasa a proposta (...) defendendo o direito da equipe técnica escolher sua posição teórica em História, mas considero obrigação moral apresentá-la.²⁵

(...) a proposta nos pareceu de modo geral abrangente, bem elaborada e atualizada em termos da produção historiográfica contemporânea e das discussões que vêm sendo travadas no interior da universidade (...)²⁶.

²⁴ Parecer do grupo de alunos a, professores da PUC-SP e professores do ensino de 1º e 2º graus, 1987.

²⁵ Parecer sobre a Proposta curricular para o ensino de História – 1º grau – CENP pelo Departamento de História da USP, 1987.

²⁶ Apreciação da Proposta Curricular para o ensino de História – 1º grau - CENP realizado pela UNICAMP



Os documentos produzidos neste momento revelam a inexistência de um consenso entre as entidades e professores que se manifestaram sobre a nova proposta na medida em que diferentes posturas são assumidas pelos grupos em questão.

Analisando em seu trabalho, os pareceres produzidos pelos Departamentos de História de algumas universidades paulistas e inclusive alguns pareceres individuais de alguns professores universitários sobre a proposta curricular de História para o Estado de São Paulo, Selva Guimarães Fonseca nos aponta como aspectos mais criticados desta os seguintes: a proposta de produção de conhecimento na escola, o caráter ideológico das propostas e sua fundamentação teórica.

No entanto, quanto à questão da produção do conhecimento na escola de 1º grau (atual fundamental), propugnada pela proposta podemos perceber uma certa unanimidade dos Departamentos de História das Universidades, já que representava uma ameaça à posição hegemônica da Universidade enquanto espaço de produção do saber.

O Departamento de História da Unesp – Assis assim se posicionou quanto à essa questão: “Neste caso, a suposição de que no primeiro grau alunos e professores produzam conhecimento seria contra - produtora, conduzindo ao abaixamento do nível de ensino(...)”.²⁷

Para a UNICAMP, a produção do conhecimento na escola também representa um risco ao nível de ensino a ser ministrado : “(...) a questão é da ameaça de perdermos um patamar mínimo de conhecimento, informação e trabalho, necessários a qualquer iniciativa pedagógica.”²⁸

²⁷ Parecer do Departamento de História da UNESP de Assis

²⁸ Parecer dos professores de História da Unicamp



O que temos, no geral, é um claro questionamento da possibilidade da produção de um saber elaborado pela escola sob a alegação de que haveria uma sensível queda do nível de ensino já que a transmissão de informações e conteúdos, função propalada da escola de ensino fundamental, poderia estar sendo negligenciada, contribuindo assim para aumentar o fosso, a desigualdade entre alunos da rede pública e particular.

Ainda sobre os trabalhos de discussão e organização da proposta paulista destaca Selva Guimarães Fonseca:

Os dois processos ocorridos em Minas Gerais e em São Paulo revelam que a estrutura burocrática ocupada com planejamento e gerência do ensino, apesar de reestruturações constantes, apesar de contar também com o trabalho de profissionais com tradição no debate educacional, não se desvencilhou de instrumentos e métodos próprios do período auge do controle técnico-burocrático-militar. As limitações dadas pela estrutura arcaica, viciada e centralizadora das Secretarias de Educação e Delegacias de Ensino tenderam a 'enquadrar', uniformizar e reduzir o significado do processo de mudanças do currículo de História para os professores sujeitos históricos de um momento intelectual e político plural, rico em possibilidades e propostas de ação. (FONSECA, 2001, p.89).

O pedido de demissão da equipe técnica da CENP em 1988 vem confirmar a análise de Fonseca sobre o processo de reformulação curricular em andamento em São Paulo posto que essa demissão foi sobretudo um protesto quanto aos rumos que o processo de elaboração da proposta para o ensino de história, iniciado durante a gestão Montoro, estava tomando.

Segundo Cecília Hanna Mate²⁹, a insatisfação da equipe estava diretamente ligada à nova postura adotada pelo governo - Quéricia, à época - em relação ao trabalho de discussão e debate que vinham os integrantes da equipe promovendo desde o início de seu trabalho. Diz ela:

²⁹ Entrevista transcrita de fita cassete cedida pela professora Vilma Fernandes Neves (Unesp-Assis) quando da entrevista por ela efetuada, à professora Cecília Hanna Mate em 15/12/1995.



(...) Nós brigávamos muito no sentido de ser uma proposta para os professores discutirem e não uma “imposta”. Foi feita uma proposta. Quando saímos, saímos sob essa ameaça de que nossa proposta viraria um imposta. Saímos todos e a nossa demissão foi um ato político que não sei se marcou , mas de qualquer forma foi um protesto (...) Os maiores momentos foram 85 e 86. Foram barrados já em 87. Não barrados explicitamente , mas implicitamente. Não temos verbas para essas viagens, agora as viagens não podem ser feitas (...).

A partir da demissão dessa equipe, ainda conforme o depoimento de Cecília Hanna Mate, houve um certo momento de não produção, de paralisação da discussão em curso, até que em 1989, a equipe da CENP é reformulada sob a orientação de outra assessoria , responsável pela elaboração de uma nova versão preliminar de uma Proposta Curricular em 1990, que se tornou oficial em 1992. Comparando a versão elaborada em 1986 pela primeira equipe técnica da CENP e a proposta de 1992, produzida pela equipe que assumiu a partir de 1989, podemos perceber que poucas alterações foram feitas em relação ao projeto de 1986.

O viés teórico - metodológico foi mantido, mas alguns temas e conteúdos foram substituídos.

Enquanto a proposta de 86 sugeria como eixo temático o Trabalho em todas as séries do ensino fundamental, a de 1992 propunha os seguintes :

- para o ciclo básico (1ª e 2ª séries) – A criança constrói sua história
- para 3ª e 4ª séries- A construção do espaço social: movimentos de população
- para 5ª e 6ª séries- Construindo as relações sociais: trabalho
- para 7ª e 8ª séries- O construir da história: cidadania e participação.



Examinando a proposta de 1992 Cecília Hanna Mate comenta:

Ela não foge muito do nós fizemos, mas ela peca em uma coisa que eu acho essencial. Acaba por elencar uma listagem, no final total, ou de cada capítulo ou fase, o que o professor pode fazer.

Ainda comparando as duas propostas e referindo-se agora a de 86 diz: “O essencial dessa proposta, quero deixar claro, é que procura fazer com que o professor pense, ela procura fazer com que o professor construa”.

Como já foi mencionado, as discussões e disputas nesse momento de renovação curricular se deram em torno das correntes historiográficas que exerciam influência na produção acadêmica e escolar brasileira (positivista, marxista e história nova), das novas metodologias de ensino e da proposta de produção de conhecimento pela escola.

Fruto e não consenso dessa revisão e discussão historiográfica e metodológica foi a publicação da Proposta Curricular para o Ensino de História, em 1992, bastante inovadora, amparada por uma concepção de educação que vê a escola como produtora e não reprodutora do saber.

É partindo desse pressuposto, de que a escola deve assumir um papel até então desempenhado apenas pelo ensino de 3º grau, que se estabelece, entre outras, a necessidade de revisão das relações de poder dentro do sistema de ensino e da escola. Aos professores e alunos cabe uma nova postura diante da produção do conhecimento: abandonar a posição de espectadores e consumidores do saber produzido pelas Universidades e pela indústria do livro didático e assumir o trabalho pedagógico como um todo.

Ao propugnar esse papel a alunos e professores (de sujeitos do processo ensino aprendizagem e construtores do conhecimento) a proposta paulista busca redimensionar o



papel e a função social da escola e da História ensinada numa sociedade marcada pelas profundas desigualdades sociais e pela exclusão. À escola cabe a formação de pessoas atuantes e participantes na sociedade.

Observemos abaixo alguns trechos da Proposta Curricular para o ensino de história – 1º grau - SP: SE/CENP, 1992.

A informação pronta e acabada faz do aluno um ser passivo em relação ao saber. Para que a escola forme pessoas atuantes e participantes na sociedade, é fundamental que o aluno conheça e entenda os processos de produção do conhecimento histórico. Por isso, o ensino de história deve estar vinculado à vivência do aluno. (...) (Op. Cit., p.11).

Como afirmamos anteriormente, esta proposta parte do pressuposto de que a construção da história é feita por diferentes sujeitos, dotados de vontade e situados em diferentes presentes. (Op. Cit., pág. 11).

(...) concebendo a História como conhecimento e prática social, o futuro pode ser entendido como “vir a ser” construído pelos sujeitos, em suas várias dimensões do presente e num campo de múltiplas possibilidades.(...) (Op. Cit., pág. 12).

A escola fundamental deve contribuir para a formação do aluno como sujeito de sua própria história, ou seja, como cidadão que se identifica no processo social. (Op. Cit., pág. 13).

Essa nova concepção de escola, desenvolvida sobretudo a partir das críticas feitas aos reprodutivistas por vários teóricos, entre eles, E. Thompson³⁰, que em sua obra explicita a fragilidade da teoria de Althusser³¹ - negando assim a idéia de que a escola seja um simples aparelho ideológico do Estado e portanto mera reprodutora do sistema abre uma brecha para o repensar da importância do espaço escolar, enfim, da instituição escola como local de produção de cultura e saber.

³⁰ THOMPSON, E. P. A miséria da teoria. RJ : zahar, 1981.

³¹ ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado . Lisboa : Presença, 1974.



Como mencionamos ligeiramente no primeiro capítulo, as críticas feitas à teoria da reprodução levam em conta o desprezo da capacidade para a resistência, no caso do ambiente escolar, por parte de professores e alunos, além de acusar os “reprodutivistas” de não estabelecerem uma relação crítica com os métodos e técnicas marxistas o que os leva a uma prática de análise histórica presa a modelos ortodoxos e simplificadores.

Dessa forma e por influência dessas novas vertentes de análise acerca da função social da escola, educação a serviço da transformação é o que se propõe. No que concerne ao ensino de história este passa a ser visto como um contributo para que o aluno se sinta sujeito de sua própria história e possa atuar na sociedade em que vivem, já que a história é concebida como conhecimento e prática social.

A defesa de que a construção do saber e do saber histórico é possível a partir do momento em que a realidade é problematizada faz das experiências e saberes de alunos e professores o ponto de partida do processo ensino – aprendizagem.

Para atender aos objetivos propostos enfatiza-se a necessidade de romper com uma concepção de história que desconsidera a realidade do aluno e as experiências da história vividas por ele e que impede o questionamento acerca do que ocorre a sua volta.

Buscando essa ruptura, a proposta paulista vincula-se a corrente historiográfica conhecida como História Nova, propõe um trabalho de problematização da História resgatando temas tanto da História Nova Francesa quanto da Historiografia Social Inglesa, recusando os paradigmas positivista e inclusive o marxista ortodoxo.

Nesse sentido há uma negação do esquema cronológico e evolutivo positivista quanto da visão Marxista da evolução dos modos de produção, por apresentarem uma visão de história evolucionista, etapista, determinista, simplificadora que não impede a ação do homem como agente histórico.

É importante ressaltar que :



Os autores questionam não a tradição marxista, o seu papel ou o valor da obra de Marx. Não se trata de negar a importância das categorias e dos conceitos elaborados por Marx para as análises históricas. Os autores alertam para a necessidade de lidar criticamente com esses conceitos, sabendo assimilá-los e superá-los, uma vez que não são sagrados e não podem ser tratados dessa forma. É preciso relativizar o peso dos princípios e conceitos que fazem parte do edifício da nossa formação. Questão por demais polêmica, especialmente para os historiadores marxistas. (FONSECA, 2001, p. 97).

Dessa forma, o que se propõe é a ruptura com uma versão marxista esquematizadora e simplificadora da história, baseada na sucessão progressista dos modos de produção (das sociedades comunistas primitivas ao capitalismo que precederia o comunismo), numa explicação que reduz a análise histórica ao econômico e que acaba por excluir o homem do processo de transformação das sociedades.

As influências da Nova História Francesa e Historiografia Social Inglesa na proposta em questão são nítidas e podem ser identificadas respectivamente na ampliação do campo da história, anexando a esta novos objetos e novos documentos; na revisão do conceito de fontes historiográficas; na proposta dos eixos temáticos para o ensino fundamental (vide anexo); no trabalho com as múltiplas temporalidades extrapolando o conceito de tempo histórico limitado ao tempo cronológico e considerando a idéia da existência de diferentes níveis e ritmos de durações temporais (breve, média e longa duração) além da revisão das abordagens sobre a história das classes trabalhadoras.

