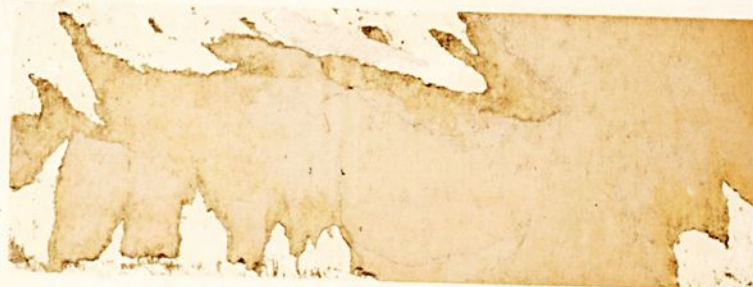


**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
MARÍLIA**



**APRENDER, ENSINAR - A CONSTRUÇÃO DO SABER-FAZER
HISTÓRIA NA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO**

VILMA FERNANDES NEVES

1997

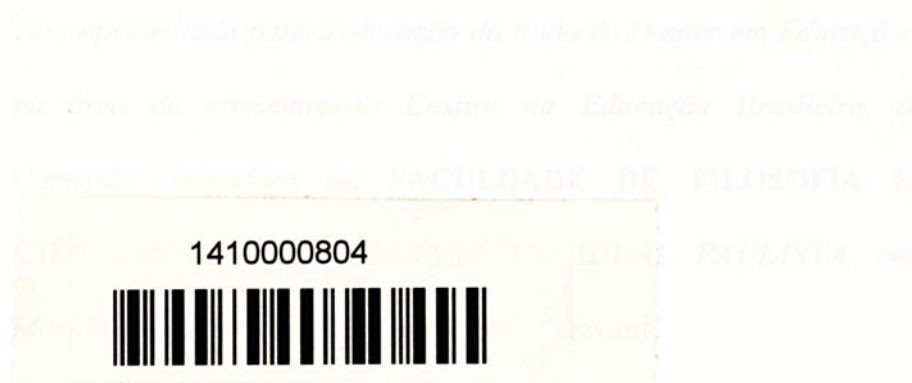


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
MARÍLIA

CLASS.: 370.71
N 513a
TOMBO: 804



APRENDER, ENSINAR - A CONSTRUÇÃO DO SABER-FAZER
HISTÓRIA NA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO



VILMA FERNANDES NEVES

1997



*Tese apresentada para a obtenção do título de Doutor em Educação,
na área de concentração Ensino na Educação Brasileira, à
Comissão Julgadora da FACULDADE DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS, da UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, em
Marília, sob a orientação do Dr. Tullo Vigevani.*

*Aos meus pais, João e Isabel, aos meus filhos, Fábio e Maurício,
que comigo compartilharam, corajosamente, essa caminhada
pontilhada de paciência e muitas ausências.*

*Aos professores e alunos da escola escolhida que me permitiram
compartilhar sua vivência escolar e tornaram possível esse trabalho.*

*Aos professores e alunos desse país que não abrem mão de
continuar sujeitos do seu saber-fazer.*

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho não poderia ser elaborado sem a colaboração dos amigos que, direta ou indiretamente, me proporcionaram apoio e incentivo, essenciais, para continuar a caminhada e ultrapassar os momentos, alguns difíceis e dolorosos, até atingir os resultados obtidos.

Agradeço, particularmente, ao professor Tullo Vigevani, orientador perspicaz, pela confiança na minha disposição de trabalhar, pela dedicação e compreensão e por ter-me permitido conhecê-lo melhor ao longo dessa jornada.

À professora Raimunda Abou Gebran, externo agradecimentos especiais por ter compartilhado comigo a leitura atenta dos capítulos, ter discutido pontos fundamentais dos mesmos, sugerido alterações e inclusões primordiais.

À professora Creobel Franco Maimone agradeço, carinhosamente, a complexa e paciente tarefa da correção e revisão desse trabalho, bem como as valiosas sugestões.

Aos colegas do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências e Letras, da UNESP de Assis, agradeço a colaboração e compreensão pelos afastamentos necessários para a coleta de dados, sistematização, análise e conclusão dessa pesquisa.

À Mariângela B. Norte e à Vânia Favato agradeço a colaboração inestimável.

À Reitoria da UNESP, não posso deixar de agradecer a concessão da “Bolsa Deslocamento para os Cursos de Pós-Graduação”, que contribuiu para os deslocamentos até Paraquacu Paulista, Município onde se localiza a escola escolhida.

Reservo espaço carinhoso aos meus pais, filhos e irmãos pela compreensão nas ausências, pelo apoio, confiança e vibração, sempre renovados e estimulantes.

À direção, aos professores, alunos e funcionários da EEPSG “Diva Figueiredo da Silveira”, sou grata pelo acesso facilitado à observação do seu cotidiano. Só posso retribuir com a esperança de que, de alguma forma, esse trabalho possa contribuir para a percepção e superação dos problemas enfrentados, dentro das condições atuais da realidade brasileira.



RESUMO

NEVES, Vilma Fernandes. **Aprender, ensinar - a construção do saber-fazer História na Habilitação Específica para o Magistério**. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 1997. 261p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, 1997.

O objeto de investigação deste estudo de caso é o processo ensino-aprendizagem de História na Habilitação Específica para o Magistério.

A metodologia para desenvolvê-lo foi buscada na Pesquisa Qualitativa, efetivada junto a uma escola pública paulista.

A questão inicial: como essa disciplina contribui para a formação do professor das séries iniciais de escolarização, levou a outras que ampliaram o universo pesquisado. Para tanto, organizei e efetuei a Avaliação Diagnóstica do cotidiano escolar e das salas de aula de História na Habilitação Específica para o Magistério.

A documentação, assim produzida, constitui-se de Protocolos de Registro das aulas assistidas, dos contatos mantidos com professores, alunos e funcionários, questionários informativos, trabalhos realizados pelos alunos dentro das atividades previstas, documentos oficiais da Secretaria da escola.

Essa documentação foi selecionada, sistematizada e confrontada com a bibliografia pertinente à temática trabalhada. As interpretações e análises são apresentadas no desenvolvimento de quatro capítulos e norteiam as considerações finais. Estas apontam a necessidade de redimensionamento do processo ensino-aprendizagem de História observado, tendo em vista sua contribuição à formação do professor das séries iniciais do 1º grau.

Palavras-Chave: formação de professores, processo ensino-aprendizagem de História,

Pesquisa Qualitativa, estudo de caso.



ABSTRACT

NEVES, Vilma Fernandes. **Learning, teaching - the construction of the know-how in History in graduation of Elementary Teachers.** Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 1997. 261p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, 1997.

The purpose of this research - a case study - is History learning, process aimed to the formation of Elementary teachers.

As a methodological source it was used the qualitative research wich was developed in a public High school in São Paulo State.

The first question was how the subject History contribuites to the formation of Elementary teachers an this led to other questions that enlarged the area of the research. For that, it was organized an it was done a diagnoses avaliation of the school's routine and of the History classrooms in courses of formation of Elementary teachers.

The "data" that were produced are formed by: recordings of the classes, interviews wich teachers, students and educational employers, informative questionnaires, school tasks performed by the students, administrative documents.

These "data" were selected, organized and compared to the bibliografy of this research area. The interpretations and analyses are presented in four chapters that permit this final considerations. These point to the necessity of a remanagement of the History teaching-learning process, if it is considered the contribution of this process in the formation Elementary teachers.

KEY WORDS: teachers' formation, History teaching-learning process, Qualitative Research, case study.



Sumário

Introdução.....	p. 1
-----------------	------

Capítulo I

Espaços e Histórias para a Formação do Professor das Séries Iniciais.	p. 13
--	-------

1. Os diferentes espaços de formação do professor das séries iniciais.....	p. 14
1.1. Os primeiros momentos da Escola Normal.....	p. 16
1.2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Ensino Normal.....	p. 18
1.3. Outros momentos - outros espaços de formação do professor.....	p. 19
2. História, historiografia e ensino.....	p. 24
2.1. Tendências historiográficas.....	p. 27
2.2. O ensino de História no Brasil: surgimento e transformação.....	p. 44
2.2.1. Histórias para a formação do professor no 2º grau	p. 54
Os Guias Curriculares de História - a continuidade legitimada.....	p. 55
Propostas Curriculares dos anos 80/90 - a História Sugerida.....	p. 62

Capítulo II

A EEPSG “Diva Figueiredo da Silveira” - a construção social do seu cotidiano.....	p. 73
1. Conhecendo o espaço escolar e os agentes sociais envolvidos.....	p. 74
2. A organização do espaço escolar.	p. 77
3. Os professores da escola através da sua fala.....	p. 79
4. Um olhar para a Proposta Pedagógica da escola.....	p. 88
5. A Habilitação Específica para o Magistério - limites e possibilidades para seu funcionamento no espaço escolar.....	p. 92

Capítulo III

Entre a formulação do desejo e a sua concretização: a escolha profissional e a formação recebida.....p. 96

1. A escolha profissional - motivações.....p. 97
2. A identidade profissional em formação - a trajetória dos sujeitos envolvidos.....p. 106

Capítulo IV

O processo ensino-aprendizagem de História observado na Habilitação Específica para o Magistério.....p. 124

1. O processo ensino-aprendizagem de História observado.....p. 125
 - 1.1. A história planejada.....p. 128
 - Os procedimentos metodológicos planejados.....p. 135
 - 1.2. A História ensinada.....p. 138
 - Os referenciais teórico-metodológicos da História Ensinada.....p. 143
 - O saber e o fazer segundo as atividades escolares observadas.....p. 160

Considerações Finais..p. 188

Bibliografia.....p. 199

Anexos.....p. 212



ANEXOS

ANEXO I -	Grades Curriculares.....	p. 213
ANEXO II -	Planos de Ensino.....	p. 216
ANEXO III -	Questionários Informativos.....	p. 222
ANEXO IV -	Protocolos de Registro.....	p. 228
ANEXO V -	Transcrição de Aula Gravada.....	p. 238
ANEXO VI -	Modelos de Avaliação.....	p. 245
ANEXO VII -	Modelos de Trabalho.....	p. 254
ANEXO VIII -	Textos do livro didático.....	p. 259

Verdade

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil da meia verdade,
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em duas metades
Diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
Seu capricho, sua ilusão, sua utopia.*
(ANDRADE, Carlos Drummond, 1987)

INTRODUÇÃO

A formação do professor não se coloca para mim apenas como uma problemática a ser investigada. Faz parte da escolha profissional no magistério que me levou a cursar História e da inquietação sentida em catorze anos de trabalho em escolas públicas de 1º e 2º graus, dos quais sete enfrentei, concomitantemente, o desafio de formar professores no 3º grau de ensino.

Nessa trajetória, vivenciar a preparação do professor no 2º e 3º graus, significou, ao mesmo tempo, um privilégio e preocupação constante. Privilégio por atuar nesses dois espaços e poder contribuir com maiores subsídios para atender aos interesses e necessidades dessa clientela. Preocupação pelo compromisso e responsabilidade que significa empreender tarefa tão árdua e complexa, na qual o idealismo esbarra nas condições concretas da estrutura educacional brasileira, na própria existência cotidiana dos sujeitos envolvidos e nas múltiplas práticas sociais vivenciadas no interior das diferentes instituições escolares. Locais de trabalho e de luta, para introduzir e efetivar reflexões acerca das ações primordiais para a melhoria dessa formação.

A inquietação e preocupação se aguçaram quando passei a representar, de 1984 a 1986, os professores de História da Delegacia de Ensino de Lins, junto à Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), para a formulação da Proposta Curricular do Ensino de História - 1º grau.

Os encontros desses professores (e dos que lecionavam de 1ª a 4ª série do 1º grau), para estudos, reflexões e sugestões às versões elaboradas da proposta, apontaram a insegurança dos mesmos em relação ao novo que era proposto, a incompreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que a sustentavam e as dúvidas, latentes ou anunciadas, quanto ao seu saber e fazer histórico.



Além de uma certa resistência, prevalecia a procura de como apreender esse conhecimento e de como desenvolvê-lo em sala de aula. Ou seja, aos professores se impunha um questionamento não só sobre sua formação e trajetória profissional, como também sobre a prática educativa desenvolvida nesse período.

Momento tenso, conflituoso e enriquecedor por motivar em muitos a busca de outros caminhos para seu saber-fazer. Para mim, a busca se deu em torno de estudos acerca da teoria da História e Educação, de forma mais ampla e aprofundada.

Partilho, desde 1990, com os alunos do 3º ano do Curso de História da UNESP de Assis, junto à disciplina Didática, estudos e reflexões favorecedores da superação das dúvidas apresentadas, na busca de um saber-fazer histórico, significativo o bastante que os auxilie na sua formação e futura atuação.

Mantenho contato com professores de 1º e 2º graus, em encontros, congressos, jornadas e cursos por mim ministrados. Renovo, com eles, o compromisso de lutar pela melhoria do ensino em nosso país, dentro das condições atuais em que vivemos.

O objeto dessa pesquisa tem origem, portanto, nessa luta e busca. A problemática investigada é se o ensino de História na Habilitação Específica para o Magistério (HEM), contribui para a formação do professor das séries iniciais de escolarização.

Identificar, questionar e problematizar esse ensino, significa a meu ver, uma possibilidade de contribuir para o processo ensino-aprendizagem de História desenvolvido nesses dois níveis de ensino.

A opção por adentrar o espaço das salas de aula de História, na HEM, se deu por acreditar que a observação “in loco” propiciaria um olhar mais aproximado do que desejava conhecer: as múltiplas práticas sociais, o entrecruzamento das vivências dos agentes sociais envolvidos, a construção social da escola, a inserção de professores e alunos nessa construção e na interação com o conhecimento, as determinações e impregnações subjacentes ao saber e ao saber-fazer histórico no cotidiano escolar.



Buscava, como **EZPELETA** (1989), encontrar uma realidade não-documentada, o que me levou aos pressupostos teórico-metodológicos da Pesquisa Qualitativa.

A Pesquisa Qualitativa fundamenta-se no contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas selecionadas, na obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos, através da técnica de observação, entrevistas abertas ou semi-estruturadas, contatos informais e análise documental. Trabalho artesanal, na expressão de **ANDRÉ**, que permite o trânsito entre a observação e a análise, a teoria e a empiria (1991, p. 38-39).

Esse tipo de pesquisa não se confunde com a pesquisa participante ou com a pesquisa-ação, como por exemplo a concebe **THIOLLENT** (1986), que objetivam, inicialmente, uma intervenção no cotidiano observado, com vistas à sua transformação.. Os resultados obtidos com a Pesquisa Qualitativa podem, se assim o desejarem pesquisador e agentes sociais nela envolvidos, levar a uma ação no espaço investigado, mas essa não é a intenção inicial..

Dentro da Pesquisa Qualitativa, optei pelo método de **estudo de caso**, que deve ser bem delineado, com contornos claramente definidos e deve possuir um interesse próprio e singular.

O estudo de caso, como bem apreende **ANDRÉ**, visa à descoberta, enfatiza as interpretações, em contexto, dos vários elementos que explicam aquela realidade. Retrata-a de forma ampla e profunda, com a multiplicidade de dimensões nela presentes, a complexidade e a inter-relação dos seus componentes constitutivos. Revela variadas fontes, informantes e as experiências dos sujeitos. Apresenta os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista, representativos das diversas maneiras de perceber a realidade (1986, p. 15-20).

No estudo de caso, são fundamentais as citações, exemplos, descrições e narrações sobre o objeto observado, uma vez que é sempre uma representação da realidade,

multidimensionada e historicamente produzida. Compõe-se de três fases, a primeira aberta ou exploratória, a segunda que é a da coleta de dados e a terceira de análise e interpretação dos dados coletados. O caso é, dessa maneira, construído durante o processo de estudo (ANDRÉ, op. cit., p. 18-20)

Nessa perspectiva, escolhi uma escola pública que oferecia a HEM, para apreender o processo ensino-aprendizagem de História e sua contribuição à futura atuação dos seus alunos. Organizei e desenvolvi, então, a Avaliação Diagnóstica do espaço escolar, contexto mais amplo das salas de aula a observar.

Para efetuar a pesquisa, utilizei as técnicas de observação, contatos informais com os agentes sociais envolvidos e análise documental.

A fase de observação foi cuidadosamente planejada para permitir o controle, a sistematização dos dados coletados e, por entender, como LUDKE e ANDRÉ, que

Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado o que apresenta uma série de vantagens (...) A observação direta permite também, que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (op. cit., p. 26).

Para obter esses resultados, efetuei três encontros durante o primeiro semestre de 1992, com a direção da escola, seus assistentes e alguns professores, dentre eles os de História. Foi-lhes apresentado o projeto de pesquisa e evidenciados sua metodologia e objetivos. Esses encontros foram muitos produtivos e favoreceram o contato com a Secretaria

da escola, professores, alunos e funcionários. Propiciaram, também, o ingresso no interior das salas de aula de História, na HEM, no segundo semestre.

No início, minha inserção no espaço escolar, embora facilitada pelos contatos anteriores, foi alvo de constantes perguntas e estranhamento por parte de alguns professores e alunos, situação que tendeu a se amenizar e, até mesmo, a se dissipar no decorrer do trabalho.

Assisti às aulas semanalmente, o que possibilitou maior contato com a realidade investigada. A observação detalhada do cotidiano da sala de aula foi feita através de Protocolos de Registro, com informações pormenorizadas sobre o processo ensino-aprendizagem de História. Procurei, também, registrar outros aspectos como: o comportamento dos agentes sociais envolvidos; os contatos mantidos com os mesmos em diferentes momentos; descrição dos locais observados; percepções, inquietações, dúvidas, incertezas e reflexões sobre o que observava. Estes cuidados foram relevantes, não só por terem permitido anotações sobre o processo mas, principalmente, por apontarem a necessidade de maiores aprofundamentos e esclarecimentos a respeito de alguns pontos da observação. Evitei, nesta fase, fazer qualquer intervenção, apesar dos reiterados pedidos, por entender ser impossível a fidedignidade da observação com esta interferência e porque pretendia observar o processo tal como ele se revelava.

Interessava-me obter dados sobre a formação dos professores que ministravam aulas de História na HEM, sua conduta e interesse acerca do processo desenvolvido em sala de aula, a relação com o universo escolar, formação e atualização teórico-metodológica, a realidade fora da escola. Quanto aos alunos, tratava de perceber sua inserção no processo ensino-aprendizagem, sua relação com os professores, com os outros alunos e funcionários, suas expectativas e vivências fora daquele âmbito. Estes contatos foram registrados logo após terem ocorrido, ampliaram o campo de visão e permitiram o cruzamento das informações já obtidas.

Esse confronto, realizado regularmente, levou-me a aplicar questionários aos professores e alunos da escola, tendo em vista obter maiores informações. Foram escolhidos, por amostragem, trinta professores. O critério foi envolver professores de 1ª a 4ª séries, alguns dos que ministravam disciplinas nas demais séries do 1º e 2º grau e os responsáveis pelas disciplinas pedagógicas e História na HEM.

Os alunos presentes nas classes de 1ª a 4ª séries da HEM, nos dias da aplicação dos questionários, os receberam, sem uma seleção prévia dos mesmos.

Apenas onze professores devolveram os questionários respondidos. Dos cento e noventa e cinco alunos matriculados na HEM, naquele ano, cento e quarenta responderam. A abstenção dos professores não comprometeu os resultados da pesquisa, uma vez que contava com outros meios para checar os dados pretendidos, seja através da secretaria da escola ou dos contatos informais nos intervalos entre as aulas, durante o recreio, reuniões ou encontros na sala dos professores.

Junto aos professores, procurei detalhar melhor sua trajetória pessoal e profissional, sua atuação em sala de aula, relação com os alunos e o conhecimento, formação recebida, entendimento acerca dos debates atuais sobre educação e a área de especialização.