A intenção de colaborar para que os alunos se sintam e se percebam como sujeitos de sua própria história, produtores de uma cultura própria, a partir do resgate da ação e cultura dos homens comuns que em contextos específicos fizeram sua história, representa a grande influência da Historiografia Social Inglesa na proposta em questão.

A Proposta de São Paulo, portanto, representou no contexto de sua elaboração, não apenas uma inovação, mas sobretudo um desafio a ruptura com o “sistema de ensino



tradicional” e a criação de uma nova prática pedagógica, mais comprometida com a libertação e emancipação do homem.

Para FONSECA (2001):

A imagem do ensino de história dos anos 80 – expressa por estas propostas curriculares e pelas experiências que as embasaram e seus desdobramentos – revela não uma “década perdida”, como os economistas têm dito sobre a economia brasileira nestes anos, mas uma década de tensões e criatividade. De um lado, uma estrutura de poder burocratizada e carregada dos vícios do autoritarismo limitando o debate sobre o novo, porém demagogicamente querendo apresentar resultados, “mudanças”, “novidades”. Por outro lado, um público (professores, pais, alunos, imprensa), apesar da reorganização da sociedade civil, extremamente refratário a transformação que exigem uma mudança de mentalidade, que mexem com algumas idéias cristalizadas no social e colocam escola e conhecimento em novos patamares. Outro lado é representado pela própria existência daquelas propostas. (FONSECA, 2001, p. 109).

Durante a década de 90, especificamente a partir de 1992, o governo de São Paulo implementou, na rede pública estadual de ensino, a proposta elaborada pela CENP.

Partindo da premissa de que, desse momento (o da implementação) em diante, as orientações expressas na proposta deveriam nortear o ensino de História da rede pública paulista a questões que se colocam são, entre outras: Foi ela (a proposta da CENP-1992) viabilizada em sua totalidade? Os objetivos por ela propugnados foram atendidos?



3º CAPÍTULO

**UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA
PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA- 1º GRAU-SE-SP-CENP-
1992**

3. **UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA- 1º GRAU- SE-SP-CENP-1992**

No Brasil, o final dos anos 70 e a década de 80 do século XX foram marcados pelo processo de redemocratização do país, iniciado durante o governo Geisel. A transição para um governo democrático ocorreu em meio a uma política contraditória e conservadora, marcada por avanços e recuos, e foi conduzida pelos militares e seus aliados a partir de um projeto conciliador, de forma “lenta, gradual e segura”. Segundo SADER (1990), por ter como protagonista as Forças Armadas, aliadas a quadros técnicos vinculados aos grupos econômicos favorecidos pelo regime militar, o ponto de chegada desse processo de redemocratização foi o estabelecimento de um regime híbrido, não tão claro, em que

deixaram de existir as leis de exceção, em que os partidos políticos, as associações civis e a grande imprensa não encontram limitações do ponto de vista legal. Os próprios militares se retiraram do centro da cena política para um lugar mais discreto. Deixou de haver presos políticos, os órgãos de segurança tiveram seu papel diminuído, foram estabelecidos os mecanismos eleitorais na sua plenitude.(...) . (SADER, 1990, p.48).

A transição que vivenciamos, no entanto, não representou a ruptura total e definitiva com o velho regime (ditadura militar); a vontade popular de mudança, ainda segundo Sader, não se efetivou já que:

Na recente transição de um regime político a outro, interpuseram-se várias contingências entre a vontade democrática do povo e o resultado das lutas para realizá-la. Da mudança repentina de partido por parte de Sarney à infecção hospitalar que matou Tancredo e levou aquele à presidência que deveria romper precisamente com o regime para o qual trabalhou com afinco, desde o golpe militar até seu final. Da expressão da vontade popular de mudança à eleição de um presidente com apoio nos pilares do antigo regime- Forças Armadas, Rede Globo, empreiteiras, bancos, capital internacional, políticos oligárquicos tradicionais. Todas essas- e outras- árvores parecem obscurecer aos olhos do povo a lógica de uma continuidade do poder camuflado na floresta dos passes de mágicas dos grandes meios de comunicação. (SADER,1990, p. 7).



No âmbito educacional, esse momento, como já salientamos nos capítulos anteriores, foi caracterizado pelo movimento de renovação curricular ocorrido liderado pelos estados das regiões sudeste e sul do país que, em sua maioria, eram representantes de governos de oposição ao regime militar e, em função disso, defendiam uma postura democrática em relação às políticas públicas a serem implementadas, inclusive no campo educacional.

As propostas de mudanças teórico – metodológicas nascidas neste ambiente, em sua maioria, foram pautadas pelo combate à educação bancária que concebe o aluno como receptáculo do conhecimento produzido e o professor mero transmissor deste; pela crítica a uma educação acrítica e pela adoção do princípio construtivista como fio condutor do processo ensino- aprendizagem.

O repensar da educação se fazia imprescindível naquele momento, já que as mudanças ocorridas na sociedade brasileira tinham afetado diretamente escolas, professores e alunos. A “democratização da escola” via reformas estabelecidas durante o regime militar, trouxera para a escola um novo perfil de professor e de aluno convivendo e atuando, agora, numa sociedade bastante diferenciada da das décadas de 60 e 70.

Dentre as mudanças em curso na sociedade brasileira merece destaque, por exercer grande influência no processo pedagógico, a expansão dos meios de comunicação de massas e a conseqüente alienação da população já que, como ressalta ALEMBERT (1990):

As telenovelas substituíram, para a maioria da população, a literatura e o cinema como formas válidas e importantes de pensar o Brasil. Os anos da ditadura militar e a conseqüente abertura dos governos Sarney, Collor e Fernando Henrique Cardoso continuaram permitindo que o Brasil mantivesse uma vergonhosa divisão de renda- entre as mais injustas do mundo -, um número terrível de analfabetos, mas nunca nada se opôs ao predomínio da televisão e das formas de publicidade.

Se nossas escolas continuavam ruins e desamparadas, se nosso cinema não tinha espaço ou incentivo (embora alguns filmes, nos anos 90, tenham conseguido certo sucesso de público- sempre imitando os estilos consagrados



pelos programas de televisão), se a literatura estava restrita a universitários, a televisão recebeu todos os benefícios para substituir e impor seu padrão. (ALEMBERT, 1990, p. 105-106).

Foi em meio às mudanças e permanências ocorridas na sociedade brasileira e a estes desafios - o trabalho com um novo público escolar; o despreparo e a má formação do professor; a expansão dos meios de comunicação de massas; o processo de alienação das massas - que se colocaram as novas propostas teórico - metodológicas para o ensino de História, em especial, a proposta da CENP.

A intenção deste trabalho, portanto, é analisar a proposta para o ensino de história no Estado de São Paulo (ensino fundamental) em sua gênese, objetivos, implementação e viabilização, destacando sobretudo a questão - Teoria e Prática: dicotomia ou realidade?

Tanto quanto, como ressalta SADER (1990) :

Falar do Brasil, de seus processos históricos, é necessariamente fazer um trabalho de desvendamento, de crítica das demãos de tinta que recobrem a realidade, para facilitar o acesso do povo à consciência transparente de seu mundo. É ajudar a tecer o fio de Ariadne - aquele por meio do qual, na mitologia grega, seu amado, Teseu, pôde orientar-se dentro do labirinto- pelo qual o povo possa encontrar, dentro mesmo das aparentemente insuperáveis paredes e curvas do sistema labiríntico de poder, as vias de sua consciência e de domínio sobre seu próprio destino. (SADER, 1990, p.7).

Falar de educação no Brasil é buscar desvendar, desmistificar a realidade que permeia o nosso sistema educacional bem como as reformas que o atingiram e/ou atingem.

No tocante à proposta deste trabalho- a discussão entre teoria e prática nas propostas teórico - metodológicas para o ensino de história - o que pretendemos é observar até que ponto as teorias e novas metodologias para o ensino desta disciplina, representadas aqui pela Proposta Curricular para o ensino de História-1ºgrau-CENP, têm sido efetivamente



colocadas em prática na sala de aula e modificado significativamente o ensino dela e como tem contribuído, como se tem proposto, para a transformação da realidade, da situação vigente.

Nesse sentido acho relevante destacar que nos coloca VESENTINI (1999) sobre o sistema escolar:

O sistema escolar moderno não surgiu por acaso e muito menos foi pensado e iniciado a partir de baixo, dos interesses dos dominados ou dos excluídos. Ele foi construído por cima, pelo Estado instrumentalizado pela burguesia que se tornava a classe hegemônica, seja na forma clássica do empresariado, seja na forma das burocracias de Estados centralizadores. O sistema escolar, portanto, foi e ainda é funcional e até estratégico para a reprodução da sociedade capitalista ou moderna. A importância da escola na sociedade moderna, assim como a importância da educação amplo senso em qualquer sociedade, é visível. Ela instrui novas gerações(ou até velhas, como nos dias atuais com a expansão da reciclagem das pessoas e profissões), adaptando-as ou assimilando-as às instituições, hábitos e valores da sociedade. (VESENTINI, 1999, p.16).

Por outro lado, dependendo das propostas pedagógicas postuladas, da postura político - ideológica do professor, o ensino e a escola podem se tornar um instrumento de libertação e não única e exclusivamente de reprodução do sistema como defendem as teorias reprodutivistas. Ainda sobre essa questão, a da discussão da função da escola dentro do sistema capitalista, VESENTINI (1999) afirma:

O ensino é funcional para o capitalismo moderno, mas, contraditoriamente, ele também é um agente de mudanças sociais e uma conquista democrática. (...) Não é possível estabelecer uma fronteira nítida entre o papel da escola como reprodutora do sistema e como agente de mudanças sociais. Assim como a liberdade de mercado, essencial ao capitalismo, no seu extremo implica na liberdade de ir e vir para as pessoas ou (consumidoras), a necessidade de escolarização para a mão-de - obra implica a possibilidade de pensar mais livremente e, no se extremo, questionar o atual estado das coisas. (VESENTINI, 1999, p.17).

A partir do exposto no parágrafo acima, ou seja, da importância da escola também enquanto agente de mudanças/transformações sociais, vamos à análise proposta.



Dessa forma o que nos instiga é: de que forma um sistema escolar que, a priori, deveria visar, a partir de seus currículos oficiais, a reprodução do sistema vigente (capitalista) permite a elaboração de propostas curriculares tão progressistas, tão críticas deste no fim dos anos 80 e início dos 90, se inclusive alguns setores da sociedade passam a se manifestar contra seu conteúdo “revolucionário”?

Observemos abaixo um trecho do editorial publicado pelo jornal O Estado de São Paulo sobre a proposta elaborada pela primeira equipe técnica da CENP e que pouco se distancia da versão de 1992, acerca de seu conteúdo:

(...) de um lado, ameaça-se, realmente, o pluralismo escolar, pois que, a aprovar-se a orientação dos xiitas pedagógicos da constituinte, o ensino particular, academicamente livre, em tese, pode ser economicamente esmagado em qualquer instante. De outro lado, o ensino para o qual eventualmente todas as verbas venham a ser canalizadas pode tornar-se, em pouco tempo, inteiramente politizado, cuidando muito da catequese imbecilizante própria das ideologias do que formação científica e humanística dos estudantes. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 9-8-1987)

Dentro dessa perspectiva, fica claro que a proposta incomoda e é vista inclusive como uma ameaça à ordem capitalista vigente.

Analisando os objetivos da proposta em questão BITTENCOURT (1998) afirma que estes não se apresentam como novidade já que:

Tais metas, a “formação do pensamento crítico”, a formação de “posturas críticas dos alunos” (...) não são objetivos novos. A constituição de um pensamento crítico é uma meta necessária para as sociedades em transformação que exigem atuações criativas para a manutenção de estágios de desenvolvimento tecnológico, exigências de uma sociedade industrial urbanizada, e esta necessidade de formação escolar está expressa nos currículos a partir dos anos 50. (BITTENCOURT, 1998, p.19).



Olhando sob esse prisma tenderíamos a dizer que essa proposta atende, portanto, aos objetivos do atual estágio do capitalismo (globalização), não podendo, assim, ser entendida como revolucionária (propulsora de efetivas mudanças sociais) e sim reprodutivista (funcional para o desenvolvimento da sociedade capitalista).

Mas, por outro lado, ainda nos baseando na análise de Bittencourt (1998), pode-se afirmar que ela representa uma inovação quanto aos objetivos propostos, o que nos leva a crer em seu conteúdo revolucionário/progressista: é a ênfase dada à importância do ensino de História para a compreensão do “sentir-se sujeito histórico” e sua contribuição para a “formação de um cidadão crítico” – o que pode contribuir para que a escola se torne instrumento de libertação.

Retomando, portanto, a questão proposta, da escola, enquanto Aparelho Ideológico do Estado (como propõe Althusser) e portanto, reprodutora do sistema, portadora de um discurso especular e ao mesmo tempo o porta-voz de um discurso de tendência crítica (Proposta da CENP), vejamos o que coloca Alfredo Bosi a respeito desta aparente contradição:

A mudança de um pensamento inovador em linguagem esquemática, abstrata, e satisfeita de si mesma, é um dos problemas mais angustiantes da difusão da cultura em uma sociedade de consumo. Pensadores como Adorno e Umberto Eco aprofundaram o tema da “institucionalização das vanguardas”: a crítica que se transforma em mercadoria, que vira moda, e é diluída pelo abuso verbal, integrando-se afinal na boa consciência dos bens pensantes..., perdendo, enfim, o seu alvo modificador do status quo. A neutralização de todas as possíveis dissidências em um amplo e flexível processo modernizante parece ser um recurso quase fisiológico das sociedades neocapitalistas que às vezes punem, aleatoriamente, algumas expressões ou atitudes mais inconvenientes, isto é, mais capazes de despertar ou aguçar a consciência das contradições.

O sistema parece ter uma certa margem de indulgência para com tudo quanto não fira, a rigor, a sua autoconservação econômica. A liberalização contemporânea dos costumes e da linguagem inclui-se nessa margem de tolerância. Mas a ausência de qualquer filosofia coerente de valores (além da autoconservação) empresta uma certa instabilidade, e mesmo incoerência, aos padrões das várias censuras: política, jornalística, literária, cinematográfica, teatral, etc. O neocapitalismo desenvolvimentista, mesmo na sua fase politicamente autoritária, não tem outra moral, outro esquema de valores que o das aparências. E é próprio da ideologia da modernização trocar às vezes de aparência para vender melhor. Daí, aquela inconsistência das normas que



regulam a expressão verbal, forma por excelência de nossa cultura; daí também a prática de incorporar ao discurso oficial o jargão da cultura crítica. (BOSI, 1987, p.318).

Entretanto - como já abordamos no primeiro capítulo - , se são os currículos e programas oficiais poderosos instrumentos de intervenção do Estado no ensino e elementos importantes na formação de uma clientela escolar “preparada” para o exercício de uma cidadania atrelada aos interesses dos grupos dominantes, de que forma a proposta curricular para o ensino de história – 1º grau/SP, como já foi ressaltado, pôde assumir um discurso tão transformador ? Ou, pôde enquanto discurso apenas?

Respostas a essa questão não podem ser dadas sem estarmos incorrendo em erros, em julgamentos precipitados sem fundamentação teórica. Apesar disso, temos o beneplácito da dúvida e, portanto, o direito ao questionamento desse discurso vigente nas propostas curriculares, na medida em que estas parecem representar “a apropriação, pelo discurso oficial, do jargão da cultura crítica” (BOSI,1987).

Em função disso, partindo da observação do processo de implementação e viabilização desta proposta (CENP) e do trecho de Bosi citado anteriormente, é que pretendemos observar se os objetivos por ela propugnados foram assumidos apenas no discurso ou se condições para que ela se efetivasse foram realmente oferecidas pelo poder público.

Buscando uma reflexão sobre o problema ora apresentado teceremos algumas considerações a seguir.

A proposta em foco tem sua origem no contexto de redemocratização do país, de pressões populares pela autonomia e participação, discussão e elaboração de novos projetos de educação por parte das secretarias estaduais de educação (processo explicitado no 2º capítulo). Entretanto , como afirma BARRETO (1998):



O discurso a favor das camadas populares na escola acabou entretanto se revestindo de um tom reformista mais do que popular, em face da fragilidade da atuação da sociedade civil frente à prevalência da atuação do Estado, a despeito de toda a mobilização que ocorreu no período. Enquanto proposta de governo, a participação mais ampla da população na formulação das políticas públicas, incitada de cima para baixo a partir da própria administração, foi reduzida e fragmentada, refletindo postulações partidárias antes que interesses populares propriamente ditos e servindo, não raro, a propósitos restritos de recomposição dos grupos dominantes no poder.

No caso das propostas curriculares, a consulta ampla aos agentes educacionais, iniciada nas regiões sul e sudeste, estendeu-se também a alguns outros estados das demais regiões, embora não tenha sido uma prática generalizada. Não obstante, essa consulta, via de regra, não atingiu as populações usuárias da escola, visto que só começa a haver menção mais explícita a ela nas experiências de alguns municípios a partir da passagem para os anos 90. Assim sendo, é possível afirmar que, embora as questões referentes ao currículo tenham implicações sociais amplas, afetando toda a população, o debate sobre elas permaneceu encerrado no âmbito dos profissionais do ensino, não tendo sensibilizado o grande público. (BARRETO, 1998, p.15).

Também observando e analisando o processo de elaboração das políticas públicas de Educação no Brasil, BUENO (1996) afirma:

É bem verdade que, desde a instalação das políticas populistas no País, as leis, os planos e os programas de caráter social via de regra se reduziram a meras cartas de intenções, mal explicitadas e pouco concretizadas. Esses instrumentos práticos da política costumam ser repetitivos e contraditórios e o investimento previsto no discurso nunca correspondeu ao efetivado na prática. Planos e leis têm funcionado como instrumentos de legitimação de governos e as reformas que sugerem não têm escapado, tanto nas fases ditatoriais, como nos momentos ditos democráticos ou progressistas, dos limites da modernização conservadora, mais direcionada a desmobilizar pressões do que a promover uma transformação real na sociedade. (BUENO, 1996, p.60).

Partindo dessas observações podemos depreender que, no geral, os governos que lideraram esse processo de reformulação das políticas educacionais e curriculares nos anos 90, por terem sido porta-vozes da democracia na luta contra o regime ditatorial militar, e portanto, por estarem comprometidos publicamente com esse ideal, não poderiam barrar a euforia que atingia os vários setores da sociedade brasileira que parecia estar (re)descobrimo



seus potenciais de luta, e nem frustrar a expectativa e confiança da sociedade em restabelecer uma democracia plena em nosso país.

Dessa forma parece-nos coerente a questão colocada por Bueno (1996) de que grande parte das propostas presentes nas políticas públicas brasileiras podem estar direcionadas mais à desmobilização de pressões que à efetiva transformação/mudança na sociedade.

É interessante, dentro da perspectiva de análise estabelecida por Bueno, observar que, foi justamente no momento de euforia democrática que o poder público do Estado de São Paulo inicia os trabalhos de discussão das novas propostas curriculares, trabalho que, se não envolveu todos os setores ligados à educação, pelo menos contemplou uma parcela destes, como mencionamos no capítulo anterior. Passado esse momento, no entanto, o que tivemos foi o arrefecimento do debate em curso, na medida em que o governo mudou de postura na condução do processo de formulação dessas propostas.

Essa mudança de postura se torna evidente quando, apesar de evitar a caracterização de “pacote” imposto e de se afirmar enquanto fruto de um consenso, o governo estadual paulista, sob o mandato do governador Fleury, no momento do processo de implantação do Projeto Escola Padrão (Decreto nº 34.035, de 22.10.91), torna as propostas curriculares para todas as disciplinas “impostas”.

Um elemento a se considerar nesse contexto de imposição das propostas curriculares elaboradas pela CENP nas escolas estaduais paulistas é que o momento da “imposição” era distinto do de sua elaboração. Como abordamos brevemente no 1º capítulo deste trabalho, essa imposição ocorre em meio à expansão capitalista pós derrocada dos regimes socialistas do leste europeu, às transformações no modo de produção e no mundo do trabalho - que passa a exigir um novo perfil de trabalhador - e à ampliação da influência do Banco Mundial nas políticas sociais dos países capitalistas periféricos.



Sobre a ação do Banco Mundial no Brasil e no Estado de São Paulo, ARRUDA (1996) coloca que:

No Brasil, a partir de final da década de 80, os empréstimos do Banco para o setor educacional têm aumentado consideravelmente: enquanto nos anos 87-90 constituíam somente 2% do total dos empréstimos, nos anos 91-94 chegaram a representar 29% do total.(...) . (ARRUDA, 1996, p.196).

O grande problema da interrupção, já a partir de 1987 (ver capítulo anterior), do trabalho de debates, discussões, orientações que vinha sendo feito pela primeira equipe da CENP junto aos professores da rede e da imposição de uma proposta de ensino é que ela acabou por se tornar um elemento dificultador na sua implementação já que, como afirma ABUD (1998):

Os textos oficiais são produzidos considerando-se uma escola ideal, como situação de trabalho e como local de recursos humanos. Eles não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos presentes no cotidiano das escolas estão ausentes dos textos. Os currículos e programas das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgãos oficiais, que os deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e os “interesses dos alunos”. E por mais que tais grupos reivindiquem participação na elaboração dos instrumentos de trabalho, ela tem se restringido a leituras e discussões posteriores à sua elaboração. (ABUD, 1998, p.29).

Ao considerar o ideal e não o real, os documentos produzidos (no caso a proposta) pelo poder público ignoram as dificuldades presentes no cotidiano escolar e inclusive se “esquecem” de um elemento imprescindível para que seus projetos deixem de ser meras cartas de intenções e se tornem prática efetiva : o professor.

Desse modo, outro ponto a ressaltar nessas considerações acerca dos elementos que nos fazem questionar a viabilização da proposta para o ensino de História, é a má



formação da maioria do professorado, advinda do período anterior, e resultado de uma série de fatores já abordados, ainda que superficialmente, por esse trabalho: perda do controle do professor sobre o processo de ensino; sua submissão a supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos; a dependência em relação ao livro didático; formação em cursos de licenciatura curta .

Conforme analisa ALMEIDA (2001):

Portanto, num processo de implantação de mudanças , tem que ser levada em conta a dimensão da aprendizagem do professor. (...) Ou seja, um processo de mudança tem que envolvê-los desde sua fase de elaboração e tem que prever um programa de formação contínua capaz de responder aos novos desafios que eles enfrentarão.

A experiência tem mostrado que os professores não contam , no esforço de inovar seu trabalho educativo, com os recursos necessários para investir na qualidade educacional, seja no campo da formação em serviço , nas relações intra - escolares, nos recursos e materiais didáticos, e na valorização profissional. Eles sabem que não é possível renovar os conteúdos, a metodologia e a didática de ensino sem os meios necessários para fazê-lo. Dessa percepção nascem muitos focos de resistência. (ALMEIDA, 2001, p.40).

Dentro das condições acima mencionadas, é certo que as inovações trazidas pela proposta paulista representaram grandes dificuldades para os professores. O trabalho com eixos temáticos, uma experiência inédita no Brasil, a ruptura com a perspectiva de tempo histórico positivista, acabou por deixar desorientados os professores, já que, a maioria recebera uma formação positivista, e o processo de capacitação deles para o trabalho dentro de uma nova perspectiva tanto teórica quanto metodológica foi oferecido a uma minoria (1 ou 2 representantes da área por Diretorias de Ensino).

Contribuindo também para o agravamento desse quadro temos que as orientações técnicas, ainda enquanto aconteciam, pois a partir de 87 há uma significativa diminuição das verbas para esse fim, não foram suficientes para a discussão, aprofundamento



e entendimento da proposta, e praticamente nenhuma outra forma de capacitação do professor vem sendo estabelecida pelo Estado.

Outro considerando é que, com o advento do governo Covas, tivemos o fim da Escola Padrão (Decreto nº 40.510, de 04.12.95), a reestruturação da rede oficial de ensino, o fim das poucas orientações técnicas existentes e a adaptação do sistema educacional estadual à Lei 9.394/96- Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que acarretou numa nova reorganização curricular, pois as seis aulas diárias do período diurno foram transformadas em cinco, contribuindo assim para a redução da grade curricular de história (Resolução SE-4, de 15.01.1998) e limitação de seu espaço no currículo .