Com os alunos, busquei apreender as motivações para a escolha profissional no magistério, a formação esperada e a de fato recebida, sua concepção de História e do processo ensino-aprendizagem vivenciado nessa área, a intenção de atuar ou não em sala de aula e se se sentiam preparadas para fazê-lo, as críticas e sugestões à HEM.

Paralelamente às observações e coleta de dados, iniciei a análise documental, por acreditar, como **LUDKE e ANDRÉ**, que

Os documentos constituem também, uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte natural de informações. Não são apenas uma fonte de informações

contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.(op. cit., p. 39).

Nesse sentido, para a análise do contexto a partir dos dados oferecidos por ele, analisei os documentos oficiais da escola como: Plano Escolar - 1992, Planos de Ensino de História da HEM, Atas de Resultados Finais de 1989 a 1992, demais documentos da secretaria, trabalhos efetuados no interior das salas de aula, cadernos, avaliações, relatórios¹.

A metodologia seguida possibilitou a produção de um volume considerável de documentos, que foram tratados com os cuidados e as restrições próprios de trabalho com fontes documentais tradicionais. Por se tratar de documentos produzidos sob a ótica do observador (como no caso dos Protocolos de Registro, questionários informativos, anotações dos contatos), procurei confrontá-los entre si e com a bibliografia existente. Além disso, busquei entender seu contexto ou, segundo proposição de **ANDRÉ**, fazer a análise da prosa, com questões iniciais sobre o seu conteúdo, o que é que diz? o que significa? quais suas mensagens? quais os significados explícitos e implícitos? quais as contradições internas perceptíveis? como entendê-las? o que é apenas aparente? sobre o que silencia? (1983, p. 67).

Agrupar as informações obtidas em processo, requereu um lento e repetitivo ato de leitura e releitura do material obtido. Impôs, também, a busca de referenciais teóricos sobre educação, instituição escolar, relação professor-aluno, processo ensino-aprendizagem, concepções de História e do saber-fazer histórico. Esse esforço resultou na delimitação do foco de visão dentro de uma contextualização mais ampla.

As questões iniciais e as formuladas no decorrer do trabalho, além do confronto constante, remeteram ao agrupamento das evidências em categorias descritivas que, como compreenderam **LUDKE** e **ANDRÉ**, devem proporcionar

¹ Grades Curriculares da HEM (Anexo I), Planos de Ensino de História (Anexo II), Questionários Informativos (Anexo III), Protocolos de Registro (Anexo IV), Transcrição de Aula Gravada (Anexo V), Modelos de Avaliação (Anexo VI), Modelos de Trabalhos dos Alunos (Anexo VII), Textos Extraídos do Livro Didático (Anexo VIII), encontram-se em anexo no final deste trabalho.



... a divisão do material em seus elementos componentes, sem contudo perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes. Outro ponto importante nesta etapa é a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados” (op. cit., p. 48).

Na construção das categorias descritivas, procurei identificar o que se manifestava de maneira explícita e implícita. Para tanto, recorri às anotações, em processo, a respeito dos gestos e olhares percebidos, vacilações no momento de expressar idéias e sentimentos, imprecisão ou insegurança ao definir as situações vivenciadas, contradições aparentes entre as afirmações e as ações desenvolvidas. Foram, então, selecionadas e assim agrupadas: **Escolha Profissional, Motivações para a Escolha Profissional, Identidade Profissional em Construção, Referências Teórico-metodológicas da História Ensinada, O Saber e o Fazer Segundo as Atividades Escolares Observadas**. Essas categorias encaminharam a análise do processo ensino-aprendizagem observado.

Quanto à documentação produzida no decorrer da pesquisa, é preciso ressaltar que na construção dos Protocolos de Registro das aulas assistidas, assim como na transcrição das falas dos sujeitos envolvidos no processo, segui as orientações contidas no trabalho de **MORAES e FARRAH, Da linguagem oral à linguagem escrita**. Priorizei a transcrição literal das falas, com algumas acomodações, segundo suas sugestões. Nesse caso, elas se referem à supressão de expressões repetidas quando não visavam precisar ou reforçar o que se afirmava; respeitar as retificações efetuadas pelos informantes; suprimir palavras ou expressões de apoio repetidas (marcadores conversacionais como “e tal”, “então”, “aí”, “não é” ou “né”, etc.). As palavras ou trechos não compreendidos aparecem entre parênteses e pontilhados. As

pausas foram marcadas por três pontos. As informações suplementares aparecem entre parênteses. Conservei, na transcrição, a linguagem utilizada pelas pessoas contatadas, ressalvadas as situações apontadas.

Nome dos professores e alunos, assim como as séries da HEM, foram mantidos porque a metodologia e os objetivos das observações e contatos foram revelados inicialmente. Oportunizei-lhes, também, a alternativa de não declarar a identidade quando desejado.

A questão inicial que propus responder, **como o ensino de História contribui para a formação do professor da HEM, conduziu a outras, dado o confronto entre o observado e o já teorizado. A problemática foi ampliada e aprofundada, com a inclusão das seguintes questões: que pressupostos teórico-metodológicos embasam o processo ensino-aprendizagem de História, objeto da observação? Como aparecem e podem ser identificados? Quais as inter-relações entre as abordagens adotadas em sala de aula e o conhecimento a ser desenvolvido de 1ª a 4ª séries do 1º grau? O processo observado contribui para a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades significativas para a futura atuação das alunas? Existem vinculações entre as proposições das disciplinas de História e Metodologia de Ensino de História e Geografia, em especial, e entre as demais disciplinas do currículo, tendo em vista a profissionalização requerida?**

Responder a essas questões revelou-se uma tarefa complexa. O observador participa do cotidiano da sala de aula, não é um mero expectador. A atenção exigida para observar, captar e registrar as ações e atitudes, passa, necessariamente, pelo controle constante, indicador das sistematização dos dados em categorias descritivas. Esse controle garante a objetividade. O observador, entretanto, participa com sua subjetividade, suas opções teórico-metodológicas na área de conhecimento observada, concepções de educação, de processo ensino-aprendizagem, de ser humano. Sua História de vida pessoal e profissional se mescla com outras subjetividades, numa relação intersubjetiva muito forte. As identificações de

contradições e ambiguidades se fazem a partir de um ponto de vista muito singular, dentro de um contexto coletivo e, necessariamente, mais amplo.

As análises iniciais são marcadas por essa singularidade. Ampliá-las e aprofundá-las requer um esforço constante de reflexão e a procura de outras abordagens. A sistematização dos dados obtidos, o confronto com a teoria, as explicações resultantes, permanecem dentro dos marcos de um estudo de caso. É sempre uma possibilidade de explicação e análise e não a única, exclusiva.

A contribuição deste trabalho, dentro desses limites e possibilidades, é o desvelamento do cotidiano escolar construído pelos sujeitos que nele atuam. O encontro de uma realidade não documentada segundo seu próprio contexto. O identificar das dificuldades, avanços e recuos, num contínuo movimento entre idealizações e ações concretizadas. O construir das diferentes identidades e o confronto entre subjetividades e historicidades, apropriadas de maneiras diversas, nesse e em outros âmbitos. O saber-fazer de professores e alunos na interação com o conhecimento histórico, em busca da formação e atuação desejadas e necessárias. Acredito que as situações descritas, as análises e conclusões a que cheguei, possam ser identificadas em outros espaços escolares e em outros contextos de sala de aula. A impossibilidade de generalização não lhe retira a confiabilidade, essencial em qualquer pesquisa, seja qual for a metodologia adotada.

Questionar e problematizar o contexto das salas de aula de História no HEM, levaram-me a estruturar esse trabalho em quatro unidades. No primeiro capítulo, **Espaços e Histórias para a Formação do Professor das Séries Iniciais**, contextualizei, em um breve painel, como ocorreu a introdução da Escola Normal no Brasil, sua transformação na década de 1970 na Habilitação Específica para o Magistério (HEM), o oferecimento, no Estado de São Paulo, dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) e a sugestão de se levar para o 3º grau de ensino essa formação.

Num segundo momento, particularizei como se deu a transformação da História em disciplina escolar e seu surgimento nas escolas brasileiras. Tracei um quadro referencial, através de diferentes enfoques historiográficos e seus pressupostos teórico-metodológicos. Esse quadro referencial embasa a análise das propostas curriculares para o 2º grau, apresentadas pelo Estado de São Paulo.

O segundo capítulo, **A EEPSP Diva Figueiredo da Silveira - A Construção Social do seu Cotidiano**, busca a historicidade da construção social da escola escolhida, através dos marcos referenciais traçados na primeira unidade. São descritos os aspectos organizacionais do espaço escolar e identificados o corpo docente e discente da escola. Os professores de História da HEM ganharam um destaque especial, a partir da análise de suas falas, obtidas através dos questionários informativos, dos contatos mantidos e da observação do contexto das salas de aula. Procurei entender o discurso e as ações, suas percepções de si mesmos e de seus alunos, da formação recebida e da atuação profissional.

Analisei, ainda, a Proposta Pedagógica da Escola e as possibilidades e limites para o funcionamento de uma habilitação específica, como é a HEM, num espaço permeado por múltiplas determinações, necessidades e interesses.

O terceiro capítulo, **Entre a Formulação do Desejo e sua Concretização: a Escolha Profissional e a Formação Recebida**, desvela as motivações para a escolha profissional no magistério, a trajetória percorrida no Curso, a formação recebida, enfocada de forma ampla. Recorri às falas das alunas, obtidas nos contatos mantidos, nos questionários informativos e na sua inserção no cotidiano das salas de aula. Confrontadas com a teoria formulada, indicam as dificuldades e, ao mesmo tempo, as possibilidades para a formação necessária.

As descrições, reflexões e análises elaboradas nesses três capítulos forneceram-me um quadro referencial subsidiador das explicações encontradas no quarto capítulo, **O**

Processo Ensino-Aprendizagem de História Observado na Habilitação Específica para o Magistério.

Nesse último capítulo, analisei, no primeiro momento, os Planos de Ensino de História da HEM, os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliações, propostos pelos professores. No segundo momento, procurei apreender como a intencionalidade se concretiza, ou não, no gesto, no fazer diário das salas de aula. Na unidade **A História Ensinada**, analisei o processo observado a partir de duas categorias, os **Referenciais Teóricos da História Ensinada**, o **Saber e o Fazer Segundo as Atividade Observadas e As Formas de Avaliação**: Nesta abordagem, utilizei Protocolos de Registros, material produzido pelos alunos, como trabalhos em grupo, exposições, avaliações e os dados obtidos através dos contatos mantidos. Após a seleção e sistematização dos mesmos, procedi ao confronto com produções teóricas nas áreas da educação e da historiografia.

As reflexões e análises levaram-me a concluir que o processo ensino-aprendizagem de História, observado no HEM precisa ser repensado para garantir a melhoria da qualidade da formação do professor das séries iniciais do 1º grau.

CAPÍTULO I

ESPAÇOS E HISTÓRIAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS

Formar o educador, (...) seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e, efetivamente, para o tipo de ação que vai exercer. Para tanto, serão necessárias não só aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos do conhecimento que o auxiliem no desempenho do seu papel, mas - especialmente - o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente prática, sobre o mundo e sua prática educacional. O educador nunca estará definitivamente "pronto", formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia-a-dia, na meditação sobre a sua prática (LUCKESI, 1989).

1. OS DIFERENTES ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS

Para identificar a contribuição do ensino de História na formação do professor das séries iniciais, escolhi uma escola pública como local de observação.

A escola, como se conhece na atualidade, surgiu sobretudo das transformações radicais provocadas com o advento de uma sociedade industrializada e urbanizada durante o século XIX, na Europa. A partir de então, não era mais possível oferecer uma educação no próprio local de trabalho como vinha ocorrendo. Para **ENGUITA**, ao sistema capitalista de produção foi possível criar esta forma de ensino porque: a) as grandes empresas sempre influenciaram ou instrumentalizaram o poder público, b) havia capitalistas interessados em investir capital em atividades ajustáveis aos seus desejos e necessidades, c) a escola foi identificada como um caminho para o trabalho e poderia ser um campo de treinamento para as empresas, d) a escola surgiu como resultado provisório de conflitos ideológicos organizativos e sociais, portanto, sua evolução foi conflitiva e não assentada em consensos generalizados (1989, p. 130-131).

A escola, assim criada, tem sido alvo de inúmeras críticas, tendo como foco seu papel social. **ROCKWELL** e **EZPELETA** consideram que, tradicionalmente, a escola tem sido tratada como instituição normativa ou como um aparelho do Estado. Para os positivistas e os autores da visão crítico-reprodutivista, a escola é a representante da vontade estatal e difunde valores universais ou dominantes, transmitidos sem modificações. Estas visões produziram, segundo as autoras, conceitos de escola homogeneizantes, parciais e ocultadores das múltiplas realidades coexistentes em seu interior. Para superar estas visões, criaram o conceito de “construção social da escola”, efetuada historicamente por diversos sujeitos que nela convivem (1989, p. 12-13).

As autoras concordam com a possibilidade de uma leitura reprodutivista do espaço escolar, devido às ideologias e práticas alienantes no seu interior. Mesmo assim, defendem que a escola, imersa num movimento histórico mais amplo, é sempre uma versão local e particular, com uma trama permanentemente construída e articuladora de histórias locais, diante das quais “a vontade estatal abstrata” pode ser “assumida ou ignorada, mascarada ou recriada” (op. cit. p. 11-12).

Os sujeitos levam para a escola práticas e saberes contraditórios, adquiridos em outros espaços sociais. Esta heterogeneidade é uma construção histórica, o que impede a arbitrariedade na escolha das atividades desenvolvidas. As ações individuais e, não apenas as dominantes, contribuem para a produção e reprodução social, a recuperação e redefinição de instituições, a criação de valores, num movimento historicamente produzido (ROCKWELL e EZPELETA, op. cit., p. 26).

Ao utilizar estes conceitos, busquei identificar a contribuição do ensino de História na formação dos professores das séries iniciais e entender o processo de construção social da escola pública brasileira e destes professores, desde o aparecimento da Escola Normal, sua transformação em uma habilitação profissionalizante na década de 1970, o surgimento dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério no Estado de São Paulo, até a sugestão de se levar esta formação para o 3º grau.

Faço, a seguir, um resgate de como se processou o ensino de História em nossas escolas, segundo enfoques historiográficos e pedagógicos, movimento no qual se embricam diferentes interesses e necessidades, as normatizações estatais e a forma assumida no dia-a-dia, no cotidiano das salas de aula.

1. 1. OS PRIMEIROS MOMENTOS DA ESCOLA NORMAL

As Escolas Normais surgiram no Brasil no final do século XIX quando, de acordo com TANURI., algumas Províncias adotaram as idéias liberais de democracia, ensino público, obrigatório e laico (1979, op. cit. , p. 14).

A Escola Normal paulista, criada em 1846, foi a primeira a ter regulamentado, na Província, o ensino primário. Como outras, sofria os efeitos da descentralização, deficiência de recursos financeiros, descontinuidade administrativa e o ineficiente desenvolvimento educacional do Império (idem, op. cit. , p. 15).

Essa instituição oferecia, em dois anos, um curso excessivamente teórico, destinado às pessoas do sexo masculino e lhes permitia o ingresso ao magistério primário após sua conclusão. Não há qualquer referência na legislação que a criou, quanto à formação das professoras, a não ser a obrigatoriedade da prestação de concurso para exercer a profissão (ibidem, op. cit. , p. 19).

A Escola Normal paulista, segundo TANURI, sofreu um contínuo processo de extinção e recriação até 1880, quando se firmou como a "*Escola Normal da Praça da República*", com um curso ampliado para três anos e um currículo enriquecido pela inclusão de disciplinas como Física e Química, melhor distribuição das matérias ao longo do curso e a inclusão de duas escolas primárias anexas, para o exercício da Prática de Ensino (op. cit. , p. 34-35).

Com o advento da República, Estados e Municípios passaram a se responsabilizar pela instrução primária e profissional. O Estado de São Paulo, no entender de TANURI, destaca-se pela implantação de um aparelho escolar completo e ordenado, ampliação do conteúdo e duração do Curso Normal para quatro anos (op. cit., p. 98).

Em 1917, o sistema de ensino paulista criou o curso complementar para aperfeiçoar o ensino normal, precedido por uma formação geral e pela separação entre estudos

gerais e preparação profissional. Em 1920, as escolas normais paulistas voltam a se unificar, pela elevação das primárias ao nível das secundárias, com padrão de ensino qualitativamente superior. Dessa maneira, também, unificou-se a categoria dos professores, não mais separados em "*complementaristas, normalistas primários e secundários*". Acentuou-se o conteúdo de formação profissional, com a lenta e contínua inclusão de disciplinas pedagógicas (op. cit. , p. 166-167).

Até 1930, não havia, então, um sistema nacional de educação cabendo aos Estados normatizar o funcionamento dos cursos oferecidos. O governo Vargas, nos anos 30, iniciou uma série de reformas econômicas, políticas e educacionais. **CASTRO GOMES** (1988) considera inédito o trabalho desenvolvido neste período através do rádio e da imprensa escrita. Neste contexto, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) coordenava o conjunto das atividades utilizadas para a criação e veiculação da imagem do Estado e de seu dirigente. A propaganda era montada com festas, cartazes, fotos, artigos, livros e concursos escolares. Os sindicatos serviam como disciplinadores e formadores de um novo cidadão. O Estado deveria tornar-se "*o Estado Nacional Trabalhista*", tendo por função assegurar o bem-estar do trabalhador, criador da nação, já que trabalhar equivalia a servir a Pátria.

Esta elaborada construção do trabalhismo não podia prescindir da escola. A questão do trabalho estará nela incluída através do oferecimento de cursos de preparação geral e de preparação para o trabalho. Além disso, as ações voltavam-se para a obtenção deste objetivo, o que podia ser percebido na organização escolar, programas, currículos, formas de trabalhar as disciplinas, festas cívicas (op. cit. , 1988).

Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8530), conforme **ROMANELLI**, centralizou as diretrizes e normas para sua implementação no país. Definiu, também, as finalidades desse curso que eram formar o pessoal docente para as escolas primárias; habilitar administradores escolares; desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativas à educação infantil. O ensino normal foi subdividido em dois níveis. O

Primeiro Ciclo, de quatro anos, que formava os Regentes de Ensino e funcionava nas Escolas Normais Regionais. O Segundo Ciclo continuaria com os cursos de Professores Primários, de três anos de duração, nas Escolas Normais. (1978, p. 163-165)

O currículo fixo, na visão de **ROMANELLI**, privilegiava, no 1º Ciclo as matérias de cultura geral em detrimento das profissionalizantes como Psicologia, Didática, Pedagogia e Prática de Ensino, oferecidas apenas na quarta série. No 2º Ciclo, o currículo era mais diversificado e especializado, oferecia disciplinas pedagógicas a partir da segunda série, como Psicologia Experimental e Metodologia de Ensino (op. cit., p. 164-165).

Em 1948, foi apresentado, no Congresso Nacional, o primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **SAVIANI**, considera que o mesmo ficou dez anos ao sabor das divergências dos grupos pró-centralização e pró-descentralização e acabou sendo arquivado. Em 1958 foi novamente incluído nas discussões e, nesse momento, o alvo das dissidências era: escola pública/escola privada. Transformou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 4024/61 (1988, p.144).

1. 2. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E O ENSINO NORMAL

A discussão dessa lei perpassou a fase que vai da derrubada do Estado Novo até o governo Juscelino Kubitschek de Oliveira. Segundo **IANNI**, este governo associou a política de massas aos compromissos crescentes com o capital externo, modificando o padrão de desenvolvimento nacionalista do governo Vargas (1975, p. 168).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi aprovada em 1961 pelo Congresso Nacional que, na visão de **SAVIANI**, teve a função de desfigurar o projeto original, para tornar possível a política de "conciliação", capaz de viabilizá-lo, uma vez que,

separadamente, nenhum grupo conseguia impor-se. Fazia-se necessário um acordo entre os setores sociais que permitisse a continuidade do sistema de dominação. (1988, p.157/159).