Sobre a redução da grade curricular de História e Geografia na rede oficial paulista a AGB assim se pronuncia:

Ao sabor das ondas, os postulados da Geografia e da História não compactuantes com a exclusão por força do processo de globalização, do qual o Estado Moderno é um gestor, essas disciplinas são secundarizadas na organização dos currículos escolares, mesmo que sob uma pretensa democracia. As assertivas evasivas dos textos legais, a presumível liberdade concedida às unidades escolares para comporem suas grades curriculares a partir de parâmetros genéricos fazem o jogo de exclusão das disciplinas que lutam contra a exclusão.³²

É evidente que a redução da carga horária da disciplina História se constitui em mais um obstáculo à implementação efetiva da proposta curricular pois, com 1, 2 ou no máximo três aulas semanais (dependendo da grade curricular de cada unidade escolar), o processo de construção do conhecimento histórico corre o risco de ficar fragmentado, interrompido, comprometido e inclusive empobrecido. Cabe aqui destacar ainda a questão do aumento do volume de trabalho do professor na medida em que este, para completar sua

³² AGB. Geografia e história na escola é garantia de cidadania. In. Revista de Educação. SP : Apeosp – nº 10 – abril/ 99



jornada de trabalho, é obrigado a acumular várias turmas, o que se torna também um elemento dificultador do cotidiano desse docente.

Entre as reformas empreendidas pela Secretaria de Educação a partir de 1995 temos ainda a adoção do Sistema de Progressão Continuada (CEE nº8/97), sem estabelecimento de uma estrutura que garanta seu efetivo funcionamento. Segundo depoimentos de professores, ele reduziu significativamente a autoridade de diretores e docentes e trouxe o agravamento dos problemas que atingem o professor de quaisquer disciplinas na medida em que contribuiu para o aumento da indisciplina e violência nas salas de aula. Outro agravante é o fato de que, alunos sem o domínio da leitura e escrita, cheguem às 5ª séries do ensino fundamental, constituindo-se num grande obstáculo para o trabalho do professor das várias disciplinas que compõem o currículo, sobretudo do professor de História, muitas vezes acostumados a embasar suas aulas em textos e documentos predominantemente escritos.

A *Revista de Educação*, da Apeoesp dedicou seu número, em 2001, à discussão dos impactos da Progressão Continuada e das reformas educacionais junto aos professores, que com seus alunos, são os reais protagonistas do processo ensino-aprendizagem. Algumas das observações feitas foram:

A insatisfação dos professores em relação ao atual sistema de aprovação, que costumam designar de promoção automática, fica evidente nos altos índices das opiniões que se seguem: 93,3% das respostas afirmam que a inexistência da reprovação entre as séries está gerando um maior desinteresse dos alunos pelos conteúdos ensinados; 95,5% afirmam que essa medida está gerando problemas de indisciplina; 89,9% alegam existir uma insatisfação dos pais quanto ao aproveitamento escolar dos filhos e, 91,9%, a quase totalidade das opiniões indicam que a promoção automática está permitindo que os alunos progridam de uma série a outra sem terem, no entanto, se apropriado dos conteúdos fundamentais. (FUSARI, 2001, p.19).



Ainda sobre essa questão, segundo SOUZA (2001):

Se por um lado a economia de recursos , por parte do poder público é obtida com a normatização da progressão continuada, por outro, a extinção da repetência, em si, não garante que seja reduzido o custo individual e social da reprovação, caso não sejam garantidas condições para a aprendizagem escolar e a vivência da avaliação em seu sentido constitutivo. (SOUZA, 2001, p.35).

É patente a insatisfação do professor com a situação vigente, posto que a realidade do seu cotidiano é bastante diferente do “ideal” que permeia as reformas no campo da educação. Salários aviltantes, falta de infra-estrutura para a realização de sua prática pedagógica, carga horária excessiva, pouco espaço para discussão e entendimento das propostas impostas, indisciplina e violência nas escolas. Dentro desse ambiente, o espaço para mudanças significativas da prática escolar acaba ficando limitado.

Retomando a questão de que o estágio atual do capitalismo exige o estabelecimento de novas políticas públicas, inclusive educacionais (não descartamos o caráter utilitário da educação para o sistema) temos, como sabemos, por parte de governos de países capitalistas periféricos, dentre eles o Brasil, a adoção, a partir da década de 90, da política neoliberal e um aumento significativo da submissão, no campo da educação pública, às orientações do Banco Mundial representando a adoção de métodos de qualidade total, até então aplicados às empresas privadas, nas escolas, o que segundo MARRACH (1996):

traz no bojo o tecnicismo que reduz os problemas sociais a questões administrativas, esvaziando os campos social e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento. (MARRACH, 1996, p.52).

Analisando esse processo SPÓSITO (1999) diz:



(...) as mudanças e medidas propostas ocorrem em um período em que o governo propugna, em seu discurso, a participação mínima do Estado na condução da economia, como denota a política de privatizações iniciada por Fernando Collor de Mello e acelerada por Fernando Henrique Cardoso. Em parte, essa proposta vem sendo sustentada pela idéia de que os setores produtivos devem ficar sob responsabilidade da iniciativa privada, para que o governo possa se preocupar com suas políticas sociais.

Esse é um discurso que não encontra apoio na política educacional brasileira, pois os mesmos parâmetros que têm sustentado a privatização das estatais brasileiras têm sido muitas vezes aplicados à educação, tais como: produtividade, relação custo X benefício, diminuição de gastos com o ensino superior sob o argumento de que é preciso erradicar o analfabetismo ou melhorar o ensino fundamental etc... Ou seja, o governo apresenta propostas, coloca em prática medidas e delibera ações que parecem ser orientadas pelo interesse da diminuição relativa dos gastos públicos na educação, e não de ampliação de suas responsabilidades com as políticas sociais, dentre as quais a educacional deve ocupar lugar de destaque. (SPÓSITO, 1999, p.22).

É interessante observarmos também que, como representação do atendimento das novas demandas de qualidade do ensino exigidas para a inserção do país na nova ordem mundial, temos a iniciativa do MEC em promover a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais a fim de unificar o currículo das escolas brasileiras. A partir desse momento temos oficialmente um novo parâmetro curricular a ser seguido e que apesar da “autonomia” presente no sistema escolar brasileiro, pode estar determinando a substituição da proposta da CENP, nas escolas paulistas, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Deixando de lado as possíveis e reais aproximações ou divergências entre o Proposta e o PCN, o que merece atenção neste momento é como o processo de elaboração desses parâmetros aconteceu.

Representando uma retomada da centralização da educação e sua subordinação ao Banco Mundial, significou um grande retrocesso, se considerarmos o contexto da elaboração das propostas (objeto desta análise) pois impediu que os principais protagonistas do processo educativo: professores e alunos, participassem dos debates em torno de sua elaboração, relegando a eles a função de meros consumidores de pacotes educacionais.



O sucesso dos PCNs, ou seja, sua utilização pelos professores do ensino fundamental como material importante para o trabalho docente, parece depender mais da técnico- burocracia que domina a estrutura e o funcionamento do ensino no Brasil do que propriamente resultar de uma assunção dos PCNs pelos docentes.

No entanto a história recente da educação brasileira permite afirmar que essa técnico – burocracia é tão eficiente no processo de validação daquilo que é oficial quanto as editoras de livros didáticos se têm revelado eficazes em apresentar sempre novos produtos ao mercado, progressivamente mais valorizados por causa da deterioração das condições de trabalho e do processo de formação de professores para o ensino fundamental e médio, tendo em vista o aumento do papel das instituições particulares de ensino superior no oferecimento de cursos de licenciatura. (SPOSITO,1999, p.29).

Tendo em vista o exposto acima e os objetivos propugnado tanto na Proposta de ensino de História elaborada pela CENP quanto no próprio PCN de História, entre eles, o de contribuir para que o aluno se sinta e aja como sujeito histórico, parece patente a incoerência entre o discurso e a prática. Como formar cidadãos críticos e participativos se a estes não se dá a possibilidade da participação ?

Ainda considerando a utilização de métodos de qualidade total no sistema educacional público, não podemos deixar de mencionar os sistemas de avaliação externa presentes tanto no nível federal quanto no estadual (SAEB³³ e SARESP³⁴ respectivamente).

Aproveitando-nos dos resultados do desempenho dos alunos no SARESP, no que tange à disciplina história temos que:

(...) os alunos parecem ter fixado mais os pontos que exigiam memória de acontecimentos significativos ou conhecimentos de conceitos básicos.(...) Nas questões que exigem maior raciocínio, interpretação de tabelas, conceitos menos usuais, os alunos têm maior dificuldade em acertar.(...) Particularmente, as duas questões que abordam problemas relacionados à luta atual dos trabalhadores rurais tiveram grande porcentagem de erro, demonstrando a precariedade do estudo de assuntos contemporâneos. (SARESP, 1997, p.14).

Consideramos, pois, que as inúmeras dificuldades e problemas que os alunos apresentaram na interpretação de conteúdos, textos e contextos e os baixos índices de acertos tanto no diurno como no noturno constituem indicações para que os temas e abordagens sugeridos pela PCH-92 sejam

³³ SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

³⁴ SARESP- Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo



retomados ao longo do processo de escolarização do Ensino Fundamental.. (SARESP, 1998, vol. IV).

As considerações acima nos apontam a dificuldade em se alcançar os objetivos presentes na Proposta indício, portanto, de que ela não está implementada no cotidiano escolar.

Outro elemento a se considerar na observação do discurso do governo do Estado de São Paulo no momento da implementação das propostas curriculares é que, enquanto a fala era:

O Governo do Estado de São Paulo começa a cumprir o compromisso assumido com a população: a recuperação da Escola Pública e da qualidade do ensino oferecido à sociedade. (MORAIS ³⁵, 1992, p.3) .

a realidade que se concretizou foi outra. A prática parece ter se descolado do discurso já que nesse contexto o que tivemos foi um aumento significativo da privatização da educação através da expansão dos métodos de ensino (Anglo, Positivo, Objetivo etc...) em nome da tão propalada “qualidade do ensino” que a escola pública não oferece, privilegiando sobretudo um ensino propedêutico e tradicional (apesar da introdução dos recursos tecnológicos) .

Como nos alerta ENGUITA (1987):

a introdução do capital no ensino como capital de serviços é um fenômeno tão conhecido que torna desnecessário apresentar qualquer exemplo. O que realmente vale a pena assinalar é o fato de que o invadir novas esferas, entre elas, o ensino, se apresenta como necessidade mais premente para o capital nos períodos em que existe um forte excedente de capitais sem investir, em que a taxa de lucro obtida pelos capitais em ativo é mais baixa ou em que, como é o mais provável, acontecem ambas as coisas ao mesmo tempo.(ENGUITA, 1987, p.281-282).

³⁵ Fala de Fernando Gomes de Moraes, Secretário de Educação do Estado de São Paulo durante a gestão do Governador Luiz Antônio Fleury Filho, na apresentação da Proposta Curricular para o ensino de História-1º grau-SP: SE/CENP,1992.



Ainda acerca dessa questão vale considerar o que nos coloca Tedesco, ao afirmar que, num momento em que, a formação para o trabalho e a formação para a cidadania, como já mencionamos no primeiro capítulo, requerem as mesmas atividades, e apesar da Proposta representar enquanto discurso a possibilidade do cumprimento dessas duas funções, o que diante de nós se revela é que:

O conflito e a tensão transferem-se de novo para o âmbito quantitativo: definir quantos e quem terá acesso a essa formação. Se predominar a lógica dos interesses particulares e de curto prazo, voltaremos a formas elitistas de distribuição dos serviços educacionais. A privatização da produção e da distribuição de conhecimentos seria a consequência natural dessa orientação. (TEDESCO, 1998, p.57).

Portanto, se o discurso de uma escola pública de qualidade é acompanhado pela expansão dos métodos de ensino privados, é relevante observar essa questão.

A partir da consideração dos itens acima expostos, e das considerações e citações presentes ao longo do texto, voltemos à questão proposta inicialmente: teoria e prática- dicotomia ou realidade ?

O que podemos perceber, no caso específico de São Paulo, é a presença marcante de uma dicotomia no binômio proposto e infelizmente, o grande distanciamento de uma real possibilidade de efetivação da Proposta curricular para o ensino de História no Estado de São Paulo, principalmente após a publicação dos PCN's, já que estes se tornaram o novo referencial para o ensino da disciplina em questão.

Assim, dentro das condições analisadas, é pouco provável que, apesar de todo conteúdo transformador presente na Proposta curricular para o ensino de História – SP/ CENP, esta tenha se efetivado como um todo.