Em 1962, a LDB entrou em vigor e, para **ROMANELLI**, a estrutura tradicional do ensino foi mantida: **Ensino Primário**, **Ensino Médio**, subdividindo-se em **Ginasial e Colegial**, compreendendo ambos o ensino Secundário e o Técnico (Industrial, Agrícola, Comercial e Normal) e **Ensino Superior**. O Curso Normal não sofreu alterações profundas e continuou voltado às mesmas finalidades expressas na legislação anteriormente apontada. Seu currículo deixou de ser fixo e os Estados poderiam anexar disciplinas optativas ao Currículo Mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação (1978, p. 181).

Em 1968, o Estado de São Paulo, através do Decreto nº 50.153, de acordo com **GATTI** e **ROVAI**, unificou os Cursos Colegiais, Secundário e Normal. O Ciclo Colegial, que continuaria a ter um caráter formativo e profissionalizante, deveria se diversificar em ramos e permitir a continuidade ou a terminalidade dos estudos (art. 5º). A diversificação curricular ocorreria a partir do terceiro ano pela escolha de áreas de estudos optativas. Na prática, o aluno cursaria dois anos básicos e, no terceiro ano, optaria pelas áreas do secundário ou pela área de educação (1977, p. 8-9).

Além das atividades desenvolvidas em sala de aula, os normalistas deveriam desenvolver atividades voltadas para cursos especiais, trabalhos dirigidos, seminários, estágios de observação, regência de classe e planejamento em escolas primárias e instituições da comunidade (GATTI e ROVAI, 1977, p. 9).

1. 3. OUTROS MOMENTOS - OUTROS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O Golpe Militar de 1964, na opinião de **IANNI**, marcou a transição para uma economia do tipo "desenvolvimentista associado" no país, que resultou da adesão de empresas nacionais e estrangeiras à idéia de construção de uma nova forma de interdependência

econômica, política, cultural e militar da América Latina com os Estados Unidos. Parcela da camada dominante brasileira aderiu ao Golpe Militar e ao modelo internacionalista implantado. A adesão da classe média deveu-se ao desejo de ascensão social, impregnado pelos valores das camadas mais elevadas. Ela fará pressão para alcançar os objetivos que a levaram a apoiar a ruptura política naquele momento. A política econômica inaugurada em 1964, substituiu a ideologia do desenvolvimento, pela ideologia da modernização e se configurou num esforço para refinar o “*status quo*” e para facilitar a circulação, concentração e centralização do capital (1975, p. 177-188).

Na década de 1970, a legislação educacional procurou equacionar a crise que se delineava. A classe média, impedida de ascender socialmente, continuava a fazer fortes pressões por melhores níveis de escolaridade e ingresso no Curso Superior. De acordo com **ROMANELLI**, o Ministério de Educação e seus órgãos assinaram vários acordos com a Agency International Development (AID), norte-americana, para assistência técnica e financeira. Os acordos MEC/USAID foram utilizados para implantar uma reforma de ensino coerente com o modelo econômico atrelado ao capitalismo internacional. O grupo privatista foi o grande vencedor com a implantação da reforma educacional. A iniciativa privada foi encorajada pelo Estado e apareceram claramente configurados dois sistemas de educação no país, o público e o privado. Os estudos das comissões mistas Brasil-Estados Unidos resultaram nas Leis 5540/68 que fixam as normas para a organização e funcionamento do Ensino Superior e a 5692/71 com as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. (1978, 196-197).

Ao analisar a Lei 5692/71, **SAVIANI** considera que ela representa o ajuste da educação brasileira à ruptura política introduzida pelo Golpe Militar e à continuidade da ordem sócio-econômica. Dentro deste processo, está a superação da inspiração liberal presente na lei 4.024 e a implantação da tendência tecnicista, com ênfase na busca do aprimoramento técnico, da eficiência e da produtividade com pouco investimento (1988, p.126-129).

Esta busca de *"aprimoramento técnico"*, de *"eficiência"*, do *"máximo resultado com o mínimo de dispêndios"*, não foi efetivada. Os objetivos voltados para o desenvolvimento das *"potencialidades"*, da *"auto-realização"*, do *"exercício da cidadania"* e as mudanças estruturais não levaram à construção da consciência da cidadania, à construção do homem. Ao contrário, levaram à sua instrumentalização, ao esvaziamento no tratamento teórico-metodológico das áreas de conhecimento (em especial das humanas) e ao empobrecimento do processo ensino-aprendizagem.

Parceira desta deterioração do ensino é a deterioração da formação dos professores, agentes diretos, no âmbito escolar, da legislação educacional.

O Curso Normal foi substituído pela Habilitação Específica para o Magistério (HEM), segundo o artigo 30, capítulo V, da Lei 5692/71.

O novo currículo para a HEM apresentava uma parte destinada à formação geral, através de um Núcleo Comum (obrigatório em nível nacional), e uma formação especial, o mínimo necessário à habilitação profissional. Essa formação geral objetivava a preparação integral dos professores e incluía os conteúdos destinados ao desempenho da função a partir do segundo ano do curso, conforme Parecer 46/72 do CFE. A formação especial devia possibilitar uma educação geral para o exercício do magistério capaz de encaminhar a *"estudos posteriores mais aprofundados, assegurar a união entre teoria e prática e possibilitar o auto-aperfeiçoamento"* (GATTI e ROVALI, 1977, p. 10).

Em 1975, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo oficializou a HEM como preparadora dos professores para as séries iniciais do 1º grau e baseou seu currículo nos Pareceres CFE nº 45/72 e 349/72.

A formação de professores para as séries iniciais do 1º grau sofreu um processo paulatino de esvaziamento e de acentuada deterioração. A HEM tem sido, desde sua implantação, alvo de críticas de parcela representativa de educadores, apontando os equívocos

derivados das sucessivas alterações das políticas públicas que, nem sempre, se preocupam com os seus desdobramentos no cotidiano escolar.

TANURI salienta o caráter predominantemente tecnicista introduzido pela Lei 5.692/71, causador de inúmeros problemas, como o pretenso tratamento "*científico universal neutro*" das disciplinas, distanciamento da realidade social, dicotomia entre teoria/prática e entre conteúdo/método, fragmentação das disciplinas e do próprio curso, superficialidade dos estágios de observação e regência, diminuição da oferta de vagas nas escolas públicas (1990, p.88-89).

Segundo a autora, o Estado de São Paulo respondeu às críticas, inicialmente, com a ampliação do número de unidades escolares e concomitante acréscimo de vagas para a HEM. Posteriormente, com a publicação da Deliberação CEE. 30/87 e da Resolução S.E. 15/88, alterando a estrutura básica da HEM, na tentativa de superar os problemas apontados e, finalmente, com a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, os CEFAMs (op. cit., p. 89-90).

Os CEFAMs têm sua estrutura técnico-administrativa normatizada pelo Decreto nº 29.501/89. Destinam-se à formação de professores da pré-escola, das séries iniciais do 1º grau, assim como ao aprimoramento dos docentes que atuam na Habilitação Específica para o Magistério (art. 1º, p. 4). O Curso tem duração de quatro anos, em regime de tempo integral e, assim, se caracteriza como uma modalidade diferente de estudos (parágrafo único, p. 4). O corpo docente compõe-se de professores contratados pelas próprias unidades escolares e de professores coordenadores (artigo 2º, p. 4). Tais professores devem ser habilitados e, preferencialmente, possuir experiência mínima de três anos na HEM e/ou na docência de pré-escola ou das séries iniciais do 1º grau (art. 8, p. 5).

Aos docentes cabe elaborar e executar a programação de seu componente curricular; participar de reuniões de estudos; propor e desenvolver projetos; promover

atividades contínuas de reforço e recuperação para alunos com aproveitamento insuficiente; participar de atividades de reciclagem e treinamento (art. 5, p. 5).

Os professores dos CEFAMs possuem, além disso, uma carga horária composta por horas/aula, horas/atividades e horas de trabalho pedagógico, num total de quarenta e quatro horas/aula semanais. As horas/aula para o trabalho pedagógico são destinadas aos estudos, pesquisas, reuniões para planejamento e avaliação do currículo pleno da habilitação (art. 10, p. 5).

Em 1992, na tentativa de melhorar o funcionamento da HEM, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo criou a HEM-Padrão (HEM-P), que praticamente deixou de existir com as alterações introduzidas pelas reformas de 1996. Tratava-se de uma escola específica para formação de docentes, com Hora de Trabalho Pedagógico e um Coordenador Pedagógico. A equipe da HEM-Padrão deveria elaborar sua Proposta Educacional e seu Projeto Pedagógico. As HEM-P assegurariam a capacitação em serviço dos docentes e o estágio supervisionado dos alunos a partir do 1º ano, como disposto na Resolução SE/262/92, alterada pela Resolução S. E. 8/93.

Ressurge, neste contexto, uma antiga reivindicação, a de se levar para o 3º grau esta formação. **BUFFA** e **NOZELLA** a demonstram no texto gerador do grupo de trabalho "Formação de Professores de 1º a 4º séries (Escola Normal e Pedagogia)" no III Encontro Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores. Analisam, esses autores, a crise da escola tradicional e o rebaixamento da qualidade do ensino de forma geral. Apontam, em particular, os problemas na formação de professores no ensino médio e superior. Esta crise foi gerada pelas transformações econômico-sociais no Brasil e pelo impacto do processo de industrialização e urbanização. Para superá-la propõem que *"a formação de professores para as séries iniciais de escolarização deve ser feita no Estado de São Paulo, no 3º grau"* (Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, ANAIS, 1994, p. 37).

Algumas Universidades, como a USP (Universidade de São Paulo), a UNESP (Universidade Estadual Paulista) e a UNICAMP (Universidade de Campinas), já oferecem, em alguns de seus cursos de Pedagogia, as Metodologias de Ensino das disciplinas a serem ministradas de 1ª a 4ª séries do 1º grau. Estas experiências parecem bem sucedidas e merecem pesquisas para evidenciá-las.

A escolha do espaço ideal para a formação do professor das séries iniciais de escolarização mostra-se, como se percebe, tarefa difícil de ser enfrentada e resolvida, ao se levar em conta os diversos enfoques e interesses envolvidos, tanto de setores da Secretaria Estadual de Educação, como de parcela dos professores dos três níveis de ensino.

O embate travado entre estes segmentos sociais não está concluído e continua necessário, assim como o debate acerca da educação brasileira, intensificado nos últimos anos. Ambos oferecem múltiplas possibilidades para a construção social da escola pública em nosso país.

O ensino de História ministrado aos alunos da HEM faz parte deste processo. A contextualização da sua introdução no currículo das escolas, das transformações decorrentes das orientações empreendidas pelo Estado, podem permitir a compreensão das formas de apropriação e articulação das mesmas pelos sujeitos presentes no espaço escolar e o seu papel na condução das práticas educativas no interior da sala de aula.

2. HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E ENSINO

O desenvolvimento das disciplinas escolares, no cotidiano da sala de aula, relaciona-se com a sua apropriação/reelaboração pelos alunos. Esta relação é perceptível no ensino de História por mim observado e, embora, a escola não seja a única influência recebida, ela exerce forte pressão na interiorização do conhecimento histórico que se deseja passar ao educando.



No caso específico da formação de professores, esta pressão pode definir sua inserção no espaço escolar, a seleção de conteúdos, a organização e condução das atividades segundo uma concepção de mundo, de ser humano, de ensino-aprendizagem, de História. Pode levar, também, à atitude de acomodação ou de transformação.

Ao analisar o ensino de História ministrado às crianças em diferentes países, FERRO dá um alerta:

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos e de nós mesmos está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós a descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes e duradouras, como um amor... mas permanecem indelévels as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções. (1983, p. 11).

Sugere, então, que é preciso “conhecer e reencontrar estas marcas” para melhor compreender a História ensinada (op. cit. , p. 11).

Estas marcas podem ser identificadas nos meios de comunicação como, jornais, revistas, programas de rádio e T.V., filmes, documentários, propagandas. Elas participam da História que se deseja disseminar. Um exemplo recente dessa impregnação foi oferecido pelo jornal Folha de São Paulo, quando do lançamento de um Atlas Histórico em fascículos. A agressiva campanha publicitária culminou com a apresentação de uma pesquisa de opinião efetuada entre os paulistanos. De acordo com seus articulistas, ela evidencia grande interesse pela História, a lembrança do bom desempenho na disciplina, apesar do despreparo dos professores e da má qualidade dos livros didáticos. Expõe, por outro lado, a dificuldade em responderem às questões propostas e o fato de que “curiosamente”, o maior índice de acertos

incidiu sobre uma pergunta que exigia “*mais reflexão do que memorização*” (FOLHA DE SÃO PAULO, 05/03/95, Caderno 1, p. 18).

A surpresa expressa na matéria é, por si só, reveladora de uma concepção de ensino-aprendizagem centrada unicamente na “*repetição*”. A análise das questões², por sua vez, expõe a concepção de História nelas subjacentes: requisitam datas, nomes de povos e países, de fatos que, para serem respondidos, requerem mera repetição mecânica dos mesmos e não a capacidade de memorização, que é uma habilidade cognitiva mais complexa e essencial para a formação do raciocínio e do pensamento.

Foi esta concepção de ensino e de História que permitiu à equipe elaboradora da pesquisa (da qual não participou nenhum historiador), detectar as “*falhas no conhecimento histórico*” dos entrevistados. Permite, ao mesmo tempo, explicitar de que História se trata, seus marcos cronológicos são, em grande parte, políticos, selecionados a partir do binômio data-fato, sem necessidade de explicações para sua compreensão. Uma História nitidamente eurocêntrica, onde países e povos são guindados à posição de personagens e ocupam o lugar dos agentes sociais. Uma História para ser narrada, ouvida, repetida e esquecida, segundo revelou o jornal.

Esta História ensinada marcou a seleção das questões “*lembradas*” pela equipe e as respostas “*lembradas*” ou “*esquecidas*” pelos entrevistados. São interfaces de um ensino profundamente marcado por uma determinada visão da História e pelas tendências por ela disseminadas, tanto na produção como no consumo de um certo “*saber histórico*”.

Para reencontrar as marcas deixadas pela História ensinada, procurei resgatar e entender o surgimento da História enquanto ciência e disciplina escolar, sua introdução e

² Estas foram as questões propostas: “Qual atividade o ser humano desenvolveu primeiro; a caça ou a agricultura? (Esta supostamente exigiria maior capacidade de reflexão do que de memorização). Qual civilização surgiu primeiro: a da Grécia ou do Egito? Quem foram os primeiros a chegar às Américas: os portugueses ou os espanhóis? Napoleão Bonaparte foi imperador de que país? Em que continente apareceram os primeiros antepassados da espécie humana? Quais países foram os dois principais oponentes na Guerra Fria? Em que país começou a Revolução Industrial? O Brasil participou da 2ª Guerra Mundial? (Se sim) Do lado dos russos ou dos italianos? Qual o lema da Revolução Francesa? Em que ano aconteceu a Revolução Soviética? Há quanto tempo surgiu o Homo Sapiens? Em que século se considera que teve fim o Império Romano?” (FOLHA DE SÃO PAULO, 05/03/1995, Caderno 1, p.18).



transformação em nosso país, as possíveis relações e contribuições para a formação do professor das séries iniciais de escolarização. O quadro elaborado a seguir não pretende efetuar uma História da historiografia e da sua aplicação no ensino. Foi elaborado como referencial do ensino de História na Habilitação para o Específica Magistério, objeto deste trabalho.

2.1. TENDÊNCIAS HISTORIOGRÁFICAS

Três raízes são eleitas por CHATELET para o surgimento da História. A primeira raiz surgiu na Grécia com a introdução da noção de cidadão, “*incontestavelmente histórico*” e que deve decidir na ação profana, longe dos deuses e interessar-se pelos negócios da cidade (1981, p. 194-195).

O nascimento do texto, introdutor da inteligência no presente pela inteligibilidade do passado, é concomitante ao aparecimento do Estado, instituidor do poder de certa classe de homem:

Em suma, a Grécia Clássica e sua decadência, a ordem cívica romana, as dificuldades da instalação árabe, definem uma primeira função do relato da história, anedotas, discursos, reconstituição, avaliações incertas, conjecturas. Por que não? O importante é que o cidadão, combatente e investido de uma parcela da autoridade política, diga a sua memória, seu projeto, que ele saiba, como se diz “de que se trata” (1981, p. 195).

A segunda raiz introduz a etapa da “filosofia da História” que vai de Santo Agostinho a Hegel, Comte, Spencer.

Coube ao pensamento cristão elaborar esta visão de História: ela inclui um lugar ordenado, definido e um tempo, real, uno, que tem início e fim - unicidade e totalidade. É necessariamente o tempo de toda a humanidade. O tempo histórico possui um sentido ou dupla

significação e, ao mesmo tempo, uma direção e uma inteligibilidade (CHATELET, op. cit. , p. 195-196).

Introduz-se a idéia de *acontecimento*:

O acontecimento é definido como o lugar sempre original onde o sujeito voluntário tem de escolher entre esta eventualidade e aquela, mas que tem um sentido sem que se possa ter o menor conhecimento verificável de que nos inscrevamos uma vez por todas no campo dos justos ou dos reprovados (1981, p. 196).

A terceira raiz, no entender de CHATELET, é mais difícil de ser descoberta e se origina no século XIX com a História Científica. Segundo este autor, o racionalismo realista de Tucídes é antitético ao racionalismo espiritualista de Santo Agostinho. Surge, então, um outro modelo - o das ciências físicas - com outra noção de objetividade. A questão que se coloca é se seria também possível um controle rigoroso sobre o futuro das sociedades, fazer da história uma ciência. Instaure-se a pesquisa histórica. Comte propõe a possibilidade de se fazer da história um conhecimento positivo (op. cit. , p. 197).

Impõe-se a questão da objetividade, da busca da verdade, uma vez que não era possível que a verdade do passado surgisse diretamente do estudo desse passado. Os testemunhos são criticados, as ciências auxiliares são convocadas. O relato é submetido à exigência da verificação. O arquivo torna-se o terreno do historiador disposto a recolher fontes, analisá-las, verificá-las para reencontrar a própria origem do passado. A história deve passar do relato à inteligibilidade (op. cit. , p. 197-200).

Partindo de enfoques diferentes, SCHAFF (1986) procura no conhecimento histórico, sua capacidade de transmitir a verdade objetiva sobre o objeto. Para tanto, analisa o Positivismo e o Presentismo, escolas originadas no século XIX mas que, segundo ele, pertencem à nossa época.

É possível encontrarem-se resquícios destas duas correntes no ensino atual de História. Considero, dessa forma, importante identificá-las.

SCHAFF centra seu estudo nas idéias de Leopold Von Ranke que tem inúmeros seguidores. Identifica no positivismo as seguintes premissas: não existe interdependência entre sujeito que conhece (o historiador) e o objeto do conhecimento (a História); aceita a interpretação passiva, contemplativa da teoria do reflexo, segundo o modelo mecanicista; o historiador é capaz de imparcialidade, de ultrapassar e rejeitar todo condicionamento social na sua percepção dos acontecimentos históricos; a concepção de História é a de que basta juntar um número suficiente de fatos bem documentados para fazer a História, reflexo fiel dos fatos; o passado é visto como uma realidade objetiva, que pode ser descrita como se apresenta. Assim, o passado é visto como acabado, completo, imutável. **RANKE** preconizava uma História objetiva, positiva, imparcial (op. cit. , p. 102-103).

A historiografia positivista, também chamada de historicismo pelos seus críticos, significou, no entender de **SCHAFF**, uma verdadeira revolução no domínio do fazer histórico, quanto às técnicas de investigação, de coleta de fontes e da sua utilização após exaustiva investigação (op. cit. , p. 103).

O presentismo, variação atual do relativismo subjetivista, surge como crítica às teses positivistas e aos seus princípios fundamentais: nega que o conhecimento histórico seja possível e considera a História uma projeção do pensamento e dos interesses presentes sobre o passado. No conhecimento histórico, sujeito e objeto formam uma totalidade orgânica, um age sobre o outro e vice-versa. A relação cognitiva não é passiva, contemplativa, mas ativa, devido ao sujeito que conhece. O conhecimento e comprometimento do historiador são socialmente condicionados. O historiador tem um “*espírito de partido*” (**SCHAFF**, op. cit. , p. 103-105).

A História, portanto, nunca é acabada, seu estudo não se esgota porque é sempre uma resposta às perguntas e problemas colocados pelo historiador, no seu presente. A

História é, assim, variada e reescrita, porque se descobrem fatos novos e porque a nossa perspectiva sobre o que é um fato histórico muda (op. cit. , p. 130-131).

Benedetto **CROCE** é um dos principais representantes do presentismo e, segundo **SCHAFF**, elabora um sistema coerente de reflexões idealistas sobre a História. Nega a História enquanto ciência, porque dependente de atividades conceituais: a ciência pensa o caso particular compreendido em um conceito geral e a historiografia tem por finalidade apresentar o particular e, assim, aproxima-se mais da arte do que da ciência. A historiografia é uma atividade intuitiva e toda História é contemporânea, uma vez que o juízo histórico tem um objeto intuitivamente vivido pelo historiador. A História é, desta forma, a projeção particular do “eu” é subjetiva, não é neutra; não é imparcial, é condicionada socialmente (op. cit. , p. 108-112).

SCHAFF considera que alguns seguidores do presentismo levaram estas idéias ao extremo e outros procuraram moderá-las. Observa que, nos Estados Unidos, o presentismo levou ao pragmatismo e ao relativismo, após a 2ª Guerra Mundial (op. cit. , p. 117).

Destaca este autor o trabalho de **DEWEY** que desenvolve um pragmatismo derivado do presentismo e tem por base os seguintes pressupostos: o historiador seleciona certos dados através de juízos relativos às coisas observadas no presente (monumento, documento, etc.). Estes juízos resultam de uma seleção diante de necessidades definidas no presente e, assim, a História é escrita segundo as necessidades do presente e de acordo com o que o presente julga ser importante ao presente (op. cit. , p. 118-119).

O relativismo, na visão de **SCHAFF**, derivou-se do presentismo, da polêmica entre historiadores americanos, alguns defensores de Ranke e outros do presentismo. As idéias desenvolvidas centram-se na concepção de História enquanto um pensamento contemporâneo sobre o passado, produto de uma seleção a partir de posições de classe e dentro do “*espírito do partido*”. Os modelos aplicados ao estudo do passado e as questões formuladas ao passado mudam portanto, cada geração deve reescrever a História. **READ** destaca a responsabilidade

social do historiador e recomenda que tenha um papel ativo na obra de educar para a democracia, contra o fascismo e o comunismo, adotando posições relativistas e presentistas (op. cit. , p. 120-128).

Ao analisar os pressupostos teóricos metodológicos do positivismo e do presentismo, **SCHAFF** conclui que os presentistas fazem críticas corretas aos positivistas, quando apontam a sua fragilidade e *onde e por que erram*. Considera, no entanto, que o presentismo se baseia em fundamentos filosóficos rejeitáveis e que, no fundo, a polêmica entre estas duas correntes refere-se a problemas essencialmente filosóficos (op. cit. , p. 132-133).

Ao rejeitar as concepções do presentismo, **SCHAFF** aplica os pressupostos da filosofia marxista, uma antologia materialista e uma gnoseologia realista. Sua recusa das premissas presentistas situa-se em duas questões fundamentais. A primeira é o idealismo e o subjetivismo da doutrina presentista, que são por ele negados. É possível, para ele, distinguir dois significados para a palavra História. Um, como processo histórico objetivo e, outro, como descrição deste processo, a historiografia. Esta distinção é feita segundo uma concepção filosófica que admite a existência da realidade fora e independentemente do sujeito que conhece e, de outro lado, a existência do pensamento sobre esta realidade. Os presentistas não admitem esta distinção ou não a consideram, o que resulta no desaparecimento do processo histórico e só permanece o pensamento; não o pensamento sobre a História, mas o pensamento criando a História. Da mesma forma, quando se considera a idéia da imagem da História (como no presentismo americano), o pensamento torna-se soberano e o problema da objetividade do conhecimento histórico desaparece (op. cit. , p. 133-134).

A segunda questão refere-se ao relativismo associado ao presentismo. Ao admitir que a visão da História é determinada por interesses e necessidades do presente - uma projeção sobre o passado - fica evidenciado que a História precisa ser reescrita, resultando em diferentes histórias, até contraditórias e, no entanto, verdadeiras. O problema central para

SCHAFF, é o escamoteamento do processo histórico, referência para o conhecimento histórico. Este escamoteamento provoca a perda da objetividade do conhecimento e da verdade objetiva. Subsiste o utilitarismo; só é verdadeiro o que é útil, o que corresponde a interesses e necessidades determinadas. Condenação da ciência, considerada como um conhecimento objetivo, embora parcial, incompleto, imperfeito (op. cit. , p. 135).

SCHAFF considera correta a noção do presentismo de que o ponto de vista do historiador, sua escolha dos acontecimentos passados, considerados importantes e elevados à categoria de fato histórico, sua percepção do processo histórico, dependem de interesses sociais. Esta visão ajuda a compreender melhor a questão do progresso na Ciência da História, porque se reescreve a História e porque o progresso não é meramente um acúmulo de fatos, que resultaria num “*saber perfeito, absoluto e imutável*”, como queriam os positivistas. O conhecimento depende do fator objetivo e subjetivo, dos condicionamentos sociais objetivos, só que é preciso deslocar a análise do plano individual, para o coletivo. Conclui então que:

O fato de reconhecer o condicionamento social do conhecimento não leva ao relativismo, a menos que se admita ao mesmo tempo, que se aceite ao mesmo tempo como prévia a tese que a verdade absoluta é padrão de medida. Se não se admitir este pressuposto que, necessariamente conduz à conclusão absurda que toda a história da humanidade consistiu em coligir falsificações (o que chamamos verdades parciais ou relativas tornando-se falsas quando são medidas pela verdade absoluta), é evidente que o conhecimento socialmente condicionado (...) dá como resultado, ou pelo menos pode dar , uma verdade parcial mas objetiva (op. cit. , p. 184-185).

O pensamento de SCHAFF é coerente com suas concepções de conhecimento, de verdade e História. As críticas elaboradas ao positivismo e ao presentismo, assim como as premissas formuladas, fazem avançar o conhecimento histórico. Sua concepção de “*verdade parcial*” pode, indevidamente, levar ao entendimento de que busca a verdade total, cumulativa

e a se atribuir uma ênfase exagerada à “teoria” *cientificamente* construída, em detrimento dos próprios movimentos sociais.

A teoria marxista da História, polêmica desde o lançamento das próprias obras de **MARX**, tem recebido contribuições significativas de muitos autores que se propuseram redimensioná-la dentro das condições objetivas do capitalismo atual. Procuraram superar o chamado “materialismo vulgar” e o idealismo, considerados unilaterais ou reducionistas por conceber a consciência como reflexo passivo do real e transformar a história em “pura História do espírito”. Alguns lutam contra o dogmatismo e o revisionismo integrantes de alguns posicionamentos e debates ainda presentes.

Enfoquei o positivismo, o presentismo e o pragmatismo, a partir da análise crítica de SCHAFF, propositor de outra abordagem. Considero importante, dentro deste quadro referencial, explicitar o pensamento de outros autores, como GRAMSCI e THOMPSON, dentro da visão marxista da História, a partir de outros questionamentos e proposições e a chamada Nova História, francesa na origem, muito divulgada e sugerida em propostas curriculares recentes no Estado de São Paulo.

GRAMSCI incorpora o conceito soreliano de “bloco histórico”, totalidade concreta, estrutura global, onde se inserem, dialeticamente, a estrutura econômica e as superestruturas ideológicas. Para ele, sujeito e objeto são momentos da práxis, de atividade histórica dos homens - o marxismo é a filosofia da praxis, enquanto concepção verdadeiramente dialética do Homem e da História. Esta conclusão, retirada da análise dos trabalhos de **MARX**, é circunscrita à idéia da solidez das crenças populares “e à de que a persuasão popular tem, em muitos casos, “a mesma energia de uma força material”. Deste ponto de vista o pensamento gramsciniano retoma a noção de “bloco histórico”, porque nele *“justamente, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma - sendo que esta distinção entre forma e conteúdo é puramente didática, já que as formas materiais não*

seriam historicamente concebidas sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais” (1966, p. 63).

A filosofia da práxis, para este autor, surge inicialmente “*como polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E portanto, antes de tudo, como crítica do ‘senso comum’ (...) e, posteriormente, da filosofia dos intelectuais, que deu origem à história da filosofia e que, enquanto indivíduos (...) pode ser considerada como as ‘culminâncias’ de processo do senso comum, (...) e, através desses, do senso comum popular*” (op. cit. , p. 18-19). O marxismo, desta maneira, não é apenas um movimento de idéias, é a filosofia da práxis operária. A ideologia que a organiza para a conquista e a hegemonia, dentro das condições históricas.

A definição do que é o homem para GRAMSCI, só tem sentido se ela incluir “*o que o homem tende a se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode ‘se fazer’, se ele pode criar sua própria vida. Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos*”. Acrescenta que é isso que se quer saber hoje, nas condições de hoje, da vida de hoje e não de uma vida qualquer, de um homem de hoje e não de um homem qualquer (op. cit. , p. 38).

Ao aprofundar essa concepção de ser humano, o autor a atrela à de “*natureza humana*”. O homem é o conjunto das relações sociais, essa é a sua natureza, um “*devir, o homem devém*”, *transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais*” (op. cit. , p. 43). O fato de que o homem é o conjunto das relações sociais, um devir, implica que:

Por outro lado, dado que o homem é também o conjunto de suas condições de vida, pode-se medir quantitativamente a diferença entre o passado e o presente, já que é possível medir a proporção na qual o homem domina a natureza e o acaso. A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização

daquilo que realmente se faz. Possibilidade que dizer “liberdade. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas - ou possibilidades, ou liberdade - ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, neste sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade (op. cit. , p. 47, Grifos meus).

A citação é longa mas essencial para entender a identificação elaborada por **GRAMSCI** entre teoria e prática, ambas racionais, realistas e, para captar a unidade dos assuntos por ele percebida no marxismo, que é “*determinada pelo desenvolvimento dialético das contradições entre o homem e a matéria (natureza -forças materiais de produção). Na economia, o centro unitário é o valor, ou seja, a relação entre o trabalhador e as forças industriais de produção. Na filosofia, este centro é a práxis, isto é, a relação entre a vontade humana (supra-estrutura) e a infra-estrutura econômica. Na política, é a relação entre o Estado e a sociedade civil, isto é, intervenção do Estado (vontade centralizadora) para educar o educador, o ambiente social em geral*” (op. cit. , p. 112). É na ação com estes elementos que o homem, o conjunto das relações sociais, é um “devir”, a possibilidade enquanto uma realidade de liberdade.

Os trabalhos de **THOMPSON** apontam outra tendência e originam outra concepção de História, de fato histórico e sujeito da História. Em seu livro *A miséria da teoria - ou um planetário de erros* (1981), “trava” um debate com **ALTHUSSER** com relação à leitura e interpretação dos textos de **MARX** e **ENGELS**, que considera equivocada, assim como também, critica a postura de alguns teóricos marxistas ou não-marxistas.

Dentro da visão thompsoniana, são falsas as afirmações de que as fontes históricas registram apenas os fatos selecionados pelos atores históricos e que os fatos

históricos são produzidos pelo historiador. Para **THOMPSON**, grande parte das evidências históricas sobreviveram sem interferência dos sujeitos envolvidos e o “interesse” do historiador é justamente verificar a intenção dos autores do registro, recompô-lo, superando a dificuldade de “remontar” o tempo registrado, por mais recuado que seja. A intencionalidade, a evidência intencional, assim como a não-intencionalidade, podem ser estudadas pelo historiador de forma objetiva, através da proposição de perguntas apropriadas, da problematização para derivar as evidências dos registros investigados (1981, p. 36-37).

O pensamento de **THOMPSON** pode ser explicitado através de suas proposições: o objeto imediato do conhecimento histórico compreende fatos ou evidências dotados de existência real e possíveis de serem conhecidos segundo métodos históricos; o conhecimento histórico é provisório, incompleto (mas não inverídico), é seletivo, limitado e definido pelas perguntas às evidências; a evidência histórica possui determinadas propriedades (algumas perguntas são mais adequadas para sua confirmação); a interrogação e a resposta são determinantes mutuamente: a relação entre conhecimento histórico e seu objeto só pode ser compreendida como um diálogo com certas evidências, o que não significa que os acontecimentos históricos modifiquem-se a cada investigação. O que se altera são os significados atribuídos a determinados conceitos históricos; o objeto do conhecimento histórico é a História real, cujas evidências são necessariamente incompletas, imperfeitas (op. cit. , p. 49-50).

Para este autor, a História é um processo; o “evento histórico é único”; os homens e as mulheres são os sujeitos da História, não de forma autônoma, livre, mas *“como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos e, em seguida, ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) e, em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classes resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada”* (op. cit. , p. 182).

Por entender a História como um processo que contém regularidades e não determinações e por privilegiar o movimento social, **THOMPSON** evidencia a experiência e a cultura nas ações humanas, consideradas por ele os “silêncios” na obra de **MARX**, preenchidos de forma indevida por alguns marxistas que não compreenderam que o historiador deve estabelecer um diálogo entre a conceituação (a teoria) e a confrontação empírica. Toda teoria, desta maneira, é provisória, exploratória, uma diálogo com o conhecimento, uma possibilidade de conhecimento (op. cit. , p. 186-187).

Assim, conclui:

E verificamos que , com “experiência”, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário, etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentescos, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral” (op. cit. , p. 189).

Ao estudar o surgimento da classe operária inglesa, **THOMPSON** não parte de sua organização, conscientização ou não-conscientização, da sua inserção em sindicatos ou partidos, mas de uma idéia de que a classe se faz, está presente no seu fazer histórico, nas suas práticas e experiências cotidianas e se concretiza historicamente nas suas ações, no movimento social, que é mais amplo que o indivíduo (**A formação da classe operária**, 1987).

Esta tendência, marcada na historiografia inglesa pelos trabalhos de **THOMPSON**, **HOBSBAWN**, **HILL**, apontou outras perspectivas para a pesquisa histórica: estudar o movimento da História, as experiências sociais, as práticas sociais, que podem trazer

mais informações do que as organizações em sindicatos, partidos ou as próprias instituições. Ampliou, também, a noção de documento, de fontes históricas, de periodização, de temas históricos, de problematização do real.

A historiografia francesa foi profundamente marcada pelo lançamento da Revista *Annales* em 1929, a ponto de ser considerada por **FERRO** (1989), como uma verdadeira “revolução copernicana” e como a “revolução francesa da historiografia”, por **BURKE** (1991).

Em torno dos *Annales*, liderados por seus fundadores, Lucien **FEBVRE** e Marc **BLOCH**, um grupo de historiadores iniciam o que passou a ser chamado de “Nova História”. Sua proposta era substituir a tradicional narrativa do acontecimento por uma história-problema, abarcadora das atividades humanas e não somente a política; desenvolver um trabalho interdisciplinar com outras áreas de conhecimento, como a geografia, lingüística, sociologia, antropologia social, psicologia (**BURKE**, op. cit. , P. 11-12).

Pretendia a derrubada do “ídolo político”, do “ídolo individual”, do “ídolo cronológico”. Para **BURKE** há três fases distintas nos *Annales*, o que impossibilita considerá-lo como um grupo monolítico, portador de um método quantitativo, concepções deterministas e total indiferença pela política e pelos eventos. As permanências e mudanças, as especificidades e diversidades, as múltiplas tentativas de construir novos métodos de investigação histórica, indicam para este autor, que não se trata de uma “*escola*” e sim, de um “movimento”(op. cit. , p. 12).

Em sua primeira fase, entre 1929 e 1945, o movimento constituía-se num grupo “*pequeno, radical e subversivo conduzindo uma guerra de guerrilhas contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos*”. Pretendia a maior contribuição possível e o trabalho em equipe (**BURKE**, op. cit. , p. 12).

Após a Segunda Guerra, delineia-se a segunda fase, que abrange vários conceitos como: estrutura, conjuntura, novos métodos de pesquisa como a “*história serial*” e as

mudanças identificadas na longa duração. Coube a **BRAUDEL** *"combinar um estudo na longa duração com o de uma complexa interação entre o meio, a economia, a sociedade, a política, a cultura e os acontecimentos"* (**BURKE**, op. cit. , p. 55).

No entendimento de **FERRO**, os trabalhos de **BRAUDEL**, provocam uma tríplice revolução. A aplicação na História, do método das Ciências Naturais e o das Ciências dos homens; a extensão do campo do historiador à economia e à geografia; a substituição da História narrativa em torno do par acontecimento/datação, por uma organização onde a duração é o referencial único. A duração dos fenômenos econômicos e sociais, adotada como critério de análise, permitiu a primeira experiência sistemática em História (op. cit. , p. 91-92).

Outros historiadores estudaram casos, novos objetos, desestruturaram os fenômenos, decompuseram-nos em problemas, efetuaram as relações entre os mesmos, o que para **FERRO** equivalia ao pretendido por **DURKHEIM**: que os fatos históricos fossem coisas (op. cit. , p. 96).

Nessa fase, foi desenvolvida a noção de mentalidade e de cultura material. Surgem a História Quantitativa, Demográfica, Regional, com uma grande amplitude de temas e abordagens, o que prenuncia a gestação da terceira geração do movimento dos Annales (**BURKE**, op. cit. , p. 46-78).

A terceira fase, iniciada por volta de 1968, é marcada pela fragmentação, pela escolha da História sócio-cultural (ao invés de sócio-econômico), pela redescoberta da história política e da narrativa (**BURKE**, op. cit. , P. 12-13).

Mais difícil de caracterizar, esse momento não é dominado por um grupo em especial, sendo o policentrismo sua essência básica. Incluem-se novas linguagens, novos objetos, novas abordagens. Esta geração dos Annales é vista por **BURKE**, como mais aberta às idéias vindas do exterior, e tenta uma síntese entre a tradição dos Annales e outras tendências como a psico-história, a nova História econômica, a História da cultura popular e antropológica simbólica (op. cit. , p. 79-107).

Alguns historiadores procuraram caminhos para agir de forma autônoma na análise do passado e suas relações com o presente. Neste sentido, **FERRO**, considera que a consciência histórica emanada de diversos focos é uma representação histórica, definidora da identidade de um grupo, nação ou sociedade. É, dessa maneira, representação particular, não partilhada necessariamente por outros grupos sociais e políticos. Para o autor, esse entendimento, possibilitou aos historiadores dos Annales perceber a necessidade da elaboração de um discurso histórico irrefutável, liberto de ideologias, autônomo (op. cit. , p. 79-91).

Essa tendência alterou a relação dos marxistas com os Annales após a Segunda Guerra Mundial. Segundo **FERRO**, o método experimental dos Annales, baseado na pesquisa das estruturas, na longa duração, no estudo das mentalidades, excluía qualquer preliminar teórica, como o determinismo ou uma variável independente como o *"modo de produção, pressupostos limites do marxismo oficial"* (op. cit. , p. 91-100).