Apesar das intenções demonstradas pelo grupo organizador das propostas terem sido - a partir de seus pressupostos teórico - metodológicos - o de resgatar o Homem



enquanto sujeito histórico e portanto construtor da História, a fim de buscar soluções para a questão da exclusão que permeia o ensino fundamental brasileiro dando vez e voz aos excluídos, acreditamos que, pelos motivos expostos ao longo desse capítulo, estas propostas foram adotadas mas não implementadas, limitando-se assim a algumas experiências bem sucedidas e que, obviamente, não podem ser desconsideradas.

Este se constitui, portanto, o objetivo da pesquisa: obter dados que referendem ou refutem a questão apresentada anteriormente- Propostas curriculares para o ensino de história: mudanças e permanências.



4º CAPÍTULO

A HISTÓRIA ENSINADA

4. *A HISTÓRIA ENSINADA*

As fontes de pesquisa desse capítulo foram obtidas junto à comunidade de professores do ensino fundamental que atuaram ou atuam na rede pública estadual paulista através da aplicação de questionários, entrevistas semi - estruturadas e conversas informais.

Levando-se em conta o objeto dessa pesquisa – o processo de implementação da Proposta Curricular para o ensino de História – 1º grau – CENP, ela poderia ser realizada em quaisquer escolas das várias Diretorias de Ensino da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo na medida em que todas são regidas pelas mesmas normas, pois seguem as diretrizes e orientações da Secretaria Estadual de Educação e, portanto, acreditamos que a efetuação da pesquisa em apenas algumas das Diretorias não se constituirá numa variável que possa oferecer distorções na análise dos dados.

É importante ressaltar que também ouvimos professores que, no momento da elaboração das propostas pela CENP, participaram da discussão destas em São Paulo representando suas Diretorias (antigas Delegacias de Ensino e Divisões Regionais de Ensino) e hoje se encontram aposentados ou atuando no ensino superior, além de terem sido analisados alguns relatórios de estágio supervisionado de alunos do curso de História.

Sendo o objetivo da presente pesquisa, como já mencionamos, a observação de se a proposta de história elaborada pela CENP e “imposta” às escolas estaduais paulistas a partir de 1992, se efetivou enquanto prática docente no âmbito do Estado de São Paulo, algumas escolas representantes de algumas Diretorias de Ensino em específico foram escolhidas para a coleta dos dados necessários para atingi-lo.

A primeira região escolhida foi a de minha atuação como docente – Diretoria de Ensino de Adamantina. Essa escolha se deu, como já foi exposto na introdução deste



trabalho, em função de viver e perceber as dificuldades impostas a nós, professores de História, de pôr em prática, naquele momento a proposta da CENP, e da necessidade que eu sentia de entender se essa dificuldade era localizada, já que a maioria esmagadora de meus colegas havia recebido uma formação frágil - Estudos Sociais ou História em instituições de ensino superior privadas – ou se ela era generalizada.

Em busca de resposta a essa questão é que a região de Assis se tornou também objeto de observação, já que a presença do curso de graduação em História na Unesp representaria a possibilidade de confrontos de dados sobre a prática docente de alunos formados numa Universidade pública e conceituada, e a dos formados pelas faculdades particulares.

A região de São Caetano foi incorporada à pesquisa por representar um universo maior e portanto, a perspectiva do contato com uma multiplicidade de experiências e realidades.

A inclusão da Diretoria de Ensino de Ourinhos se deu em função da necessidade de ampliar a “amostragem” e pela facilidade de acesso aos professores desta área, já que tinha amigos atuando nessa região.

Ao buscar na pesquisa qualitativa uma das fundamentações desse trabalho tinha a consciência da riqueza de informações que ela oferecia, das representações que ela encerraria, mas nem de longe imaginava que as dificuldades para esse método de pesquisa fossem tão grandes.

No entanto, como já mencionei, a aplicação dos questionários não se deu de forma tão tranquila. A resistência dos professores foi bastante grande e significativa, manifestando-se através da recusa explícita ao preenchimento dos formulários de pesquisa, do “esquecimento” deste quando da data de entrega combinada ou mesmo através das lacunas deixadas na folhas de respostas.



4.1 O Professor e a História ensinada

4.1.1. O Perfil do Professor de História

A aplicação dos questionários de pesquisa junto aos professores de história do ensino fundamental da rede pública estadual paulista intencionava, através dos dados obtidos, traçar um “perfil” do docente dessa disciplina. Entretanto, dos formulários enviados aos professores, somente 17 foram devolvidos respondidos, sendo a maioria desses originária da região em que atuei por cinco anos como professora – Diretoria de Ensino de Adamantina. É portanto dentro desse universo que vamos trabalhar.

Acredito que, nessa região, a resistência ao preenchimento do questionário foi menor, posto que, muitos desses professores que colaboraram me conheciam, tinham constante contato e até haviam trabalhado comigo. Fica mais fácil recusar-se a participar de uma pesquisa quando você desconhece o pesquisador.

Todavia não podemos deixar de registrar que a preocupação em relação aos fins daquele questionário que estavam preenchendo mesmo sem a exigência de identificação do professor – permeou todo o processo de coleta de dados.

O formulário trazia como itens a serem respondidos questões sobre a situação funcional do professor; sua formação e tempo de atuação no magistério; o livro didático; atividades e materiais complementares utilizados em sala de aula; pareceres sobre a Proposta Curriculares e P.C.N. de História (segue em anexo uma cópia do questionário aplicado).

Vamos aos dados obtidos :



4.1.2 *O Professor de História – Situação funcional, formação e tempo de atuação no Magistério*

A primeira parte da pesquisa (itens I e II do formulário) investigava, como acima destacamos, a situação funcional do professor, sua formação, tempo e área de atuação no magistério.

Especialmente quanto ao 1º item temos, dentro do universo pesquisado, a maioria dos professores ocupando cargos na rede pública estadual como efetivos.

Em função da pequena mostra obtida não podemos afirmar que é essa a realidade do Estado mas também cabe aqui ressaltar que, em 1998, houve a realização de concurso público para provimento de cargo de professor (PEB-II) na rede estadual de ensino de SP que teve como características, segundo alguns professores que a ele se submeteram, se comparado ao de 1993, uma menor exigência do professorado na medida em que a bibliografia era bem menos extensa, e as questões foram apenas objetivas. A parte dissertativa, que abordava a bibliografia sugerida, presente no concurso de 1993 fora eliminada.

Dos entrevistados, grande parcela tem formação na área de História (mais da metade formados em História somente) mas é significativo o número de professores com habilitação em História e Geografia, o que representa serem eles oriundos dos cursos de Estudos Sociais.

Quanto à graduação, destes temos uma maioria formada em instituições particulares de ensino. Somente 4, três deles na região de Assis, são originários de faculdade públicas. No caso de Assis, os três fizeram sua graduação na UNESP. O outro teve sua formação na UNICAMP.



Alguns ainda possuem um segundo curso de graduação. São eles os que tinham a primeira formação em Estudos Sociais posto que o segundo curso por eles concluído é o de História.

Também metade dos professores entrevistados apresentaram cursos de complementação, todos na área de Pedagogia. Quanto a pós-graduação, nenhum professor apresenta essa formação.

Em relação ao tempo e área de atuação no magistério, temos a maior parte deles atuando somente em escolas públicas e com mais de 10 anos de serviço. Apenas um professor atua além da rede pública, num colégio cooperativo, que não faz parte da rede particular de ensino. Professores atuando há menos de 5 anos foram uma minoria (4 apenas). Portanto, a maioria desses professores estava atuando na rede no momento da implementação da Proposta.

Os resultados apresentados nos dão a possibilidade de observar que o quadro de professores da rede é composto majoritariamente por professores oriundos de instituições privadas de ensino superior e com grande experiência no magistério, se considerados os dados sobre o tempo de atuação desses na sala de aula.

4.1.3 O Professor de História e o livro didático

A Proposta Curricular para o ensino de História – 1º grau – CENP quando foi elaborada trazia no seu bojo a intenção de transformar a escola em espaço de produção e construção do saber. Professores e alunos construindo conhecimento era o que se propugnava. Em função desses propósitos, da riqueza de sugestões de leitura e de atividades fornecidas por ela aos professores o livro didático passaria a ter um papel secundário no processo ensino –



aprendizagem. Em nenhum momento ela decretou a abolição do uso do livro didático como material de apoio do professor e do aluno em sala de aula. As críticas feitas estavam relacionadas à centralidade que este ocupava no processo cognitivo tanto de professores - que faziam desse uma “Bíblia”- quanto de alunos, que em geral, recebiam apenas as informações contidas nos livros didáticos.

Portanto, o item, **livro didático** presente no questionário aplicado tinha como propósito avaliar se esse material continua ocupando uma posição central na sala de aula ou se tem sido encarado como ponto de apoio para o estudo do aluno e assim, observar se as inovações e sugestões presentes na Proposta ganharam espaço e foram incorporadas ao cotidiano escolar.

Analisando os questionários aplicados percebemos que a maioria esmagadora dos professores adota o livro didático como instrumento de apoio para suas aulas. Dos entrevistados, apenas três responderam que não adotam e as justificativas³⁶ foram :

“os alunos são carentes e não tem dinheiro para comprar o livro, por isso optei por fazer apostilas”.

“trabalho com apostilas”.

“Norma da escola onde trabalho”.

Entre os que adotam o livro, quando indagados do porquê dessa opção, grande parcela apontou como fator o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) empreendido pelo Governo Federal.

³⁶ Todas as “falas” dos professores presentes neste capítulo foram transcritas sem quaisquer alterações dos formulários da pesquisa respondidos pelos professores. Cabe aqui ressaltar que algumas delas não foram reproduzidas posto que se aproximavam muito das que forma elencadas.



Outras respostas também foram obtidas. Dos quatros entrevistados que não deram a justificativas acima, um não respondeu e os outros três disseram :

“É um instrumento de apoio principalmente para o aluno estudar”.

“Melhora o rendimento dos alunos”.

“Não utilizado totalmente, aproveitando alguns temas, sendo um recurso a mais disponível”.

Um dos professores portanto, não sabemos se por não ter entendido a questão proposta respondeu que **não** adota livro didático, “por que a escola recebe da Secretaria de Estado da Educação”.

É interessante destacar que, entre os professores que disseram não adotar o livro didático, nenhum respondeu assumindo como sua a opção pela não adoção desse material didático.

Entre os autores mais adotados entre esses professores temos; na sequência : MARTINS-FDE; MONTELLATO-CABRINI-CATELLI-SCIPIONE; RICARDO DREGUER E ELIETE TOLEDO-ATUAL; NELSON PILLETI-ÁTICA.

Quanto ao porquê da escolha desses livros a maioria justificou da seguinte forma:

“livro adotado pela escola”.

“não fui eu que escolhi, pois quando assumi o cargo nesta U.E., eles já usavam este autor”.

“foi escolhido pelo professor anterior”.

Outros não responderam esse item e poucos professores fugiram dos tipos de respostas dadas acima, justificando a opção sem muita fundamentação.

“Os textos são mais completos e facilita a compreensão do aluno”.

(dois dos professores entrevistados apresentaram a mesma resposta para todos os itens, e esta foi uma delas).

“Permite uma ampla visão para o desenvolvimento da aula”.

Um professor apenas, respondeu de forma mais coerente à questão proposta :

“Devido a identificação com o tipo de abordagem histórica proposta pelos autores : História das mentalidades, do cotidiano”.

Pedimos também aos docentes uma breve avaliação do livro que adotavam. Alguns deles não preencheram essa parte do formulário da pesquisa e a maioria, como no item anterior, fez uma análise bastante generalizante, evasiva até.

“Conteúdo bem abrangente”

“Assuntos bem explicados”.

“1- Exercícios relacionados com o texto.

2- Vocabulário adequado para os alunos”.

“Bons textos complementares”.

“Livro crítico com textos claros”.

“Apresenta visão crítica, boa ilustração, coletâneas de mapas no final”.

Outros três professores observaram que o livro adotado atendia à Proposta Curricular de História.



Também devemos considerar que, apesar de uma minoria, alguns professores sugeriram com suas respostas haver uma certa preocupação por parte deles em escolher livros que estejam de certa forma em consonância com a Proposta .

“...na maioria das séries atende a Proposta Curricular de História”.

“Acompanha a proposta em alguns tópicos”.

“Possui alguns textos que estão de acordo com a Proposta Curricular e História”.