Uma das críticas que este autor faz aos Annales foi a demora em perceber a importância da História local ou regional para a História Geral. Considera, dessa forma, fundamental a discussão das relações entre as duas e da relação entre o conhecimento do passado e a inteligibilidade do presente. O estudo dos acontecimentos locais e cotidianos permite entender que foram eliminados da História tradicional por não pertencerem a um centro que lhe dá sentido e, assim, fornecer os elementos reveladores para a História Geral. Desenrolar seu conteúdo pode permitir a observação de permanências e mudanças, a reflexão sobre o funcionamento das sociedades, outras abordagens para a análise histórica. Propicia a construção de um outro saber e um outro saber-fazer histórico, uma comparação entre passado e presente, entre o aqui e o outro lugar, entre o geral e particular e identificar o fato cotidiano como comportamento coletivo dos grupos sociais, tornando-os inteligíveis através desse confronto (op. cit. , p. 116-121).

Ao fazer um balanço de produção dos Annales, **BURKE** assinala que, na década de 1920 europeia, o local mais óbvio para o aparecimento de um estilo original de fazer

histórico seria a Alemanha e não a França. Fato, provavelmente, explicado pelo financiamento sucessivo dos governos franceses à pesquisa histórica e pela “eliminação de competição intelectual alemã entre as duas guerras mundiais” (op. cit. , p. 121-122).

Ressalta, este autor que, neste sentido houve precedentes na recusa do domínio da História dos acontecimentos políticos e no objetivo de criar uma nova História, não só na França antes dos Annales, como em outros países, Alemanha, Inglaterra, Estado Unidos, entre outros. Pondera, no entanto, que se houve precedentes e paralelismo nas “inovações” individuais, o mesmo não se pode afirmar da sua combinação e do sucesso alcançado por seus seguidores na concretização dos objetivos comuns (op. cit. , p. 122-123).

Numa perspectiva global, os Annales, para **BURKE**, configuram-se mais como um paradigma do que o paradigma da ciência histórica, tendo em vista os usos e as limitações de sua aplicação às diversas áreas da História. A contribuição foi profunda mas desigual: concentrou-se nos estudos da França e num período, o Antigo Regime. Obteve inegável avanço para o conhecimento da medievalidade. De forma mais ampla, a fase pós 1789 foi preterida, embora alguns historiadores do grupo procurassem preencher esta lacuna mais recentemente. Considera estranhável que sob a “*bandeira de uma História total*”, preconizada pelos Annales, analisarem-se os trabalhos sob enfoques classificatórios como História econômica, social, política e cultural, deixando de lado a política por exemplo (op. cit. , p.123-124).

Outro aspecto apontado por **BURKE**, é o “*conflito entre liberdade e determinismo, ou entre estrutura social e ação humana*”, ocasionador de divisões internas e do distanciamento dos marxistas, devido a não aceitação de que as forças econômicas e sociais determinavam tudo. Na segunda geração dos Annales, identifica-se um determinismo geográfico em **BRAUDEL** e um determinismo econômico em **LABROUSSE**, que foi superado posteriormente por outros historiadores (op. cit. , p. 125).



O valor mais expressivo dos Annales, sua mais forte contribuição é, para **BURKE**, ter expandido o campo da História para áreas *“mais inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais”*. Isto foi atingido graças à descoberta de novas fontes e novos métodos, com a interdisciplinaridade entre várias áreas do conhecimento e que se manteve por mais de sessenta anos; sem dúvida, *“um fenômeno na história das ciências”* (op. cit. , p. 126-127).

No seu prefácio do relançamento do livro **A História Nova**, em 1990, **LE GOFF** reafirma os seus conceitos-chave disseminados nos artigos apresentados, como os de longa duração, estruturas, antropologia histórica, mentalidades, cultura material, marginais, imaginário. Enfoca, também, as orientações para a pesquisa histórica frente à História Imediata e à História Marxista. Pretende, com esta posição, rebater as críticas mais recentes sobre a crise da História em geral e da Escola dos Annales, em particular. Argumenta que não existe uma crise nessa Escola que continua a buscar *“uma história que englobe o conjunto da evolução da sociedade segundo modelos globalizantes”* e não uma *“história em migalhas”*. A crise existe e está nas ciências sociais de forma mais ampla e *“se a nova História nela está envolvida é porque foi a que mais provavelmente se comprometeu com estas ciências”*. A superação da crise far-se-á, então, com a redefinição do campo do social e com a renegociação das relações entre a História e as Ciências Sociais (1990, p. 1-9).

O mal-estar instalado com a consciência da crise nas ciências, em especial, na História, provocou tentativas de sua superação, bastante enriquecedoras. Diagnósticos e tendências entrecruzaram-se no debate historiográfico e envolveram os que a produzem e a ensinam, de tal forma que acertadamente para **FERRO**

Outros questionam sobre a maneira pela qual a História ensinada na escola é realmente apreendida, que marcas ela deixa, se é que

deixa - e como elas se inserem na memória individual, ou familiar, até mesmo em uma memória de grupo, de aldeia, de região. Se um grupo não é homogêneo, surge outro problema: terão os conhecimentos históricos a mesma significação para todos? Sua lição será a mesma para todos? (op. cit. , p. 108).

A questão que se coloca é, para **FERRO**, o da atuação do historiador-professor, como ensina os conteúdos. É enfim, a função social desse saber e desse saber-fazer: *"dotar um grupo, uma nação, de sua memória, restituí-la - isto é, de fato, uma das funções do historiador. A segunda é, sem dúvida, contribuir para a inteligibilidade do passado. Dos vínculos entre o passado e o presente"* (1989, p. 108).

O painel traçado, aqui, sobre algumas tendências historiográficas não teve a pretensão de se caracterizar como uma História da historiografia mas sim, obter um quadro referencial de análise para o ensino de História observado na HEM, pontilhado por alguns dos aspectos realçados ou por seus resquícios, alguns pouco compreendidos ou percebidos.

As discussões sobre a produção do saber histórico e as propostas de superação das posições apresentadas, não fazem parte diretamente do cotidiano da maioria dos professores de História de 1º e 2º grau de ensino. Elas penetram em seu trabalho através das reinterpretações e proposições de conteúdos de livros didáticos, quando selecionados pelos mesmos. O problema assume, então, uma dimensão desmesurada: não conhecem os pressupostos teóricos-metodológicos deste debate e passam a incorporar fragmentos deles, numa verdadeira colcha de retalhos de teorias, ora anunciadas pelos autores dos manuais como aplicação do "marxismo", ora da "nova História", enquanto superação dos enfoques tradicionais - o que, às vezes, acaba não sendo nenhuma coisa nem outra - sem qualquer preocupação em

evidenciar a historicidade destas produções, reforçando uma concepção acritica desta área de conhecimento.

2.2. O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: SURGIMENTO E TRANSFORMAÇÃO

A História enquanto disciplina escolar autônoma, foi introduzida na França, no século XIX. Dois suportes, de acordo com **NADAI**, embasaram sua constituição: as mudanças visando à laicização da sociedade e o nascimento das nações modernas. Ambos se originaram de duas tradições do século anterior, uma enciclopedista gestadora da doutrina do progresso e outra, propositora de uma metodologia para a História. Ambas remodelaram-se de forma mais orgânica pela adoção do método científico positivista, que estabeleceu um novo sentido para a História. Este sentido configurou uma imagem do progresso da humanidade e uma matéria a ser estudada - um patrimônio de textos, fontes, monumentos, capazes da reprodução exata do passado. A partir desse marco, a História passa a ter um campo específico de estudo e seu próprio método. Ele pontua, ao mesmo tempo, a origem das nações européias e da civilização que carregam - a História é a nação, a civilização (1993, p. 194).

O positivismo, já enfocado anteriormente, na visão de **CHATELET**, provocou a passagem do relato à inteligibilidade da História. O problema que se colocava era tornar conhecido o que devia ser o Estado Moderno, tanto na historiografia francesa como na alemã. Interrogar o passado da Roma Antiga à Roma Cristã até a Reforma, significava deslocar o objeto para o passado, esclarecedor das causas e razões do desenvolvimento histórico. A História interviu para justificar o que existe, para a aceitação de um presente que deve integrar seu passado ou "*definir um futuro que tarda*" (1981, p. 198-202).

No Brasil, a disciplina História passou a integrar os currículos da escola fundamental no final do século XIX, dentro dos movimentos de laicização da História Universal, sob influência do liberalismo francês e profundamente identificada com a História

Européia Ocidental. Esta tendência acentuou-se com o início da República e a busca de constituição da nacionalidade e a formação da nação. Com a denominação de *“educação cívica e moral da pátria, dever-se-ia estudar a biografia de brasileiros célebres, de notícias históricas do Brasil Colônia e Império, a história da Proclamação da República”* (op. cit. , p. 145-147).

No período regencial, segundo **NADAI**, fundou-se o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro e seu primeiro regulamento incluía a obrigatoriedade dos estudos históricos a partir do que atualmente seria a 6ª série do 1º grau. Até a década de 1930 eram utilizados manuais franceses, traduzidos ou não, que enfocavam a História da Europa Ocidental, a *“verdadeira civilização”*. A História do Brasil surgia como seu apêndice, sem qualquer estrutura própria, com um número diminuto de aulas e nos anos finais do Curso Ginásial (op. cit. , p. 146).

Em 1940, durante o Estado Novo, o Ministério da Educação e Saúde Pública introduziu o ensino de História do Brasil, enquanto disciplina autônoma (**FONSECA**, op. cit. , p. 49).

As orientações metodológicas estabelecidas para o ensino de História, contidas nas Reformas de Ensino de Francisco **Campos**, (1931), e nas de Gustavo **Capanema**, (1942), reafirmavam o esquema quadripartite francês (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) para o ensino de História Universal e do Brasil. Esta última, era ensinada no Ciclo Fundamental em duas séries, a 1ª série trabalhava o conteúdo relacionado ao período do Descobrimento do Brasil até a Independência e a 2ª série enfocava o período iniciado no 1º Reinado, até aquele momento (o Estado Novo). No Colegial repetiam-se os programas do Ginásio de forma ampliada (**FONSECA**, op. cit. , p. 49).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, o Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceu a amplitude das disciplinas obrigatórias para os Cursos Ginásial e Colegial e, portanto, para o Normal, nele incluído. Os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) definiriam, de acordo com **FONSECA**, seus programas. Para

o ensino de História ficou estabelecida a obrigatoriedade da inclusão da História Geral, do Brasil e da América (op. cit. , p. 50). Definição que permanece até os dias atuais, variando a ênfase em uma ou outra dessas divisões.

Programas, currículos, materiais didáticos, para **NADAI**, expressavam o ideário de nação e de cidadão, baseados na identificação “*comum*” dos diferentes grupos e classes sociais, formadores da “*nacionalidade brasileira*”. O colonizador português, branco, ocupava o centro e, em seguida, os demais imigrantes europeus. A nação resultava da “*colaboração pacífica*” entre os europeus, os africanos e os índios. Procurava-se negar a condição de país colonizado, as diferentes condições de trabalho e as diversas etnias, a dominação do branco e a submissão à metrópole portuguesa. Os conteúdos legitimavam, através da escola, a idéia de nação, de cidadania e de pátria igualitária e sem preconceitos, ocupada “*pacificamente*” pelos europeus em busca de uma espaço “*natural, vazio*” (op. cit. , p. 150).

Este processo, no entender de **NADAI**, resultou na construção de algumas abstrações sobre um país “*irreal*”, mascaradoras das desigualdades sociais, da dominação oligárquica, da ausência de democracia e um desconhecimento da História dos demais países latino-americanos, desprestigiados em relação aos países europeus (op. cit. , p. 150-151).

Algumas destas constatações foram também evidenciadas por **FERRO** em seus trabalhos. Em seu livro **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**, este autor procurou recuperar “*as várias imagens do passado tal como foi vivido pelas múltiplas sociedades o que resultou em imagens que são o reverso de outras ou contrárias à verdade estabelecida*”. Assim, questiona a História Universal e sua periodização tradicional, considerada uma visão teleológica da História, mesmo que seu signo seja cristão, marxista ou a idéia de progresso. Para esta concepção eurocêntrica, os outros povos só entram para a História a partir da sua descoberta pelos europeus, que admitiam terem eles, antes deste fato, um passado, mas não uma História (1983, p. 14).



Esta História “*branca*” aparece nos livros didáticos europeus marcada por estereótipos que fundamentam sua periodização e os valores que assinalam as relações dos brancos com o resto do mundo: respeito à ordem e à lei, unidade nacional, sentido de organização, unidade nacional, democracia, sedentarismo, industrialização, caminho para o progresso (FERRO, op. cit. , p. 14).

Aprofundando estas idéias, FERRO passa a trabalhar com a noção de “*História Viglada*”. A História é colocada sob vigilância pelo Estado, pela sociedade ou pelo partido, que procuram controlar a produção historiográfica, assegurando-lhes legitimidade e o sentido desejado (op. cit. , p. 11-15)

O discurso utilizado é o da História Geral, de valor universal e unitário. A idéia de civilização expressa, também, a visão eurocêntrica: a Europa é civilizada e os “*outros*” são bárbaros. Nem mesmo alguns países europeus escapam deste eurocentrismo, como é o caso dos escandinavos, dinamarqueses, suecos, russos, considerados “*atrasados*” pela sua participação ocasional na História Ocidental e por não se organizarem à imagem da Europa (FERRO, op. cit. , p. 26-27).

Deste eurocentrismo decorre, para FERRO, a dificuldade de entender as especificidades de outros povos, que ora entram para a História, ora desaparecem ou reaparecem. A tentativa de aplicar o modelo Ocidental de História como norma, compromete a compreensão do desenvolvimento interno de países não-ocidentais (op. cit. , p. 25-26).

Alerta, porém, FERRO que o etnocentrismo não é próprio só do eurocentrismo. Ele existe fora da Europa, associado a uma visão global da História, quando uma instituição (Estado, Igreja, Partido) pretende estudar um povo ou uma cultura: europeus, indianos, árabes ou outros, tendem a considerar toda “*conquista*” como “*libertação*” e não uma imposição pela força. Além disso, recusa esse autor a periodização quadripartite da História Ocidental (Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea) assim como a proposta pelos marxistas (escravismo, feudalismo, capitalismo, comunismo), por considerá-las unificadoras,

reducionistas, ocultadoras das especificidades internas de diferentes povos e países, com uma cronologia diversa e até mesmo contraposta a estas e que pode ser recuperada através do estudo da História local (op. cit. , p. 31-34).

Pelas questões apontadas, percebe-se a dificuldade de se ensinar uma “*saber histórico*” profundamente marcado por uma forma de “fazer histórico” sem levar em consideração a historicidade de sua produção.

A História ensinada no Brasil, segue a mesma periodização da História Geral Ocidental. No caso da História do Brasil, os marcos cronológicos são Colônia, Império, República, apresentados como contínuos e esvaziados de ação coletiva, substituída pelos heróis e grandes personagens. A seleção de conteúdos a partir do binômio data-fato, a neutralidade buscada na concepção de História enquanto verdade, porque assentada em documentos, impossibilita percebê-la como um processo de construção-reconstrução do real.

O escolanovismo na década de 1920, segundo **NADAI**, catalisou, no seu ideário, algumas críticas formuladas a este tipo de ensino. A Escola Nova condena a ênfase no passado e reivindica a inclusão de fatos contemporâneos; critica os conteúdos centrados nos fatos políticos, a cronologia utilizada nos programas, a identificação entre nacionalismo e militarismo, a metodologia baseada na decoração de fatos e na passividade dos alunos. Os educadores progressistas insistem na necessidade de aquisição do hábito de leitura, investigação, análise, raciocínio lógico e crítico tendo a memória como um instrumental (op. cit. , p. 155).

A medida concreta para a inovação, em nosso país, do ensino em geral e da História em particular veio, no entender de **NADAI**, com a criação dos primeiros cursos de formação de professores secundários. A Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, assim como outras, contribuíram para o fim do didatismo e abriram novas perspectivas ao ensino (op. cit. , p. 155).



A acelerada industrialização e urbanização, ocorrida em nosso país, provocou demandas das camadas médias e populares por maiores chances de escolarização. Esse processo coincide com a tendência de buscar outras alternativas para o ensino de História, ainda de forma embrionária, nesse período.

Para **FENELON**, a tentativa de ruptura com a História positivista ocorreu com a produção efetivada nos cursos de pós-graduação, nas décadas de 1960/70, momento em que a historiografia brasileira faz a sua crítica. A Universidade, no seu entender, não incorporava, ainda, uma outra historiografia. O materialismo histórico e outras correntes trouxeram à tona o problema dos “*supostos teóricos*”, os alicerces da produção historiográfica. Apontam novos caminhos para o fazer histórico. A questão dos supostos e da construção da sociedade, evidenciados pelo materialismo histórico, colocam em discussão a produção do conhecimento, entendido como social. Evidencia-se que:

O historiador, ao produzir o conhecimento está envolvido com ele a partir do seu presente, a partir da sua posição no social. Toda a produção de conhecimento é fruto de um contexto social e, como tal, carrega supostos, pressupostos. Ela carrega consigo, nesses supostos e pressupostos, uma teoria sobre a história, uma filosofia sobre a vida, sobre o mundo e, portanto, sobre a história que, certamente, marcam a investigação” (1991, p. 123-124).

A autora caracteriza este movimento historiográfico brasileiro como sendo gestado de fora para dentro da Universidade, da atividade acadêmica. Ele foi efetuado por organizações, encontros, produções em congressos, na tentativa de compreender a realidade brasileira, de discuti-la, o que não se fazia naquele âmbito (op. cit., p. 124).

As discussões e produções historiográficas dessa fase, não chegam ao espaço escolar como gestadora de uma nova postura frente ao ensino de História, de forma ampla. As tentativas de inovação continuam isoladas e serão duramente atingidas pelas reformas

introduzidas pela Lei 5.692/71, que consolidou medidas adotadas anteriormente, institucionalizou experiências desenvolvidas com os Estudos Sociais e, como já apontado anteriormente, procurou moldar a educação nacional ao projeto do Estado brasileiro naquele momento.

As disciplinas OSPB (Organização Social e Política Brasileira), EMC (Educação Moral e Cívica) e Estudos Sociais, eram ministradas dentro dos conteúdos de História do Brasil. Para o Ciclo Secundário Ginásial, OSPB aparece sugerida como disciplina complementar às obrigatórias, podendo ser escolhida pelas escolas para completar sua grade curricular (PIMENTA e GONÇALVES, 1990, p. 44).

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, através da Resolução 56/68, estabeleceu que a Educação Moral e Cívica no Ciclo Secundário Colegial (inclusive o Curso Normal, um dos seus ramos), fosse promovida na forma de atividades, como apontado por GATTI e ROVAI (1977, p. 8).

A Educação Moral e Cívica ganhava, assim, “*status*” de “*super-disciplina*”, pairando sobre as demais com um caráter inconfundivelmente doutrinário e disciplinador, penetrando não somente nos conteúdos mas, principalmente, norteador todas as ações escolares e, em especial, as comemorações cívicas.

A idéia em torno dos Estudos Sociais originou-se quando o governo de Minas Gerais, inspirado nas experiências norte-americanas, elaborou em 1930 uma proposta para o ensino dessa disciplina que, a partir daí, passou a ser motivo de debate nos círculos educacionais. Em 1950, um convênio assinado entre o governo federal, o governo de Minas

Gerais e o governo norte-americano, originou o Programa de Assistência Brasileiro-americana ao Ensino Elementar, que visava formar e aperfeiçoar professores para a Escola Normal e Primária, produzir e distribuir novos materiais didáticos e introduzir os Estudos Sociais (FONSECA, op. cit. , p. 53).

Os Estudos Sociais passaram a vigorar como disciplina optativa no ensino médio, na década de 1960. Os Ginásios Vocacionais e Pluricurriculares de São Paulo e a Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo, começaram a incluí-los nos seus currículos. No final dos anos 60, a Secretaria do Estado de Educação de São Paulo introduziu os Estudos Sociais nas escolas da rede estadual e, como completa FONSECA,

Evidentemente, os projetos apresentam nuances significativas. Entretanto, a influência do conceito de Estudos Sociais relacionado à formação do cidadão perpassa os conteúdos destes projetos. Da mesma forma, nesse momento histórico, toda a política educacional brasileira tem como principal referência o modelo norte-americano (op. cit. , p. 53).

Os Estudos Sociais pela Lei 5.692/71 passaram a fazer parte do Núcleo Comum do 1º grau, integrando os conteúdos de História, Geografia e elementos de outras Ciências Humanas, descaracterizando essas áreas de conhecimento.

A formação de professores no 2º e 3º graus, não ficou incólume a esse processo. Era necessário adequá-la às novas diretrizes educacionais. Analisei, na primeira parte deste capítulo, a deterioração da preparação de professores no 2º grau. Com relação ao ensino superior, a Licenciatura foi alterada através do Decreto-lei nº547/69, introdutor dos Cursos de curta duração, para suprir a carência de professores qualificados. Estes Cursos cresceram à medida que proliferavam as faculdades privadas. As Ciências Sociais foram duramente atingidas e perderam, mais ainda, sua caracterização enquanto áreas específicas de

conhecimento.

O aligeiramento na formação do profissional de História e Geografia, atendia aos objetivos do governo pois, como observa **FENELON**, significava sua deliberada desqualificação e desvalorização; a aglutinação das Ciências Humanas em uma disciplina discursiva, repetitiva, formadora ideológica da juventude; uma concepção de educação e de ensino centrada na idéia de que no 1º grau não é necessário um caráter formativo pois o aluno é tido como

“Mero receptor de informações” e como tal não precisar ter nenhuma de suas habilidades desenvolvidas. Não precisa aprender a pensar e refletir, deve apenas apreender (...) O professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permita analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir (op. cit. , p. 14-21)

A desqualificação da formação do professor aprofundou-se e acarretou, ao mesmo tempo, a desqualificação profissional, a aceitação de condições de trabalho e de salários aviltantes. No entender de **FENELON**, a separação entre ensino e pesquisa impede ao professor assim formado, a compreensão do próprio objeto de estudo da História, que é, movimento, apreendido por diferentes maneiras e visões, condicionadas historicamente. Assim é *“fundamental que quem transmite esse conteúdo - ou quem está encarregado de ensinar a História, também domine o processo de como esse saber foi produzido e seja capaz de fazer história, de relacionar-se criticamente com o saber conduzido, de produzir um novo saber ao mesmo tempo que o organiza e transmite aos estudantes” (op. cit. , p. 22).*

Desqualificar e desvalorizar o professor é visto por **FONSECA**, como uma forma de qualificá-lo para o trabalho numa escola preparada para a submissão, de *“fortalecer e legitimar um modelo antidemocrático e concentrador de riquezas, além de limitar ainda mais as possibilidades de debates mais profundos (na área) no interior da nossas escolas de 1º e 2º graus”* (op. cit. , p. 29).

A desvalorização dos Cursos de Licenciatura e dos professores recebeu inúmeras resistências por parte dos docentes dos três níveis de ensino, das instituições federais e estaduais de nível superior, das associações de docentes e órgãos financiadores de pesquisa. As associações de professores recebem adesões maciças, notadamente, daqueles atingidos pela implantação das Licenciaturas curtas. As greves foram um veículo de expressão das insatisfações geradas pela implantação das reformas educacionais e da política econômica pelo governo federal.

Muitos professores de História, no interior das salas de aula, resistem às mudanças, procurando novas formas de trabalhar sua disciplina, burlando a descaracterização provocada pela legislação, como se depreende dos relatos de experiência apresentados por **SILVA** (1984), **RICCI** (1992) e **FONSECA** (1993), entre outros.

As disciplinas História e Geografia, no 2º grau, continuaram a ser ministradas de maneira autônoma mas, foram duramente atingidas pela diminuição de sua carga horária, para permitir a inclusão de EMC e OSPB. Outras disciplinas, como Filosofia, por exemplo, saíram do currículo.

Em 1977, pela Resolução S.E. 139, o Estado de São Paulo reintroduziu o ensino de História e Geografia nas 7ª e 8ª séries do 1º grau e manteve Estudos Sociais nas anteriores. Em 1981 essas disciplinas voltaram a integrar os currículos das 5ª e 6ª séries e, paulatinamente, os da 1ª até a 4ª série, como atualmente.

No caso da formação de professores, porém, continuaram as Licenciaturas curtas e o oferecimento de cursos de Estudos Sociais, notadamente em algumas instituições



particulares. Paulatinamente, ambos deixaram de existir, prevalecendo as Licenciaturas Plenas de História e Geografia.

2.2.1. HISTÓRIAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO 2º GRAU

No Estado de São Paulo, alguns momentos marcam de forma acentuada as alterações no ensino de História, como na década de 1970, a formulação dos Guias Curriculares, introdutores dos Estudos Sociais e nas décadas de 1980/90 a elaboração das Propostas Curriculares. Formas diferentes de apreender o saber e o fazer histórico, elaboradas por concepções divergentes de educação, escola e de processo ensino-aprendizagem.

Interessa-me identificar a contribuição da História para a formação do professor das séries iniciais. Assim, analiso estas duas propostas para o 2º grau e, apenas enfoco os conteúdos indicados de 1ª à 4ª série do 1º grau, buscando as possíveis interligações.

As propostas apresentadas naqueles dois momentos, contribuem para a formação deste professor? Contribuem para a apreensão do saber-fazer o ensino de História tendo em vista a seleção e organização de conteúdos programáticos e a condução do processo ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula? O professor assim formado é capaz de introduzir e desenvolver noções, atitudes e habilidades essenciais para a compreensão da História pelas crianças? Quais as inter-relações possíveis entre os conteúdos aprendidos pelo futuro professor e os que deverão ser ensinados? Estas são as questões centrais que procuro responder ao estudar aquelas propostas.

OS GUIAS CURRICULARES DE HISTÓRIA - A CONTINUIDADE LEGITIMADA

Em 1975, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo procurou seguir as orientações contidas no Parecer 4.833/75 do Conselho Federal de Educação, para a formulação dos currículos de 1º grau. Elaborou, então, os Guias Curriculares para as matérias do Núcleo Comum.

Inicialmente, a Secretaria de Educação pretendia o treinamento de todos os professores da Rede Estadual de Ensino mas, a falta de maiores recursos impediu que isto se efetivasse. Os *“monitores multiplicadores”* receberam os Guias Completos e os demais professores tiveram acesso apenas aos conteúdos específicos de suas disciplinas e às *“Considerações Gerais”* incluídas na sua Introdução. Desta forma, como apontado por **SILVA e ORELANO**, *“os professores ficaram sem saber o que se estava implantando e o que na verdade se desejava mudar”* (1984, p. 40).

Esta situação provavelmente explique não só o desconhecimento e o estranhamento provocado na época pela introdução dos Estudos Sociais, como também, no momento atual, ou seja, são poucos os professores que os conhecem e os estudaram, embora, na realidade, muitos ainda sigam conteúdos e orientações pedagógicas, veiculadas de maneira mais consumível pelas editoras, através dos livros didáticos.

Dando continuidade às reformas provocadas pela Lei 5.692/71, a Secretaria de Educação de São Paulo e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), elaboram em 1980, a **Proposta Curricular de História e Geografia Para o 2º grau**, segundo orientações contidas na Lei 4.024/61 e no Parecer 853/71.

Na sua Introdução, a proposta é apresentada como Guias Curriculares para integrar o 1º e 2º graus, com objetivos comuns, sugestões programáticas e didáticas complementares. Expressa a idéia de continuidade e progressividade da aprendizagem *“no*



sentido de completar, aprofundar e ampliar” o que vinha sendo desenvolvido no grau anterior (1980, p. 07).

A informação deve ser utilizada *“como instrumento de apresentação da realidade”*. Ressalta que a transmissão dos conteúdos deve envolver a bibliografia indicada e a necessidade de cuidadoso planejamento para o desenvolvimento das habilidades básicas. Evidencia uma concepção de ensino enquanto transmissão/reprodução de datas, nomes, fatos, da descrição, ao invés da análise e interpretação da ocupação do espaço pelo homem dentro de um contexto histórico, uma vez que destaca que *“datas, nomes, fatos, localidades, descrição de paisagens e de acidentes geográficos devem ser apresentados em função de esclarecimento e concretização da visão geral que se pretende transmitir”* (op. cit. , p. 08).

Os objetivos, como assinalados acima, são os mesmos pretendidos para o 1º grau: ajustar o educando ao meio, compreensão dos direitos e deveres, respeito à dignidade e às liberdades fundamentais, fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional, domínio de recursos científicos e tecnológicos, qualificação para o trabalho e para a cidadania. É importante observar que a proposta refere-se à História e Geografia enquanto componentes dos Estudos Sociais, integrantes da Educação Geral.

A intenção de, efetivamente, ser um “guia” para o professor, é reafirmada pela indicação dos objetivos a serem atingidos, conteúdos, bibliografia e atividades para o desenvolvimento das seguintes habilidades básicas, *“conhecimento e comportamento propício à assunção das responsabilidades sociais, desenvolvimento da capacidade para aplicar o raciocínio científico, aquisição de técnicas aplicáveis ao estudo da realidade”*, como observa **FONSECA** (op. cit. , p. 11). A cada habilidade a ser adquirida segue-se a expressão: “o professor deve assegurar” e a descrição das atitudes a serem seguidas. Um modelo de ensino tecnicamente bem elaborado, sem levar, em consideração, no entanto, a realidade vivenciada por professores e alunos no espaço escolar, a dimensão humana e nem sempre possível de ser enquadrada no modelo apresentado.

Resta pouco espaço à autonomia do professor. Tudo já está proposto, indicado, encaminhado - objetivos, conteúdos, atividades - numa visão mecanicista e tecnicista do processo ensino-aprendizagem. Esta tendência é a tônica acentuada nos guias curriculares.

A mesma sistemática é seguida na apresentação de conteúdos, objetivos específicos, itens e subitens elencados de maneira fechada, sem sugestões da possibilidade de introdução de outros conteúdos ou outros modos de desenvolvê-los.

Apresento no quadro a seguir a proposição dos conteúdos:

1ª SERIE	2ª SERIE
Evolução Histórica das Américas I . O sentido da colonização européia na América. 1.Fundamentos e características do Antigo Sistema Colonial 2 . Diversidade dos processos europeus de colonização 3. A conquistada independência : o modelo e a forma II . América Inglesa : o caso norte -americano 1. Aspectos significativos da vida Política 2. Economia, sociedade e expansionismo 3. Estados Unidos : Potência Hegemônica III América Latina a partir da independência : traços comuns 1. A impossível unidade territorial 2. 2. As persistências de herança colonial 3. Os sistemas de governo na América Latina e os limites da representatividade popular. A instabilidade política 4. Problemas da cultura latino-americana: a criação e importação IV.América-Latina a partir da Independência: um estudo de caso 1. México 2. Venezuela 3. Paraguai 4. Argentina	Formação e Evolução do Estado Brasileiro I. A Formação do Estado Brasileiro 1. A influência do Liberalismo no processo de Independência 2. A consolidação da Independência 3. Economia e sociedade no II Reinado 4. A vida política 5. A queda da Monarquia II. A evolução do Estado Brasileiro República 1. A República Velha 2. A ascensão do nazismo e do fascismo e o período entre-guerras 3. As dissidências oligárquicas e a Revolução de 1930 4. Do populismo à Revolução de 1964



A proposta inclui, ainda, o estudo da História Administrativa do Brasil para as 2ª e 3ª séries das escolas que ofereciam o **Setor Terciário**. Neste caso, na Grade Curricular, História e Geografia não apareciam na 1ª série. Para a 2ª série, a proposta indica conteúdos da História Moderna e de História do Brasil se interligando, desde a organização do sistema colonial pelos países europeus, até a sua crise. Para a 3ª série, elenca conteúdos da História do Brasil, vinculados às diferentes fases da História Geral, desde a hegemonia européia até sua crise com o expansionismo norte-americano, período entre-guerras até o mundo atual. (op. cit., p. 77-80). O ensino de História, na Habilitação Específica para o Magistério, ocorre nas 1ª e 2ª séries e segue os conteúdos já apresentados, com ênfase para a História do Brasil, razão pela qual deixo de apresentar os itens indicados pormenorizadamente.

Os conteúdos propostos revelam coerência com os objetivos pretendidos: transmitir informações gerais para aquisição e desenvolvimento das atitudes e habilidades desejadas. Coerência, entretanto, não exclui a presença de contradições e lacunas consideráveis, reveladoras das concepções embasadoras da proposta. Trata-se, no caso, *“da aplicação do raciocínio científico”* e *“aquisição de técnicas para o conhecimento da realidade”*. Em nenhum momento é explicitado que o conhecimento da realidade histórica é uma produção, uma representação do real. Da mesma forma, a História é apresentada apenas enquanto sua escrita e não, também, vivência dos homens em diferentes tempos e lugares. Desta maneira, é uma concepção de ciência enquanto verdade absoluta, neutra e, no caso específico, uma concepção de História identificada só com o conhecimento, excluídas dela as práticas sociais, as experiências humanas, estudadas e analisadas pela historiografia.

Mesmo se fosse possível ultrapassar essa visão reducionista de ciência, do saber e do saber-fazer histórico, os conteúdos indicados, por si só, não contribuem para a aquisição das habilidades e atitudes pretendidas, sendo necessário favorecer ao aluno a construção do pensamento histórico, numa postura diferente da assumida pela equipe, com relação aos objetivos, conteúdos e atividades escolhidas.

Note-se que o Brasil aparece no momento da colonização européia e desaparece nos “*traços comuns*” delineados e no “*estudo de caso*”, voltando a aparecer de forma isolada na 2ª série. Uma opção metodológica que pode provocar uma idéia fragmentária da historicidade do continente e do próprio país, embora, não tenho sido esta a intenção da equipe que recorre sempre à necessidade das interligações.

No meu entender, não é possível se afirmar que a proposta se apoia unicamente nos pressupostos teóricos-metodológicos de positivismo, pois suas características apresentam várias nuances, perceptíveis nas atividades propostas e na inclusão de outras categorias de análise, além do fato político/administrativo. É o caso da inclusão das estruturas econômicas, sociais e culturais, embora, a meu ver, ainda de forma fragmentada e estanque.

Neste sentido, a equipe tenta outros enfoques historiográficos, além dos encontrados na chamada “História tradicional”, comumente identificados no positivismo e no pragmatismo, como indicado no início desta unidade.

Cabe ressaltar, no entanto, a dificuldade em superar uma certa forma de conceber o ensino de História. O eurocentrismo evidencia-se no elenco dos conteúdos, os países latino-americanos surgem para a História a partir do momento em que são conquistados e ocupados pelos europeus, na transição para a modernidade européia. Um silenciar sobre a forma de viver dos povos que já habitavam o continente.

Este eurocentrismo marca todo o período a ser estudado. A América vem a reboque dos movimentos políticos, sociais, econômicos e culturais da Europa. Além disso, a formação dos Estados Nacionais latino-americanos seguem, também, características idealizadas pelos europeus, unificando processos muito diferenciados ou evidenciando os problemas enquanto uma dificuldade de organização interna, herança do “passado colonial” e, não, de sua própria historicidade.

Nas lutas de independência ressaltam-se fatos e ações de personagens/heróis, projetos vencedores e silencia sobre outros projetos e ações no contexto da época.



Os marcos cronológicos continuam a ser os fatos políticos, direta ou indiretamente, ligados à História européia, como se depreende da leitura dos conteúdos indicados.

Os alunos, futuros professores das séries iniciais do 1º grau, formados de acordo com estas concepções de processo ensino-aprendizagem e de História, deverão desenvolver os conteúdos apresentados no quadro abaixo.

1ª e 2ª SÉRIES A criança e a sociedade em que vive. A criança e a sua comunidade. 1. A comunidade das pessoas. 2. Elementos do meio natural da comunidade. 3. As necessidades básicas do homem. A atividade humana como instrumento de satisfação de necessidades.	3ª e 4ª SÉRIES A criança e sociedade em que vive. A criança e o Estado em que vive. 1. O município 1.1. Aspectos sócio-econômicos 1.2. Delimitação geográfica 1.3. Integração urbana e rural 1.4. Esboço da História do município: origens e evolução 2. A região a que pertence o município 3. O Estado: coordenação entre municípios 4. O Estado de São Paulo no contexto brasileiro
---	---

Apud FONSECA, op.cit, p.64

Os objetivos são os mesmos para o 1º grau, re-apresentados na proposta para o 2º grau. Os conteúdos são ordenados a partir do que é mais próximo à criança e se ampliam durante a seriação prevista, o que pode provocar pouco interligação entre os mesmos e uma apreensão fragmentada da realidade (o que me parece, foi resolvido na proposta analisada a seguir). O espaço e a historicidade de sua ocupação pelo homem através do tempo, ficam ocultados na separação dos conteúdos: espaço físico (geográfico) e atividades humanas para

“*suprir as necessidades*” (histórico). As dimensões do espaço físico (bairro, Município, Estado) e as esferas social, econômica e política são justapostas, o que contribui para uma compreensão pouco clara e integrada do real.

FONSECA, por outro lado, chama a atenção para a “*naturalização*” das relações sociais, dos problemas sociais, da noção de trabalho, das transformações sociais, mostrados como independentes da ação humana. Evidencia-se uma visão harmônica de comunidade, sem divisões sociais dominação e conflito. Os aspectos sociais e históricos surgem apenas nos subitens, onde são realçados os personagens construtores do “*progresso*” e não aparece o processo histórico. Os símbolos, heróis locais e nacionais são evidenciados na 4ª série (op. cit. , p. 65-70).

Mais do que elaborar críticas³ aos Guias Curriculares de Estudos Sociais, é importante, aqui, questionar a formação recebida no 2º grau, para o desenvolvimento destes objetivos e conteúdos, indicados como introdutórios dos alunos ao estudo da História. O futuro professor inicia seu aprendizado pela montagem do sistema colonial na América, sua superação, formação e evolução dos Estados nacionais após a independência e o termina com a “Revolução” de 1964. Não lhe é favorecida a apropriação das noções de tempo/espaço, cultura, trabalho, relações sociais, transformações sociais. Não apreende nenhuma concepção de História e nem o processo de produção do saber histórico que deverá ministrar. Não está, desta forma, preparado para efetivá-lo, mesmo que se considere que sua formação não ocorre somente no espaço escolar, sujeito que é no seu próprio cotidiano e recebe influências e informações de outras instituições sociais e dos meios de comunicação. Mas é na escola que busca sua profissionalização e ela tem uma função social que a inclui e a oferece.

Não defendo uma determinada História para a formação do professor, o que seria um equivocado e indesejável reducionismo. Para ele, como para os demais alunos, no

³ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 1993, p. 49-83, apresenta elaborada e aprofundada análise do Guia Curricular de Estudos Sociais para o 1º grau, o que não é possível ser feito aqui, dado o objeto desta pesquisa.



entanto, é imprescindível a aquisição das noções apontadas, para a compreensão do movimento da História, ou seja, a construção do pensamento histórico através de conhecimentos, habilidades e atitudes tendo em vista a compreensão da realidade.

PROPOSTAS CURRICULARES DOS ANOS 80/90 - A HISTÓRIA SUGERIDA

A abertura política auto-definida pelo governo federal como de “transição democrática, lenta, segura e gradual”, coincide com o aumento significativo dos movimentos sociais, como greves, protestos, reivindicações setoriais, publicações especializadas sobre a situação sócio-econômica do país, denúncias do controle e censura exercidos por órgãos governamentais.

O professorado paulista⁴, empreende greves e lutas por melhores salários e melhores condições de trabalho. Ocorre, neste momento, uma inovação na produção historiográfica brasileira com a inclusão de novos temas, objetos e abordagens. São criados espaços em associações científicas como a ANPUH, AGB, SBPC, associações sindicais, congressos, envolvendo os três níveis de ensino, para debates e proposições de superação dos obstáculos à efetivação do processo de redemocratização brasileira..