Ainda em relação à escolha dos livros didáticos, a pesquisa trazia no item 3, sob a forma de múltipla escolha, algumas alternativas para o professor assinalar referindo-se aos fatores que foram levados em conta na hora da opção pelo livro didático adotado.

Alguns não assinalaram, argumentando que a escolha não havia sido feita por eles (como já fora demonstrado no item 1).

O restante, por sua vez, assinalou, em sua maioria, as opções, na seguinte ordem: recebeu o material da editora; em cursos na Diretoria de Ensino e indicação de colegas. A opção: “pesquisando em vários” foi destacada por apenas dois professores.

Os dados obtidos neste item nos revelam a adoção dos livros pela maioria dos professores em função até da facilidade de aquisição destes posto que, através dos programas do governo, a exemplo, o PNLD (Programa Nacional de Livro Didático), estes são distribuídos em massa e gratuitamente às escolas.

Interessante observar na análise desses dados é a significativa incidência das respostas: recebeu o material da editora e em cursos na Diretoria de Ensino.

Esses elementos nos permitem observar a eficácia e força da “indústria” do livro didático que nas últimas décadas se moderniza graças, inclusive, aos investimentos estatais via PNLD e também que as orientações ocorridas nas DEs para o PNLD têm, segundo



o que os dados nos sugerem, representado um papel importante na opção de professor pelo livro.

4.1.4 *Atividades Complementares realizadas pelo Professor de História*

Mais uma vez considerando que a proposta curricular em foco representa, além de uma nova abordagem teórica em relação ao ensino de história, uma mudança metodológica, pedimos aos professores que citassem algumas atividades que desenvolvem em sala de aula.

O resultado obtido foi: **apostilas**, elaboração de trabalho de pesquisa, teatros, **filmes**, confecção de cartazes, paródias, história em quadrinhos, **músicas**, seminários, charges, trabalho em grupo, maquetes, entrevistas, debates, estudo de meio, **revistas, jornais**.

Podemos perceber, através da análise dessa questão, que o professor apresenta alguma dificuldade em discernir as atividades dos materiais didáticos. Muitos e não foram poucos os que elencaram os materiais didáticos utilizados no lugar das atividades, como sublinhamos acima.

4.1.5 *Materiais didáticos utilizados nas aulas de História*

Ao responder sobre a utilização de materiais didáticos complementares os professores disseram fazer uso de: livros paradidáticos, revistas, jornais, música, textos,



mapas, transparências, documentos históricos e ainda televisão, vídeo, aparelho de som e computador.

Os aparelhos eletrônicos utilizados para os fins a que se destinam também foram citados pelos professores como material didático de apoio. É óbvio que sem eles filmes, CD rooms relativos à disciplina História, entre outros, não poderiam estar presentes em suas aulas mas isso não os classificaria como material didático.

Se levarmos em conta apenas as respostas dadas pelos professores temos que o ensino de História tem se adaptado às novas metodologias propostas – o trabalho com uma diversidade de fontes historiográficas como : fitas de vídeo, artigos de jornais / revistas inclusive músicas e atividades diversas. Porém, a observação das aulas nos apontam para outra direção.

Contrapondo os dados obtidos no item 4.1.4 e 4.1.5 aos obtidos pelos relatórios escritos e depoimentos orais de alguns estagiários do último ano do curso de História da FAI (Faculdades Adamantinenses Integradas) e da UNESP de Assis o que temos diante de nós é outra realidade.

A maioria esmagadora dos relatórios de estágios supervisionado e dos depoimentos de alunos estagiários nos revelam que as atividades e materiais didáticos complementares são pouco utilizados no cotidiano da sala de aula, predominando ainda no ensino de História as aulas expositivas, os questionários, o “ponto” na lousa e o uso intenso do livro didático.

Dessa forma não parece errôneo dizer que o livro didático continua representando o currículo e o saber a ser difundido em nossas escolas e que as propostas de renovação metodológicas não foram inteiramente incorporadas pelo professor de História.



4.1.6 O Professor e a Proposta Curricular de História – 1º Grau – CENP

Como comentamos anteriormente (capítulos 2 e 3) e nos revelaram os depoimentos dos professores participantes das discussões e elaboração da Proposta de História pela CENP, o processo de sua formulação e implementação não foi nada tranquilo. Embates, resistências, desorientação marcaram e ainda parecem marcar a postura dos professores em relação a ela.

Ao questionar se a proposta é seguida pelos professores o que pretendíamos era observar se ela ainda se faz presente na escolas, após a publicação dos PCNs, e qual a relação do professor com ela.

Indagados sobre a Proposta Curricular, a maioria dos docentes mostrou-se simpático a ela afirmando seguir suas orientações. **Somente um** professor disse não saber responder essa questão. Analisando as justificativas dadas por eles para a adoção da proposta obtivemos uma variedade de respostas, muitas delas denunciando o desconhecimento dela pelo professor .

Observemos abaixo algumas dessas justificativas :

“Por que ainda devemos nos preocupar com o vestibular”.

“Por que é mais apropriada para a formação da cidadania e auto - estima do aluno”.

“O próprio livro didático segue a proposta”.

“Como parâmetro indicativo básico e referencial”.

A grande maioria, portanto, respondeu segui-la por orientação ou exigência da U.E. (Unidade Escolar) e DE (Diretoria de Ensino).



Quando questionados se estariam satisfeitos com os temas conteúdos da História sugeridos pela Proposta a maioria (11 dos 17 entrevistados) disse sim e dois não responderam. Quanto ao porquê da satisfação algumas das respostas foram :

“São fundamentais para uma visão da atualidade e do passado, possibilitando a integração do aluno na sociedade”.

“Porque possibilita o questionamento dos problemas da sociedade”.

“Os temas e conteúdos estão bem distribuídos”.

“Está dentro da proposta”.

“Porque são temas amplos”.

“Tem como objetivo a formação do cidadão crítico e participativo”.

“São temas críticos, atuais”.

Os que disseram não estarem satisfeitos se colocaram da seguinte forma :

“os documentos apresentados, materiais pedagógicos não satisfaz a realidade regional do aluno”.

“alguns conteúdos distanciam-se muito da área de vivência e interesse do aluno”.

“acho que em algumas séries fica a desejar”.

Pedimos ainda ao professor que sugerisse temas não contemplados pela Proposta e que gostariam de trabalhar em História. Metade dos entrevistados apontaram a grade curricular de História como empecilho para o desenvolvimento dos próprios temas presentes na Proposta e portanto não indicaram outros. Entre os que apresentaram sugestões, algumas delas foram :

“História Contemporânea – séc. XX”.

“A pobreza para as cidades”.

“Temas regionais que estivesse ligado à realidade do aluno”.



“Atualidades, cotidianos históricos, sexualidade, curiosidade”.

“História do Brasil”.

“Temas transversais”.

A observação desses depoimentos nos indicam que, apesar de se dizerem adeptos da Proposta, a maioria dos professores ainda a desconhecem ou pelo menos não a conhecem em sua totalidade. As respostas obtidas quando não revelam o desconhecimento desta (Ex. “Por que ainda devemos nos preocupar com o vestibular”; “alguns conteúdos distanciam-se muito da área de vivência dos alunos”; ou como denunciam os próprios temas acima sugeridos) são incoerentes generalizantes ou mostram a simples apropriação do professor do jargão presente na Proposta : “contribuição para a formação de um cidadão crítico e participativo”.

Apesar de, nesse caso, também a maioria esmagadora dos professores dizer que segue as orientações da proposta, a observação em sala de aula mais uma vez nos revela ser o livro didático o “guia curricular” do professor posto que os conteúdos desenvolvidos em sala de aula estão, no geral, em consonância com os livros utilizados pelo professor, sejam eles “adaptados” ou não a Proposta. (ver alguns relatórios em anexo).

4.1.7 O Professor de História e o PCN

O último item da pesquisa, sobre o PCN- História, tinha como objetivo observar se no cotidiano das escolas estaduais paulistas a Proposta Curricular teria sido suplantada pelo PCN e mesmo, se os professores da rede estadual têm conhecimento das proposta teórico – metodológicas presentes nesse.



Dos entrevistados, 5 não responderam a esse item, o que pode nos sugerir a assunção, por parte deles, do desconhecimento desse documento. O restante, portanto, respondeu afirmativamente à questão : “Você segue às orientações do PCN de História ?”- como tinham feito em relação à Proposta.

Com relação à justificativa dada por esses docentes para seguir às orientações do PCN – História o que obtivemos foram. Três professores respondendo que o faziam por orientação da escola ou do grupo de professores e os demais explicaram sua opção das mais variadas formas, como no caso da Proposta, eis algumas elencadas abaixo :

“É atualizado e coloca a integração no Brasil”.

“Tentativa de adaptar o ensino de Histórias às mudanças ocorridas no mundo atualmente”.

“Procuro orientar-me na medida da aplicabilidade das orientações”.

“Há uma profunda mudança social e precisamos inserir nossos alunos nesta nova realidade”.

“Essas orientações nos ajudam a preparar um novo aluno atuante, moderno, crítico e reflexivo com seu meio e com o mundo atual”.

“Não estamos totalmente fora, mas nos faltam mais estudos, discussão e esclarecimento”.

Quando pedimos aos professores entrevistados uma breve avaliação do PCN o que obtivemos foram, como no caso da Proposta, respostas evasivas, generalizantes e inclusive incoerentes. Observemos algumas delas a seguir :

Enquanto pontos positivos do PCN destacaram :

“O objetivo de desenvolver senso crítico e participativo e socialização do indivíduo”.

“Conteúdos”.

“Abre campo para um trabalho mais profundo e interdisciplinar”.



“Os conteúdos são atuais, desenvolvem a criatividade do aluno”.

“É sempre bom uma orientação na forma dos PCNs onde nós podemos saber os parâmetros de cada série”.

“Oferece bom referencial teórico-metodológico”.

As demais respostas seguem a mesma linha das acima citadas.

Em relação aos pontos negativos, quatro dos entrevistados que disseram seguir as orientações do PCN não nos apontaram, enquanto os demais responderam :

“Os conteúdos atuais não consta dentro da lei, e foi aprovado há pouco tempo”.

“Principalmente para as 5º e 6º séries se formos seguir o PCN integralmente, o conhecimento fica fragmentado para as crianças”.

“Teoriza muito”.

“Por ser avançado e multidisciplinar os conteúdos acabam ficando soltos”.

Assim, a partir dos indicadores acima podemos inferir que, como no caso da Proposta, há grande desconhecimento ou mesmo um mínimo conhecimento por parte do professor, dos objetivos e conteúdos específicos do PCN – História – 5º a 8º séries.

Relevante destacar que, quando indagados sobre a Proposta e o PCN, como vimos, a maioria respondeu seguir às orientações de ambos sem especificar o que em que cada um desses referenciais auxiliava seu trabalho, já que estes apresentam pontos de divergência em relação aos temas e conteúdos a serem desenvolvidos no ensino fundamental.

Não sabemos portanto se, ao responderem sim às questões: “Você segue as orientações da Proposta Curricular de História ?” e “Você segue as orientações do PCN ?” os docentes estariam preocupados em mostrar que estão atendendo às determinações das



instâncias superiores da administração escolar ou se desconhecem os pressupostos da Proposta e PCN. Levando em consideração que não precisavam se identificar e nem a escola em que trabalham no preenchimento do formulário de questões, as informações obtidas nos apontam mais em direção ao desconhecimento do professor em relação aos conteúdos, objetivos, pontos de convergência e divergência existentes entre esses dois documentos.



Os resultados apresentados neste trabalho demonstram a importância da análise da estrutura organizacional e da cultura organizacional para a compreensão dos processos de mudança organizacional. A análise da estrutura organizacional e da cultura organizacional é fundamental para a compreensão dos processos de mudança organizacional.

Referências

CONSIDERAÇÕES FINAIS



5. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

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

Ferreira Gullar

Transcorrida uma década da implementação da Proposta Curricular de História-1º grau- CENP ,o que temos enquanto realidade dentro do universo pesquisado?

Temos que, muitos são os professores que se proclamam seus adeptos e poucos os que entenderam-na e incorporaram-na à sua prática pedagógica.

Sentimos assim que, uma reforma que se “implementa” a partir de um processo de ruptura do diálogo, das discussões elementares de seus pressupostos e portanto,que desconsidera a realidade do ensino e as experiências e necessidades dos professores e dos alunos efetivamente não ocorre na prática, fica restrita ao discurso, torna-se letra morta.