Em 1984, o Estado de São Paulo, como outros, inicia a reformulação das disciplinas oferecidas pelas suas escolas. Professores, representantes das Delegacias de Ensino, foram convocados, juntamente com professores das Universidades paulistas, para elaboração de novas propostas curriculares, em convênio com a Secretaria Estadual de Educação e a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP).

Os professores de História, assim reunidos, efetivam estudos, análises e reflexões sobre os fundamentos teóricos-metodológicos dessa área de conhecimento. A equipe

⁴ Análise sobre a atuação do professorado paulista neste período, pode ser encontrada, além de FONSECA, op. cit., na Dissertação de mestrado de Cláudia Sapag GRICCI, *Da intenção ao gesto - Quem é quem no ensino de História em São Paulo*, PUC, 1992, p. 15-43



técnica formada por alguns professores da Rede Oficial de Ensino, sob coordenação de professores universitários, elaboram duas versões preliminares da Proposta Curricular de História para o 1º grau. Elas foram estudadas e analisadas pelos representantes dos professores e apresentadas aos professores de 1ª a 8ª série das respectivas Delegacias de Ensino, para leitura, críticas e sugestões. Estas foram enviadas à equipe técnica e incorporadas quando possível.

A versão apresentada em 1986 e divulgada de forma mais ampla no ano seguinte, apresenta a temática TRABALHO, a ser desenvolvida através da sugestão de subtemas em três ciclos: Ciclo Básico (1ª e 2ª série), Segundo Bloco (3ª a 5ª série) e o Terceiro Bloco (6ª a 8ª série). Os pressupostos teóricos-metodológicos foram buscados na historiografia francesa e inglesa, mais recente, indicadora de uma nova concepção de História e do fazer-histórico, já enfocadas anteriormente.

Esta versão recebeu pesadas críticas de parcela de professores dos três graus de ensino e da mídia, através de jornais de grande circulação e debates na televisão. Essas críticas centravam-se na escolha da temática Trabalho para todas as séries do 1º grau, na rejeição de que professores e alunos do 1º grau produzam conhecimentos históricos e não apenas a Academia, na falta de clareza e aprofundamento na indicação de algumas tendências historiográficas, de algumas concepções de educação e processo ensino-aprendizagem. Enfim, criticavam-se os fundamentos teóricos-metodológicos escolhidos⁵.

A Secretaria de Educação de São Paulo decide pela suspensão de sua implantação. A equipe técnica acaba por se demitir e somente em 1992 é publicada uma nova versão da Proposta Curricular para o Ensino de História - 1º grau, em fase de implementação nas escolas públicas paulistas.

⁵ Para o aprofundamento desta questão indico os trabalhos de FONSECA e RICCI já citados e o artigo de SILVA e ANTONACCI. Vivências da contramão, IN: REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA, São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 9, nº. 19, setembro de 1989 / fevereiro de 1990, p. 9-28.



Em 1993, a Secretaria de Educação de São Paulo e a CENP fazem circular, para estudos, críticas e sugestões dos professores, a **Proposta Curricular para o Ensino de História - 2º grau**, numa versão preliminar. Não foi apresentada nova versão e esta continua a vigorar enquanto sugestão programática para esse nível de ensino e será analisada a seguir.

A proposta apresenta concepções de escola, educação e processo ensino-aprendizagem muito diferenciadas das contidas nos Guias Curriculares. Considerando imprescindível a definição do papel da escola e educação para qualquer proposta de reforma educacional, ela é apresentada como

Instrumento insubstituível para a preparação de uma nova cidadania, a escola terá que ser dinâmica e moderna - é nela que devem ser estimulados a discussão, o estudo, a pesquisa e a posse de todos os conhecimentos disponíveis nos tempos atuais. O cumprimento desta missão exige o pleno domínio e a apropriação sistematizada dos conhecimentos, bem como dos seus processos de produção, abrindo aos educandos a capacidade de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade. É essencial, assim, levar-se em conta a unidade e a integridade que caracterizam o processo educativo: o que se ensina, como se ensina e como se dá o processo de aquisição do conhecimento (op. cit., p. 3).

Nessa concepção de escola, a educação deve propiciar o domínio de competências que permitam a plena participação do indivíduo, enquanto cidadão, nas múltiplas e complexas atividades exigidas pela vida moderna.

A proposta é organizada em cinco itens: Princípios Norteadores, Eixos Temáticos, Considerações sobre a Bibliografia e o Material Audio-Visual, Desenvolvimento dos Eixos Temáticos, Considerações sobre Avaliação.

Os Princípios Norteadores são os mesmos da **Proposta Curricular para o Ensino de História - 1º grau**, concepção de História enquanto experiência humana e a sua reconstrução, a História vista enquanto movimento, na comparação das permanências e mudanças em diferentes tempos e lugares. A intenção é ultrapassar a noção progressiva, sequencial e etapista de História, que a concebe de maneira determinista, características do positivismo, estruturalismo e de certas análises marxistas, como enfatizada na proposta para o 1º grau de 1992. Pretende a percepção do tempo histórico enquanto expressão das transformações sociais. O futuro é entendido como vir a ser socialmente construído dentro de múltiplas possibilidades.

A História temática foi rejeitada para evitar o “*risco*” de se fazer uma História linear, não inserida na História Geral das sociedades. A opção foi o trabalho a partir de eixos temáticos por considerar

o ensino de História através de eixos temáticos como uma metodologia que pretende libertar este ensino dos conteúdos fixos ou seqüências obrigatórias, possibilitando a reflexão sobre quaisquer momentos da História. Nesta Proposta Curricular, os conteúdos escolhidos para o trabalho através de eixos temáticos partirão de questões levantadas na realidade social presente e serão organizados sem seqüências obrigatórias. Neste sentido sugerimos um ensino de História vinculado à realidade do aluno, que não deverá ser entendida de forma particularizada, mas inserida dentro do universo das relações sociais.

Esta metodologia de trabalho permite que se estabeleça uma relação de “ir e vir” entre o passado e o presente, reforçando-se a noção de que a História não é uma sucessão de fatos ligados numa seqüência linear (Proposta Curricular para o 2º grau, op. cit. , p. 12-13).



Os eixos temáticos sugeridos para o 2º grau são:

1ª série - **Terra e Trabalho**

2ª série - **Indústria, Urbanização e Trabalho**

3ª série - **História e Movimentos Sociais: cidadania e direitos humanos** (op. cit., p. 19).

Cada eixo temático, como se percebe, abrange uma “questão central”. A idéia é permitir múltiplas relações entre diversos tempos e espaços, entre diferentes grupos sociais. A utilização de dados do presente como ponto de partida, visa garantir o aprofundamento do conhecimento sobre as organizações sociais, em diversos momentos históricos.

A pretensão é aprofundar os estudos iniciados no 1º grau. Assim, objetivos, eixos temáticos e indicação bibliográfica seguem os pressupostos teórico- metodológicos que a embasam, escolhidos, como já apontado, dentro da nova historiografia francesa e inglesa, propositoras de novos temas, novos objetos, novas abordagem para a produção do saber histórico.

A necessidade de ultrapassar a visão progressiva e etapista da História, explica a sugestão de se trabalhar com os eixos-temáticos, de partir do cotidiano de professores e alunos para, progressivamente, construir, de fato, uma História do Cotidiano. A intenção aqui é que o aluno se perceba enquanto sujeito de processos mais amplos, com uma outra postura diante da História.

O desenvolvimento de cada eixo-temático é subsidiado pela indicação de textos teóricos de História, textos literários, material audio-visual, com breves comentários sobre os mesmos e onde podem ser encontrados. Professores e alunos devem adequar esses materiais as suas necessidades, interesses e possibilidades, além de inserirem outros desejados, numa clara intenção de aliar ensino e pesquisa.



A avaliação é vista dentro de uma perspectiva construtivista e o processo ensino-aprendizagem é percebido como possibilidade de *“formação de alunos críticos frente à História de seu tempo e de outros tempos, ou seja, um aluno que venha a ser capaz de atuar sobre sua realidade, transformando-a e transformando-se neste processo”* (op. cit. , p. 59).

Desta forma, é evidenciada a necessidade de superar uma avaliação meramente quantitativa de informação e a construção de uma postura que privilegie a atividade interpretativa e crítica do aluno capaz de *“comparar, relacionar, interpretar e concluir, dando-lhe condições de compreender não apenas a sua realidade, como também, a de outros momentos históricos”* (op. cit. , p. 60).

Esta proposta representa, sem dúvida, um avanço para o ensino de História no 2º grau de ensino. Sugere uma nova abordagem da História e do fazer-histórico a partir de pressupostos teórico-metodológicos inovadores. Propõe a ruptura da visão etapista e linear através da utilização de eixos temáticos, amplos o bastante para propiciar a problematização da realidade histórica. Ressalta a necessidade de outra postura diante da avaliação do conhecimento.

Considero, no entanto, que essa proposta não enfrenta alguns problemas relacionados ao nível de ensino a que se destina. Em linhas gerais, é uma reprodução da proposta elaborada para o 1º grau, de forma muito aligeirada e apenas acentua os aspectos considerados relevantes. Deixa, no meu entender, de discuti-los dentro das perspectivas e necessidades dos alunos do 2º grau. Como os objetivos a serem alcançados no 1º grau foram recolocados, sem nenhum acréscimo de outros, a continuidade dos estudos se dá apenas pelo viés dos eixos temáticos, alguns já contemplados na versão anterior com as sugestões dos subtemas.

Esta postura não garante o aprofundamento das noções para a construção dos conceitos a serem utilizados, a problematização da realidade a partir dos eixos-temáticos propostos, dentro da idéia de aliar ensino e pesquisa e a construção do pensamento histórico.



A preocupação central foi indicar como se trabalhar e os materiais audio-visuais disponíveis, o que não deixa de ser uma contribuição que permanece, no entanto, parcial.

A intenção foi a de complementar as orientações já contidas nas propostas do 1º grau, na suposição de que se dirigem ao mesmo interlocutor, o professor de História, a partir da 5ª série, que já conheceria, portanto, os princípios norteadores indicados para o ensino de História para o 1º grau e os estaria efetivando no interior das salas de aula. O que persiste, porém, após tantos anos de apresentação destas propostas, dos encontros para estudos e reflexões, é, com raras e honrosas exceções, um ensino centrado numa visão estreita e pouco dinamizada sobre a escola, a família, o bairro, o Município até a 2ª série do 1º grau. A introdução da História do Brasil Colonial até os dias atuais, com destaque para o Estado de São Paulo, nas 3ª e 4ª séries.

O mais comum é, nas 5ª e 6ª séries, voltar-se ao estudo do período colonial até os dias atuais, a inserção da História Antiga e Medieval na 7ª série, e da História Moderna e Contemporânea na 8ª série - cenário este bem mais próximo dos Guias Curriculares, do que das propostas mais recentes.

Muitos professores desconhecem estas versões e seguem os livros didáticos, cujas editoras antecipam-se às ações educacionais do governo Federal e Estadual e oferecem ao mercado as opções segundo os princípios norteadores, trazendo já prontos temas e atividades que deveriam ser construídos por professores e alunos no cotidiano das salas de aula.

A não superação dessa forma de ensinar, aprender História, deve-se, a meu ver, a não efetivação, de fato, da *"educação continuada"* dos professores e uma ação mais eficiente dos governos Federal e Estadual com vistas à melhoria da qualidade da formação oferecida pelos Cursos de Licenciatura.

Por estas razões, considero necessários maiores aprofundamentos e redimensionamento dos objetivos e perspectivas para esse nível de ensino, o que poderia



contribuir para a formação dos seus alunos de forma geral e, em especial, dos futuros professores das séries iniciais, favorecendo o trabalho de introdução da História e a sua continuidade. Para melhor explicitar esse encaminhamento, aponto os eixos-temáticos e as noções a serem desenvolvidas no início do 1º grau.

CICLO BÁSICO (1ª e 2ª SÉRIES)	3ª e 4ª SÉRIES
A criança constrói sua História A- Identificação das relações sociais no espaço em que a criança vive. B- Identificação das relações de trabalho existentes no meio em que a criança vive. C- Identificação da Noção de tempo e espaço.	A construção do Espaço Social: movimentos de população. • Na 3ª série, os passos a serem seguidos prevêem a coleta de dados em entrevistas e depoimentos; leitura e análise de documentos escritos; análise de documento iconográfico e de objeto da cultura material; leitura de textos históricos; elaboração de um texto sobre a história local. • Na 4ª série, o trabalho se aprofunda com a contextualização histórica dos movimentos de população atuais. Em continuidade pode-se buscar sub-temas enfocando a questão indígena em diferentes tempos/espacos da ocupação da terra, dentro do contexto brasileiro e suas interligações com a História Mundial. • Noções a serem introduzidas, desenvolvidas e construídas nas oito séries do 1º grau: Trabalho - Relações Sociais - Cultura - Tempo/ Espaço - História.

Proposta Curricular para o Ensino de História - 1º grau, 1992, p. 15-26)

A leitura e análise dos eixos-temáticos, sub-temas e das noções a serem introduzidas e desenvolvidas, indicam a sugestão de uma abordagem nova do saber-fazer histórico, por parte de professores e alunos.



O professor formado no 2º grau deve possuir conhecimentos, habilidades e atitudes favorecedoras: do “ir e vir” entre presente/passado, da visão de História enquanto prática social experienciada por diversos grupos, em diferentes tempos/espacos e enquanto conhecimento produzido sobre esta experiência humana. Deve perceber a possibilidade de confrontar diferentes produções do saber histórico numa perspectiva crítica, e possuir o domínio de conhecimentos consistentes nesta área de ensino para coletar, selecionar, organizar conteúdos e conduzir o processo ensino-aprendizagem, tendo em vista a construção das noções de História, trabalho, relações sociais e cultura a partir do desenvolvimento dos eixos-temáticos sugeridos⁶.

Ressalto que a criança deverá construir seu aprendizado enquanto sujeito ativo do conhecimento sobre a realidade e perceber-se sujeito da história ao identificar, comparar, compreender diferentes práticas sociais do seu grupo social e de outros grupos sociais, de outros tempos e lugares.

A efetivação deste trabalho é considerado por alguns professores, contatados em encontros, cursos ministrados e durante assessorias a escolas de 1º e 2º grau, bastante complexo e muitos sentem-se despreparados para promovê-lo.

O professor formado segundo as indicações da proposta para o 2º grau de 1993, teria condições mais favoráveis para iniciar as crianças no estudo da História. Poderia vivenciar experiências de leitura, pesquisa e atividades subsidiadoras deste saber-fazer histórico. Há o risco, no entanto, de que não consiga, de fato, apreender os suportes teóricos-metodológicos da História, já que as propostas pretendem que sejam construídos, segundo a

⁶ É importante destacar que em 1991, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo elaborou uma Proposta Curricular de História para o 1º grau. Bastante inovadora, essa versão foi efetivada pelos representantes dos professores sob coordenação de um professor da USP (participante da coordenação da proposta, do Estado em 1986, já evidenciada neste trabalho). A opção é pela autonomia do professor na montagem do programa a partir do levantamento de questionamentos pela classe e não apresenta sugestões de conteúdos, temas ou eixo-temáticos mas, apenas, as concepções teóricas-metodológicas que a embasam.

Ela foi elaborada durante a gestão petista de Luiza Erundina, e o Secretário de Educação era Paulo Freire. Pelos relatos de experiência publicados, esta proposta parece avançar no ensino de História. Não possuo maiores referências para identificar como o mesmo está se efetivando nesse momento. (São Paulo (MUNICÍPIO), Secretaria da Educação. **Movimento de Reorganização Curricular - História - Visão de área**, São Paulo, 1991).

percepção dos alunos, no próprio processo ensino-aprendizagem. As propostas, neste sentido, não contemplam, nos eixos-temáticos, a introdução deste aluno, futuro professor, na produção do saber histórico de forma mais evidenciada e imediata, cabendo aos professores dos futuros professores propiciarem condições para que este processo se efetive. Ou seja, ele deverá ser formado para apreender e desenvolver uma postura, também inovadora e crítica, enquanto sujeito do próprio conhecimento e desenvolvê-lo junto com seus alunos. A questão é assegurar que esse processo ocorra efetivamente, o que traz de novo à tona a formação dos professores no 3º grau, pensando na sua atuação nos outros níveis de ensino.

Esta preocupação não é infundada: na França os introdutores da História Nova chamam a atenção para os riscos de fragmentação da História no ensino temático e na possibilidade dele não significar uma inovação mas, simplesmente, uma inversão no tempo e no espaço dos acontecimentos históricos. Nesse sentido, **LE GOFF** alerta,

Mas é preciso ver qual é o discurso escolar sobre o tema, e a mim parece-me ser o velho discurso. Existe um certo progresso quando se faz uma História narrativa desde a carroça ao avião supersônico. Mas se é, em primeiro lugar, de novo uma História Narrativa, em segundo lugar, uma História que longe de ser a dos possíveis e da liberdade da História, de que falava Veyne, se torna ao contrário, uma História mais determinista que nunca, que dá entender que se devia forçosamente passar da carroça ao barco a vapor, ao comboio, ao automóvel e ao avião supersônico, receio que se tenham tornado as coisas ainda piores do que estavam, na medida em que o conteúdo deste ensino tem sedução óbvia e diminui ainda mais o espírito crítico dos alunos. Todos os que aqui estão, saudaram a entrada de novos objetos na História: a História pode fazer-se através do estudo de um objeto a partir do qual toda a História de uma sociedade se desmonta aos nossos olhos. Mas o que eu noto nesta História temática, tal como ela se esboça, é uma História que se encerra no tema e que não explica porque é que a carroça e o automóvel

apareceram, e como isso se inscreve na História das sociedades. É uma História difícil de fazer e, se a História Temática se fizesse assim, então eu diria 'bravo'! (1984, p. 14-15)

A citação é longa mas esclarecedora dos riscos enfrentados ao se empreender um ensino de História inovador de fato, sem reforçar as deformações já existentes. No caso da formação do professor, esta clareza precisa estar sempre presente, tendo em vista sua atuação futura.

A maneira sugerida de se trabalhar a temporalidade histórica, fora da periodização clássica (por períodos ou modos de produção), necessita que o professor a perceba enquanto construção de grupos humanos que incorpora as relações de poder, a tensão nestas relações, a produção da memória, silêncios, recuperações, permanências e mudanças, os diferentes projetos sociais, os valores. Essa metodologia exige domínio consistente desses conceitos, historicamente produzidos e que, parecem-me pouco ou mal alinhavados na proposta.

Outra questão, é a percepção da História enquanto ação coletiva, a partir da observação, coleta de dados, sua sistematização e problematização, para a compreensão das condições objetivas de vida dos diversos grupos humanos em tempos e espaços diferenciados. Para a seleção de sub-temas, organização, condução e avaliação do processo de construção-reconstrução do conhecimento, o aluno, futuro professor, precisa, realmente, ter experienciado a pesquisa histórica, não mera cópia de documentos ou textos, mas com os passos indicados acima e presentes nas propostas. Seria necessário a percepção de si mesmo como sujeito do próprio conhecimento e da sua realidade - um leitor crítico e perspicaz, produtor de textos e interpretações, capaz de favorecer esse processo, no encaminhamento dos trabalhos com os alunos das séries iniciais.

Estas posturas não foram por mim percebidas no ensino de História, observado na Habilitação Específica para o Magistério, objeto de análise na última parte deste trabalho.



CAPÍTULO II

A EEPSG "DIVA FIGUEIREDO DA SILVEIRA" - A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO SEU COTIDIANO

Os espaços, os usos, as práticas e os saberes que chegam a dar forma à vida escolar são aqueles dos quais determinados sujeitos se apropriam e que se põem diariamente em jogo na escola. Integrados a partir da ação individual ou, mais significativamente, da ação coletiva (reuniões de pais, associações de professores, grupos de crianças), entram na trama diária como elementos que dão conteúdo específico à relação estabelecida na escola. O processo de apropriação, enquanto vincula o sujeito com a história, para reproduzi-la ou transformá-la, torna-se central para a compreensão da construção social da escola (ROCKELL E EZPELETA, 1989).