O que percebemos, portanto, é que ao ser interrompido, já a partir de 1987, o caminho que vinha percorrendo o processo de reformulação curricular e elaboração da proposta para o ensino de História conduzido pela 1º equipe técnica da CENP, a “reforma pretendida” passava a Ter poucas chances de se concretizar. Isso em função de que, de 1989 em diante, quando a nova equipe técnica assume, o processo até então permeado pela tentativa de promoção de um diálogo com a comunidade docente, ouvindo sua voz, esclarecendo as dúvidas mais elementares, orientando-a em suas dificuldades através de um



trabalho de assessoria e orientação técnica permanentes praticamente desaparece. É importante salientar que a interrupção do diálogo com os professores neste momento não é opção nem intenção da 2ª equipe de História da CENP e sim, como vimos, fruto das condições de trabalho que, nesse contexto, eram outras.

Os dados que obtivemos, infelizmente, nos indicam que os objetivos de renovação teórico-metodológicos postulados pela Proposta, sobretudo a intenção de transformar as aulas de História num espaço de reelaboração/produção do conhecimento histórico por parte de professores e alunos, não foram atingidos, levando a um grande distanciamento entre a teoria e a prática.

Como vimos, o professor de História, mesmo estando na rede ao longo desse processo de implementação da Proposta, demonstra não ter um conhecimento mais aprofundado desta, pois a maioria não teve a possibilidade de refletir, ponderar e a partir daí, optar por um trabalho orientado ou não pelos seus pressupostos teórico-metodológicos, na medida em que, ficou patente, pelas respostas obtidas, o fizeram por determinação de instâncias superiores (DEs, direção de sua UEs). Nenhuma resposta dada apresentou a opção por um trabalho com a Proposta como sendo fruto da iniciativa do próprio professor, por este se identificar com a abordagem histórica e metodológica que ela encerra. O que fica evidente é um conhecimento bastante superficial desse documento ou a mera incorporação do jargão, como já mencionamos anteriormente, da formação de alunos críticos e cidadãos participativos.

Outros ainda demonstraram total desconhecimento desse referencial que eles dizem seguir, o que nos leva à triste constatação de que a hipótese que levantamos desde o início deste estudo foi, pelos dados que obtivemos, referendada.

O professor de História pesquisado, além de desconhecer a Proposta que ele diz trabalhar, continua, na maioria dos casos, fazendo uso do livro didático como único



instrumento de seu trabalho (como ficou constatado pelos relatórios e depoimentos dos alunos estagiários). Nos parece então que o livro didático continua sendo a base do preparo de suas aulas e até de sua formação, posto que, em razão das deficiências desta e das condições de trabalho que enfrenta, geralmente não procura outro tipo de obras para buscar informações e para a elaboração de suas aulas.

Nesse sentido, a ausência de outras fontes de pesquisa no trabalho desse professor faz com que os conceitos e visões de História, que deveriam ser construídos em sala de aula por professores e alunos, acabem por ser definidos pelo livro didático adotado.

Essa situação nos aponta mais uma vez para a dicotomia existente entre a teoria propugnada pela Proposta e a prática do professor.

Cabe aqui ressaltar ainda que, ao assumir o livro didático a “forma do currículo e do saber em nossas escolas”³⁷, a Proposta paulista tende a ser substituída no cotidiano da sala de aula pelo PCN-História, pois a indústria do livro didático a partir da publicação desse referencial nacional passou a orientar-se segundo seus pressupostos teórico-metodológicos, temas e conteúdos, como podemos constatar através da análise de alguns manuais didáticos que fazem parte do PNLD. O trecho abaixo, extraído do “Manual do Professor” do livro didático – “História Temática: O mundo dos cidadãos” nos permite fazer essa observação.

Vejamos:

Nosso trabalho nesta obra procurou inserir-se no contexto de debate mais recente sobre o ensino de história e da historiografia, tomando os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)** para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental como um das referências. (MONTELLATO, CABRINI, CATELLI, 2000, p.6).

³⁷ FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da história ensinada. SP: Papirus, p 154.



Uma outra consideração importante e inclusive , ao nosso ver, preocupante é que, a partir dos dados obtidos, não encontramos uma diferença nítida tanto em relação ao conhecimento da Proposta quanto à prática pedagógica, entre os professores oriundos de instituições públicas ou privadas de ensino superior. Essa informação suscita a necessidade de um estudo mais aprofundado dessa questão, o que transcende obviamente, as possibilidades desse trabalho.

Afirmar categoricamente que a realidade desvelada denota que a situação do ensino de História continua inalterada é fechar os olhos a toda luta, discussões e trabalhos desenvolvidos ao longo dos anos 80 e inclusive a algumas experiências, ainda que isoladas, bem sucedidas que temos notícias inclusive através das publicações que vêm sendo feitas acerca da questão do ensino desta disciplina.

A indústria do livro didático acabou sendo obrigada a se adaptar às novas propostas teórico –metodológicas para o ensino de História para garantir seu espaço no mercado já que estas tinham se tornado oficiais (Propostas Estaduais, PCNs). Assim, as editoras têm acompanhado e participado das transformações ocorridas no ensino médio e fundamental, buscando uma renovação dos tradicionais livros de História.

Dessa forma, alguns livros tem-se apresentado bastante interessantes, com a consideração das várias versões da História, sugestões de atividades de interpretação de várias fontes documentais que oferecem a possibilidade da construção de um saber histórico pelo aluno, pretendo protagonista do processo ensino-aprendizagem.

Todavia, ainda temos, como nos livros produzidos no período anterior, a presença, no final destes do “Manual do Professor” que acaba “facilitando” e assim



restringindo a autonomia do professor e sua participação efetiva na elaboração e construção do conhecimento histórico escolar.

Ainda assim, podemos perceber que, de uma forma ou de outra, alguns horizontes se abriram em relação ao ensino de História a partir da incorporação nesses livros adotados pelos professores, como já salientamos de: temáticas novas, possibilidade de multiplicidade de leituras e concepções historiográficas, pluralização das fontes utilizadas, problematização do presente para o resgatar do passado, utilização e incorporação de diferentes linguagens. Apesar de como constatamos, o livro didático continuar hegemônico, as modificações pelas quais os livros passaram, sugerem que os professores que o adotam como única fonte de informação e trabalho, podem ter incorporado essas inovações à sua prática. Entretanto não podemos afirmar que essa suposição é a representação da realidade. Não temos dados que nos permitam analisá-la e validá-la, o que faz dessa questão um interessante objeto para futuras investigações.

No momento, o que temos e constatamos é um grande desencanto dos professores com sua profissão, reformas de gabinetes e discursos que não levam em conta a realidade e o cotidiano das escolas, professores e alunos, e que portanto não são na prática implementadas já que as possibilidades de mudanças, como discorremos no 3^a capítulo, não se concretizam apenas através de cartas de intenções, elas necessitam de toda uma estrutura para que se efetivem.

Na medida em que as mudanças e o ensino de qualidade propalados pelo poder público continuam limitados ao “papel” parece se confirmar a lógica anunciada por Tedesco³⁸ (1998): a do predomínio dos interesses particulares na distribuição dos serviços educacionais com a privatização da produção e distribuição de conhecimentos.

³⁸ TEDESCO, Juan Carlos. O novo pacto educativo. SP: Ática, 1998. p.57.



Portanto, se apenas a uma minoria a qualidade de ensino é “assegurada” pelas instituições e métodos privados de ensino, o que temos é a exclusão da maioria da população do direito à educação.

Diante dessa realidade, torna-se primordial que, nós, professores de História tenhamos a percepção de que o imobilismo (enquanto resistência) também não conduz à modificação ou alteração das estruturas e políticas públicas impostas e nos engajemos. As chances de transformações e de mudanças dependem ainda do nosso compromisso político-pedagógico como profissionais com a construção da cidadania e democracia no nosso trabalho cotidiano.



BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.
- AGB. Geografia e História na escola é garantia de cidadania. In: *Revista de Educação*. São Paulo: Apeoesp-nº 10-abril/99.
- ALEMBERT, Francisco. A cultura no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary et al. *500 anos de Brasil: histórias e reflexões*. São Paulo: Scipione, 1999.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. Os professores diante das reformas educacionais: sujeitos ou meros executores? In: *Revista de Educação*. São Paulo: Apeoesp, nº13- abril/2001.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1974.
- AQUINO, Maria Aparecida de. O processo de avaliação e o ensino de História. In: *Escola em movimento*. São Paulo: SE/CENP, 1994.
- APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial : é possível colaborar criticamente? In: DE TOMMASI, L., WARDE, M.J., HADAD, S.. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- BARRETO, Elba S.S.(org.). *Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 1998.
- BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.
- BOIS, Guy. Marxismo e História Nova. In: LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BORDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOSI, Alfredo. *Cultura brasileira*. São Paulo: Ática, 1987.
- BUENO, M.S.S. *As políticas brasileiras atuais para a educação básica e a onda neoliberal*. In: SILVA JR., C.A. da. *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. *Políticas atuais para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2000
- BURKE, Peter (org.). *A escrita da História*. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.



_____. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História*. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares nacionais -História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRINI, Conceição et al. *O ensino de História* (revisão urgente). São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, Ciro F. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

D'ALÉSSIO, Márcia Mansor. *Reflexões sobre o saber histórico*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

DECCA, Edgar de. Rebeldia e Revolução na História Social. In: *Jogos da Política-Imagens, Representações e Práticas*. São Paulo: ANPUH/ Marco Zero/ FAPESP, 1992.

DEPARTAMENTO de História do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis da UNESP. Parecer sobre a proposta curricular para o ensino de História-1º grau. 3ª versão preliminar. Assis, 1987.

ECO, Humberto. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ENGUITA, Mariano F. *Trabalho, Escola e Ideologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1995.

FELGUEIRAS, Margarida L.. *Pensar a História, repensar seu ensino*. Porto: Porto Editora, 1994.

FONSECA, Selva G. *Caminhos da História Ensinada*. São Paulo: Papirus, 2001.

FURTADO, Celso. *Brasil: a construção interrompida*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUSARI, J. C. et al. As reformas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: considerações críticas. In: *Revista de Educação*. São Paulo: Apeoesp-nº13. Abril/2001.

GLEZER, Raquel. Observações acerca da proposta para o ensino de História, 2ª versão preliminar, da CENP – Secretaria de Educação - SP. São Paulo, USP, Departamento de História, 1987.

GOODSON, Ivor F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.



HOBBSAWN, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998.

IANNI, Otávio. *A formação do estado populista na América Latina*. São Paulo: Ática, 1989.

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. Uma ciência em marcha, uma ciência na infância. In: LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LESSER, Jeffrey. *A negociação da identidade nacional*. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Televisão: a vida pelo vídeo*. São Paulo: Moderna, 1988.

MARRACH, Sônia A. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JR., C.A. da et al. *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

MOREIRA, A.F. e SILVA, T. T. da (Orgs.). *Curriculo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1992.

NIDELCOFF, M.T.. *As ciências sociais na escola*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PONTUSCHKA, N.N. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre estado e escola. In: CARLOS, A. F. & OLIVEIRA, A.U. . *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

PROFESSORES de História da UNICAMP. *Apreciação da proposta curricular para o ensino de História-1º grau*. Campinas, 1987.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação na Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SADER, Emir. *A transição no Brasil*. São Paulo: Atual, 1990.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o ensino de História-1º grau*. São Paulo, 1986.

_____. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o ensino de História-1º grau*. São Paulo, 1992.

SILVA, Marco A. (org.). *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero, 1984.

SOUZA, S.M.Z.L.. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: *Revista de educação*. São Paulo: Apeoesp, nº13, abril/2001.

.SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História*. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

SPÓSITO, Maria E.B.. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise.” In: CARLOS, A.F.A. & OLIVEIRA, A.U.(orgs.). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.



TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 1998.

THOMPSON, E.P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

A miséria da teoria. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VESENTINI, J.W.. "Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação." In: CARLOS, A.F.A. (org.). *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.



PESQUISA

O PERFIL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

1. PROFESSOR: () EFETIVO () ACT. () ESTAVEL ()
OUTROS: () HISTÓRIA () GEOGRAFIA () LINGUAGEM

2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR:

GRADUAÇÃO

1. Nome do Curso de Graduação: _____ Conclusão(ano) _____
Instituição: _____
Módulo () Paralelo () Turno: _____ Letado
Segunda Classe de Graduação: _____ Conclusão(ano) _____
Cursadas: _____
Diploma: () Sim () Não Colado: () Sim () Não Exato: _____

3. ATIVIDADE DE ATUALIZAÇÃO

1. Curso: _____ Conclusão(ano) _____
Instituição: () Pública () Privada () Não () Exato

ANEXOS

1. Anexo 1: _____ () Anexado
2. Anexo 2: _____ () Anexado

3. Anexo 3: _____ () Anexado

4. Anexo 4: _____ () Anexado () Anexado

5. Anexo 5: _____

6. Anexo 6: _____ () Anexado () Anexado

7. Anexo 7: _____

8. Anexo 8: _____ () Anexado () Anexado

9. Anexo 9: _____ () Anexado () Anexado

PESQUISA

O PERFIL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

I. PROFESSOR : () EFETIVO () ACT () ESTÁVEL ()
OUTROS..... () HISTÓRIA () GEOGRAFIA () AMBAS

II. FORMAÇÃO DO PROFESSOR :

GRADUAÇÃO

1. Primeiro Curso de Graduação Conclusão(ano):
Faculdade
Pública () Privada () Cidade Estado
2. Segundo Curso de Graduação Conclusão(ano):
Faculdade
Pública () Privada () Cidade Estado

COMPLEMENTAÇÃO

1. Curso Faculdade Conclusão(ano):
Pública () Privada () Cidade Estado

PÓS – GRADUAÇÃO

1. Mestrado () Curso Faculdade
2. Doutorado() Curso Faculdade

TEMPO DE MAGISTÉRIO () anos

ÁREA DE ATUAÇÃO () escola pública () escola privada
() outros

III. LIVRO DIDÁTICO

1. Adota livro didático? Sim () Não () Por quê ?
.....
.....
.....
.....

2. Se adota :

1º grau : Autor Editora
Por que escolheu este livro ? 1.....
.....

.....
.....
.....
Faça uma breve avaliação do livro adotado

Pontos positivos :

.....
Pontos negativos :

.....
2º grau : Autor **Editora**

Por que escolheu este livro ?

.....
Faça uma breve avaliação do livro adotado

Pontos positivos:

.....
Pontos negativos :

3. Como escolheu o livro que adota?

- () Recebeu o material da Editora
() Em cursos na Diretoria de Ensino
() Em cursos na Faculdade
() Outra forma :

- () Indicação de Colegas
() Em cursos com o Autor
() Pesquisando vários

4. Se NÃO ADOTA, qual o livro complementar que utiliza em suas aulas ?

1º Grau : Autor Editora

2º Grau : Autor Editora

IV. ATIVIDADES COMPLEMENTARES

1. Que atividades complementares realiza ?

.....

.....

.....

.....

.....

V. MATERIAL DIDÁTICO COMPLEMENTAR

1. Usa material didático complementar ? Sim () Não ()

2. Quais os materiais didáticos complementares mais utilizados?

.....

.....

.....

.....

3. A escola possui material didático complementar para utilização dos alunos?

Sim () Não ()

VI. PROPOSTA CURRICULAR

1. Você segue as orientações da Proposta Curricular de História?

() Sim. () Não

Por quê?.....

.....

.....

.....

.....

VII. SUGESTÕES

1. Você está satisfeito(a) com os temas/conteúdos estudados em História? ()Sim

()Não

Por quê?

.....

.....

.....

.....

2. Que outros temas você gostaria de trabalhar em História?

.....

.....

.....

.....

.....

VIII. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCN's

1. Você segue as orientações do PCN de História? () Sim () não
Por quê?

.....
.....
.....
.....

3. Faça uma breve avaliação do PCN de História.

Pontos positivos

.....
.....
.....
.....
.....

Pontos negativos

.....
.....
.....
.....
.....

OBRIGADO POR SUA ATENÇÃO

**É MUITO BOM PODER CONTAR COM PESSOAS CONSCIENTES
E COMPROMETIDAS COM A EDUCAÇÃO.**

6 OBJETIVOS E CONTEÚDOS

Contribuir para a formação de um sujeito crítico da realidade, capaz de resgatar as experiências humanas, analisando-as e estabelecendo relações entre elas numa dimensão espaço-temporal.

6.1 Ciclo básico

Eixo Temático — A criança constrói a sua história

6.1.1 Objetivo

Propiciar condições para que os alunos reflitam sobre suas vivências, sistematizando-as, atribuindo-lhes significado, e para que desenvolvam noções de tempo e espaço, permanência e mudança, simultaneidade e contemporaneidade.

6.1.2 Conteúdo

— Recuperação da vivência individual do aluno por meio da identificação de seus dados pessoais como: seu nome, o de seus pais, o das pessoas com as quais convive, o local onde mora, a data e o local de nascimento e a procedência.

— Recuperação da vivência social do aluno por meio do reconhecimento e da comparação dos diversos grupos com os quais se relaciona: o familiar, o dos amigos, o de vizinhança e outros.

— Sistematização da noção de tempo, espaço, permanência, mudança, simultaneidade e contemporaneidade.

6.2 3ª e 4ª séries

Eixo Temático — A construção do espaço social: movimentos de população

6.2.1 Objetivo

Desenvolver a capacidade de atribuir significado à realidade vivida pelos alunos, ampliando-a através da recuperação de outras experiências relacionadas a outros

contextos históricos.

6.2.2 Conteúdo — 3ª série

— A história do grupo familiar do aluno, chamando a atenção para as condições de vida, trabalho e valores culturais do seu local de origem.

— Análise das condições de vida e de trabalho do grupo familiar, destacando as mudanças e permanências quanto aos valores culturais e à qualidade de vida.

— Identificação do movimento migratório no Brasil, no final do século XIX, destacando as perspectivas dos imigrantes e as condições do trabalho assalariado.

6.2.3 Conteúdo — 4ª série

— Identificação dos movimentos de população existentes no Brasil atual e no passado, localizando as áreas de maior mobilidade, (do leste para o oeste; do nordeste para o norte e sul; do sul e sudeste para o centro-oeste e norte) e as razões desta mobilidade.

— Análise das zonas pioneiras do Brasil e dos conflitos gerados pela disputa de terras no presente e no passado e numa dimensão futura.

— Identificação da questão indígena no permanente confronto cultural e territorial.

— Reconhecimento do espaço brasileiro, identificando as sucessivas alterações na divisão político-administrativa-territorial.

6.3 5ª e 6ª séries

Eixo Temático — Construindo as relações sociais: trabalho

6.3.1 Objetivo

Orientar o aluno a atribuir significado à realidade, analisando a natureza das relações do trabalho, problematizadas pelas



questões postas pelo presente numa multiplicidade temporal e social.

6.3.2 Conteúdo — 5ª série

— Organização das comunidades indígenas na América pré-colombiana

- o perfil das diversas culturas indígenas

— A conquista europeia na América

- desorganização das comunidades indígenas

• organização da propriedade territorial sob o domínio europeu

- modos de organização do trabalho (mita, encomienda, escravidão negra e indígena e livre)

- organização da sociedade

6.3.3 Conteúdo — 6ª série ?

— Organização econômica das colônias americanas (sistema de plantation, a pequena e média propriedade e a extração mineral e vegetal)

— Mecanismos de dominação e resistência presentes na exploração colonial:

- transposição das formas de organização política europeia para a organização político-administrativa americana;

- as elites coloniais — poder local;
- reações dos colonos às imposições metropolitanas.

6.4 7ª e 8ª séries

Eixo Temático — O construir da história: cidadania e participação

6.4.1 Objetivo

Orientar o aluno a atribuir significado à sociedade civil, analisando os processos de conquista dos direitos do cidadão e as manifestações culturais contemporâneas em uma perspectiva de se situar como sujeito de seu tempo.

6.4.2 Conteúdo — 7ª série

— A questão da cidadania na sociedade brasileira e a dinâmica dessa construção em diferentes momentos históricos:

- na Grécia;
- no período da Revolução Francesa;
- na formação do Império Brasileiro;
- na constituição do Nacionalismo em Estados Europeus;
- nas lutas dos trabalhadores no processo da industrialização.

6.4.3 Conteúdo — 8ª série

— A questão da cidadania no processo de expansão do capitalismo frente:

- às condições sócio-econômicas, políticas e culturais da população brasileira no período de transição do século XIX para o século XX;
- a nova ordem social e política existente no período entre guerras, na Europa, América, Ásia e África;
- o período Pós-Guerra: Guerra Fria, movimentos de resistência presentes na América, África e Ásia;
- as manifestações culturais contemporâneas: movimentos culturais na década de 60 e a indústria cultural.

FAI – FACULDADES ADAMANTINENSES INTEGRADAS

ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

FICHA DE OBSERVAÇÃO

Escola: EE Prof. Durvalino Jésson Cidade: Adamantina

Série: 8ª A Data: 11/03/02 Nº de H/A 2

Professor: Maria Isabel Pereira da Silva

Estagiário(a): Zeli Rádica Rocha Pereira

I) Componente Curricular: Itens História

II) Assunto: Os primeiros anos da Rep. Brasileira.

1. I) Procedimento didático: Cópia e explicação do texto.

IV) Recursos e Técnicas de Ensino: Uso do livro didático e do mapa do Brasil.

V) Domínio do Conteúdo: Ótimo

VI) Adequação: Está de acordo com o nível da classe.

mls
Ass. do Professor

Ass. do Diretor

FAI – FACULDADES ADAMANTINENSES INTEGRADAS

ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

FICHA DE OBSERVAÇÃO

Escola: EE Prof. Emílio Gonçalves Cidade: Adamantina

Série: 8º C Data: 11/03/02 Nº de H/A 1

Professor: Maria Isabel Pereira da Silva

Estagiário(a): Reli Garcia Rocha Pereira

I) Componente Curricular: Itens História

II) Assunto: Os primeiros anos da Rep. Bras.

III) Procedimento didático: Cópia de texto.

IV) Recursos e Técnicas de Ensino: Uso de livro didático.

V) Domínio do Conteúdo: Bom

VI) Adequação: Está de acordo com o nível da classe.

ml
Ass. do Professor

Ass. do Diretor

FAI – FACULDADES ADAMANTINENSES INTEGRADAS

ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

FICHA DE OBSERVAÇÃO

Escola: EE Prof. Durvalino Grion Cidade: Adamantina

Série: 7ª B Data: 11/03/02 Nº de H/A 1

Professor: Maria Isabele Pereira da Silva

Estagiário(a): Teli Gacelia Rêda Pereira

I) Componente Curricular: Itens História

II) Assunto: A contagem do tempo Histórico

III) Procedimento didático: Distribuição de textos para colar no caderno, leitura e explicação do vocabulário, explicações dos vários calendários usando exemplos de datas importantes.

IV) Recursos e Técnicas de Ensino: Texto (aux) quadro negro, exercícios no caderno.

V) Domínio do Conteúdo: Bom.

VI) Adequação: Está de acordo com o nível da classe.

ml
Ass. do Professor

Ass. do Diretor

FAI – FACULDADES ADAMANTINENSES INTEGRADAS

ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

FICHA DE OBSERVAÇÃO

Escola: E. E. P. G. 9 de julho Cidade: Dracena

Série: 8^o D Data: 08/05/02 Nº de H/A 2

Professor: Maria Kozue Kubota

Estagiário(a): Adriana Cys 1^a de J. Lorenzetti

I) Componente Curricular: ^{Itens} História do Brasil

II) Assunto: A revolta da chibata e a Revolta da Vacina

III) Procedimento didático: Aula expositiva

IV) Recursos e Técnicas de Ensino: luz, giz e lousa

V) Domínio do Conteúdo: bom

VI) Adequação: boa

Ass. do Professor

Ass. do Diretor

FAI – FACULDADES ADAMANTINENSES INTEGRADAS

ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

FICHA DE OBSERVAÇÃO

Escola: E E P G 9 de julho Cidade: Dracena

Série: 7º D Data: 10/05/02 Nº de H/A 2

Professor: Maria Kazuo Kubota

Estagiário(a): Adriana Cyp. 7 de 7 Lorenzetti

Itens

I) Componente Curricular: História Moderna

II) Assunto: Revolução Francesa

III) Procedimento didático: Texto na lousa
Aula expositiva

IV) Recursos e Técnicas de Ensino: Texto didático, giz e lousa

V) Domínio do Conteúdo: bom

VI) Adequação: bom

Ass. do Professor

Ass. do Diretor