1. CONHECENDO O ESPAÇO ESCOLAR E OS AGENTES SOCIAIS ENVOLVIDOS

A EEPSEG “Diva Figueiredo da Silveira” foi a escola escolhida para a observação do ensino de História, buscando entender sua contribuição para a formação dos alunos, futuros professores das séries iniciais do 1º grau.

Os contatos iniciais ocorreram no primeiro semestre de 1992. Foram realizadas três reuniões com a direção e os professores de História da escola. Esses contatos facilitaram o trabalho junto às salas de aula, secretária, aos funcionários e alunos. Possibilitaram o acesso semanal em seu interior a partir do segundo semestre daquele ano.

Os dados oficiais da escola foram buscados no documento **Plano Escolar - 92**, composto pela descrição da escola, perfil do corpo docente e discente, projetados idealizados e Planos de Ensino das diferentes disciplinas. Esses dados, assim como os contatos mantidos, as observações do espaço escolar, das aulas de História, das relações entre os agentes sociais envolvidos, favoreceram maior e melhor compreensão da sua construção social.

A escola é uma construção social, historicamente efetuada pelos sujeitos nela envolvidos. Conscientes ou não deste processo, são eles que dão encaminhamento às práticas educativas no cotidiano escolar, segundo suas próprias concepções de mundo, de ser humano, de educação, de relação ensino-aprendizagem. As atividades desenvolvidas por professores e alunos configuram formas peculiares de apropriação e articulação das normas sociais dominantes, favorecendo o aparecimento de outras determinações, impregnadas ou não por elas. Desta forma, considero como **ROCKWELL** e **EZPELETA** que

(...) diferentemente do conceito de socialização, que geralmente supõe uma ação homogeneizante da sociedade sobre o indivíduo, com sua resultante inclusão na sociedade, a análise da apropriação concentra-se na ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Em cada âmbito institucional e de

modo contínuo, determinados sujeitos são os que se apropriam diferentemente das coisas, dos conhecimentos, dos usos, das instituições. Alguns sujeitos se apropriam, também, sem necessariamente acreditar nelas ou aprová-las, das regras do jogo necessárias à sobrevivência neste âmbito. Outros se apropriam das normas vigentes e dão existência efetiva às sanções e mecanismos que asseguram o controle estatal.. O encontro de diversas apropriações, mantidas no âmbito escolar, demonstra o sentido e a força de propostas alternativas de construção da escola refletindo e antecipando sua história (1989, p. 28).

A organização escolar efetuada por professores, alunos e funcionários da EEPSPG "Diva Figueiredo da Silveira", indica uma forma específica de apropriação das normas estabelecidas pelo Estado Federal e Estadual, entrelaçando-as com as oferecidas pelo seu próprio contexto social. A fala dos professores e a análise das atividades propostas pela escola fornecem, por sua vez, a tessitura onde se locomovem seus agentes sociais e onde se efetivam as práticas escolares, entre elas o ensino de História para os alunos da HEM.

A EEPSPG "Diva Figueiredo da Silveira" situa-se em Paraguaçu Paulista, na região Oeste do Estado de São Paulo. O município conta com quarenta mil habitantes, sendo que 2/3 ocupam a área urbana, ocasionando uma crescente concentração populacional e um paulatino esvaziamento da área rural.

A base da sua economia é agropecuária. A agricultura concentra-se na produção da soja, da cana-de-açúcar, do trigo e, em menor escala, do milho, do amendoim, do café e do algodão. Existe grande oferta de produtos horti-fruti-granjeiros. Excetuando-se as atividades concentradas na área de prestação de serviços, a cidade oferece poucas oportunidades de emprego aos seus moradores.

A escola escolhida localiza-se na Vila Affini, um bairro bastante populoso, e é uma das mais antigas construções da cidade. Surgiu como "Ginásio Estadual de Paraguaçu Paulista" em 23/02/1948 pela Lei nº 75. Passou a ser a "Escola Normal e Ginásio Estadual" em



23/03/1950, como decorrência da Lei 671/50. Em 1958 teve seu nome alterado para "Colégio e Escola Normal de Paraguaçu Paulista". A partir de Dezembro de 1958, nos termos da Lei 4.864, tornou-se o "Colégio e Escola Normal Estadual (CENE) Diva Figueiredo da Silveira". Em 1964 transformou-se no "Instituto de Educação Diva Figueiredo da Silveira", através da Lei 8.068. A denominação "CENE" é até hoje utilizada como referência da escola para grande parte da população local, embora, oficialmente em 1967, tivesse seu nome alterado para Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus (EEPSG) "Diva Figueiredo da Silveira".

Com relação aos cursos, até 1949 apenas o ginásial era ministrado. O curso Normal passou a ser oferecido um ano depois, o primário em 1961, o Colegial Secundário em 1962 e em 1978 a Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

Naquele ano, a escola possuía o 1º e 2º graus completos e possibilitava as opções para se cursar o Inciso III (equivalente ao antigo Colegial Secundário), a Habilitação Específica para o Magistério, a Habilitação Plena de Enfermagem, os Cursos Pré-profissionalizantes em dois módulos, o Módulo I Datilografia e o Módulo II Iniciação às Práticas de Escritório.

A escola contava com vinte e nove Professores Titulares de Cargo, dezenove Professores Contratados em Caráter Temporário (ACTs) e nove Professores Estáveis. Desse total, oito eram PI, professores das séries iniciais do 1º grau, quarenta e nove eram PIII e atuavam a partir da 5ª série do 1º grau e nas do 2º grau.

Vários professores estavam habilitados a ministrar mais de uma disciplina e atuar no 1º e 2º graus. Quanto aos professores das disciplinas pedagógicas da HEM, apenas três lecionavam só para este nível. Alguns eram responsáveis por quatro disciplinas pedagógicas diferentes, além de outras no 1º grau e no Inciso III.

Esta situação revela a precariedade funcional dos professores, a paulatina desvalorização social do seu trabalho e o contínuo rebaixamento salarial que os obriga a esta



complicada jornada de trabalho. É certo, também, que esta interfere nas atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula e na qualidade do ensino.

Os alunos da escola, num total de 1.613 matriculados, distribuíam-se da seguinte forma: 520 no período matutino, 601 no vespertino e 492 no noturno.

O 1º grau dividia-se entre os períodos da manhã e da tarde, com maior número de classes nesse último. No noturno funcionavam apenas o 2º grau e uma última classe da HEM. A HEM concentra-se à tarde.

A administração da escola competia à diretora e aos dois assistentes de direção, todos titulares de cargo e com formação superior. Eram auxiliados por uma secretária efetiva com curso superior, por três escriturários efetivos, dois inspetores de alunos contratados em caráter temporário e três pela prefeitura, por cinco auxiliares de serviço mantidos pelo Estado e um pela prefeitura.

A escola não possuía Orientador Educacional e contava com um Coordenador Pedagógico para o Ciclo Básico.

2. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Os serviços administrativos concentram-se na entrada da escola. Nesta ala ficam as salas destinadas à direção, assistentes de direção, secretaria, biblioteca, gabinete dentário, professores, banheiros femininos e masculinos, para uso dos funcionários.

Notei que os inspetores de alunos organizam informalmente a vida escolar cotidiana quanto a: horários de cada classe e seu funcionamento, presenças ou ausências dos professores, aulas que serão conjugadas (as famosas "dobradinhas"), classes que deverão ser dispensadas, etc. Os alunos, via de regra, primeiro recorrem a eles para saber das providências tomadas quando das ausências de professores.



Este tipo de concentração de serviços facilita a organização e possibilita maior controle do pessoal que trabalha na escola. As salas de aula ficam na parte posterior e se espalham num espaço muito amplo, o que pode provocar um certo distanciamento e pouco relacionamento entre os sujeitos envolvidos no processo.

A escola possui catorze salas de aula, uma sala para o curso de datilografia, um Salão Nobre com capacidade para oitenta pessoas, uma quadra de esportes, uma cozinha de onde é distribuída a merenda escolar e uma cantina mantida por particulares. A escola expandiu-se para os lados, com a construção mais recente de salas de aula que a ladeiam, o que propicia muita movimentação e barulho entre os diferentes blocos, dificultando o trabalho escolar.

A biblioteca da escola possui diversos títulos e coleções voltados para a literatura infanto-juvenil. Os livros didáticos de 1º e 2º graus são em pequeno número e pouco atualizados. Há diminuto material especializado para a utilização nas diferentes áreas de conhecimento. Não existem coleções de mapas geográficos e históricos para subsidiar o trabalho em sala de aula.

A escola conta com o "Cantinho da Leitura do Ciclo Básico" e o "Cantinho" das alunas da HEM.

As salas de aula são de bom tamanho e comportam, em média, 35 a 40 carteiras. Suas lousas são de péssimo material e precisam ser constantemente pintadas, o que não acontece, prejudicando a escrita e a leitura, fator agravado pela falta de cortinas.

A escola tem um aspecto bastante agradável, sua pintura é relativamente nova e está rodeada por algumas áreas verdes.



3. OS PROFESSORES DA ESCOLA ATRAVÉS DA SUA FALA

Os professores são os agentes diretos das políticas educacionais na escola. Sua inserção, a forma de organizar e conduzir as atividades escolares, são marcadas por sua história pessoal, formação profissional, maneiras de se apropriar e articular as normas, valores e condutas sociais. Trazem para o espaço escolar sua própria concepção de mundo, de ser humano e de conhecimento, que passam ao interagirem com a dos demais professores, alunos, diretores e funcionários.

Para conhecer melhor estes professores apliquei um questionário informativo a um grupo escolhido por amostragem. Interessava-me, num primeiro momento, traçar um perfil mais amplo, para particularizar depois apenas os professores de História.

Dos trinta professores escolhidos, somente onze devolveram os questionários respondidos, o que pode indicar certa resistência quanto a esse tipo de coleta de dados. Esse fato não prejudicou a pesquisa, uma vez que os contatos mantidos pessoalmente ajudaram na composição dessa caracterização e o meu interesse central eram os que lecionavam História.

Deste grupo de professores, três são do sexo masculino e os demais do sexo feminino. A idade predominante está entre quarenta e quarenta e quatro anos, sendo a maior parte dos consultados, casados.

Parte desses professores formou-se entre 1968 e 1978. Alguns são efetivos, outros contratados em caráter temporário ou são estáveis. Trabalham em até quatro escolas e o tempo de serviço no magistério é bem variado, ficando entre dez e vinte anos. Com exceção de dois, todos só dão aulas na Rede Estadual de Ensino, constituindo esta sua principal atividade profissional.

Alguns pedem a redução da carga de trabalho (vários professores são responsáveis por treze turmas) e cursos de atualização. Desenvolvem, via de regra, um trabalho isolado ou, às vezes, em conjunto com alguns professores da mesma área..



A dificuldade mais freqüentemente apontada é a carência de material didático disponível. A maior parte dos professores afirma encontrar orientação na instituição onde leciona. Alegam, no entanto, que não lhes é propiciada oportunidade para desenvolver um trabalho de área ou interdisciplinar. Esporadicamente desenvolvem trabalhos em grupo. Avaliam ser precária a infra-estrutura didático-pedagógica da escola. Alguns indicam as bibliotecas da escola e/ou municipal para atividades extraclasse. Consideram que os alunos, em geral, têm dificuldades na interpretação de textos, desenvolvem o mínimo de estudos e preocupam-se apenas com a aprovação.

Afirmam, ainda, que a avaliação é feita através da participação e interesse para tornar os alunos independentes e que os mesmos reagem positivamente a esse sistema.

Ao mesmo tempo que alguns professores colocam serem os alunos desinteressados do processo desenvolvido, declaram seu despreparo para atuar na sala de aula, apesar da "boa formação recebida no Curso de Magistério". É perceptível uma insatisfação generalizada com o resultado do trabalho e um grande ressentimento com a desvalorização social da sua profissão.

Do grupo de professores consultados, procurei aprofundar a identidade dos professores de História que atuam na HEM, através do questionário informativo, dos contatos mantidos durante minha permanência no espaço escolar e das observações das aulas ministradas.

Os professores responsáveis pelas aulas de História e de Metodologia de Ensino de Estudos Sociais na HEM (num total de quatro), não são formados em um Curso de História: dois formaram-se em Estudos Sociais, um em Filosofia e um em Ciências Sociais. Todos (exceto esse último) fizeram complementação em História. Um fez curso de pós-graduação, especialização *Latu Sensu* em Filosofia e História da Educação.



Somente um professor é efetivo, os demais são contratados em caráter temporário ou estáveis. Alguns dão aulas em mais de uma instituição estadual ou particular. Um exerce outra atividade profissional para complementar a baixa remuneração.

Esta situação é agravada por outros fatores como: falta de recursos didáticos, a precária infra-estrutura da escola, dificuldades em encaminhar um trabalho motivador para os alunos e de conciliar os conteúdos ensinados a sua realidade, incapacidade de mudar a postura em sala de aula em favor de um relacionamento mais franco e mais confiante. Expressam-se assim:

A profissão é boa, tem seu valor tanto quanto qualquer outra. Sempre será necessária mas, infelizmente, não tem sido reconhecida e respeitada, principalmente, no que se refere à remuneração (prof. Francisco, novembro/92)

Acho que os professores estão meio perdidos com toda essa discussão em torno do ensino e da educação brasileira. Estamos conscientes de que algo precisa ser feito mas não sabemos como. Procuro estar sempre atualizada, mudar a técnica, os métodos, mas nem sempre consigo os resultados esperados. Isso é frustrante e, atualmente, encaro tudo com pessimismo e não vejo perspectiva de melhora. O meu questionamento em relação a minha postura como professora é muito grande e nem sempre encontro respostas para as minhas aflições (prof. Ilda, Outubro/92).

As incertezas e inseguranças sobre a atuação enquanto profissionais voltados para o ensino, puderam ser captadas nos contatos mantidos com os professores durante minha permanência na escola. Repetidas vezes procuraram justificar a aula dada referindo-se à falta de material para trabalhar em classe. Alguns revelavam preocupação com o fato de ministrarem aula na HEM, afirmando que se sentiriam mais seguros atuando no 1º grau.

O isolamento vivenciado pelos professores na sua prática diária não favorece a superação da situação apontada e nem possibilita uma visão mais ampla da mesma. Visualizam no Estado, na escola, nos alunos, ou neles mesmos, tanto as origens dos problemas enfrentados quanto as soluções. Suas reflexões sobre as dificuldades enfrentadas por eles e seus alunos são muito significativas:

Alguns alunos têm problemas até de alfabetização, de interpretação, de concentração, de responsabilidade. O professor acaba tendo dificuldade em conciliar conteúdo e realidade, motivar os alunos, abrir mão de determinada postura. Há falta de espontaneidade, de relacionamento mais franco e mesmo afetivo (prof. Francisco, novembro/92))

Os alunos têm dificuldade em entender o que é tempo/espço, em interpretar e analisar textos, em participar da aula, não há questionamento. Minha maior dificuldade, no momento, é despertar o interesse dos alunos. Por essa razão procuro atividades diferentes e, nem sempre, consigo alcançar meu objetivo. Fico frustrada e procurando o meu erro. Atualmente, sinto que o desinteresse está crescendo: os alunos estão apáticos e sem estímulo. Fico me perguntando: será que a falha é só minha? (prof. Ilda, outubro/92)

Estas dificuldades poderiam ser resolvidas, segundo alguns, se:

Houvesse conscientização dos nossos governantes de que a educação é prioritária, destinaria recursos para as escolas. Ninguém trabalha satisfeito com baixo salário, portanto, é necessário que essa questão seja discutida. Propiciar para os professores cursos de reciclagem para atualização (prof. Ilda, outubro/92)



A imprecisão na definição da origem dos problemas enfrentados por professores e alunos e na identificação das possíveis soluções, repete-se quando se trata de pensar questões relacionadas à formação dos seus alunos:

O currículo para a formação do professor possui disciplinas que informam de uma maneira geral. Cabe a cada aluno aprimorar seu conhecimento e isso ele não vai receber na escola. Depende do interesse de cada um, o que nem sempre acontece (prof. Ilda, outubro/92)

Estas colocações tão conflitantes e contraditórias, revelam-se, também nas atividades desenvolvidas em sala de aula e nos contatos mantidos. É perceptível uma tensão, uma inquietação, um desejo de “acertar”, de melhorar a qualidade do ensino oferecido. Ao mesmo tempo, os professores parecem enredados na sua própria prática, vivenciada sem reflexão mais ampla sobre sua inserção social, concepções de si mesmos e de seus alunos enquanto agentes do processo, sobre as vinculações da escola com a sociedade. Falta, ainda, um questionamento sobre a formação recebida e a busca de suportes teórico-metodológicos para outra postura frente a construção-reconstrução do conhecimento.

As reivindicações aparentes no discurso são elaboradas de forma isolada, sem atrelamento com os movimentos da categoria, sem um maior engajamento político, atitude que parece ser a tônica atual do professorado. É uma resistência muda, envolta em si mesma, sem condições de se transformar em ações objetivas e encaminhadoras da sua superação. São professores de História e não se fazem agentes da própria prática, da própria História.

Cabe a estes professores a formação de outros professores, provavelmente, reprodutores, muitos deles, desta mesma perplexidade, imobilismo e da visão acrítica sobre seu saber e seu saber-fazer.

Ao analisar a formação destinada aos professores de História, **FENELON** constata também esta situação em alguns aspectos e enfoca outros. Para a autora, a maioria

dos cursos de História possui um caráter “livresco”; transmissor da palavra escrita, reforça a confusão entre historiografia e processo histórico vivido; impossibilita ao aluno a apreensão do seu sentido e significado a partir da posição e direcionamento dados pelas disciplinas não interligadas. É pouco comum aliar-se ensino e pesquisa, iniciar o aluno na investigação, na prática da ciência histórica: problematizar, questionar a bibliografia e a realidade. Forma-se, desta maneira, reprodutores de uma ciência já pronta, a quem é negada a chance de ser agente do processo social, capaz de nele agir e transformá-lo. Despreparado, o professor fica atordoadado diante da tarefa que deve cumprir:

Passou quatro anos estudando a sua disciplina e, de repente, se vê perplexo diante da realidade - quase sempre não tem nem mesmo segurança sobre sua própria concepção de História, de ensino - e, na confusão, tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazê-lo o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha do livro didático a ser adotado, dentre a profusão de novos lançamentos com visuais modernos e conteúdos antiquados. Sente-se culpado, sua formação é ainda deficiente, precisa estudar mais, ir para a Pós-Graduação, ou um curso de especialização e reciclagem ... E o círculo vicioso se completa, pois a única segurança que lhe foi transmitida é a do mito do saber, da cultura, dos dogmas da ciência, que estão nos livros, na academia. Ao impacto de enfrentar o mercado de trabalho, com todas as suas complexidades e todos os seus desgastantes problemas estruturais, se junta a insegurança intelectual da falta do conhecimento, da inibição para qualquer alternativa porque fora dos padrões a ele propostos como os científicos (1985, p. 26-29).

Outro ângulo abordado por FENELON diz respeito à experiência do professor enquanto aluno, impregnadora da sua prática com seus próprios alunos:

Quando entrou na Universidade foram-lhe demonstradas todas as deficiências da sua formação: não sabe estudar, não sabe pensar; não sabe tirar o essencial da sua leitura, não articula o pensamento, não sabe se exprimir nem por escrito nem verbalmente, não está acostumado ao diálogo, etc. Entretanto, a maioria das propostas de Curso, durante os seus anos universitários, não levava em conta estas deficiências. Na verdade, os planejamentos são quase sempre expressão daquilo que se considera um curso de bom nível universitário, sem nenhuma consideração quanto ao para quem se destinam. E, dependendo do professor e de sua concepção de História, o aluno acabará recebendo ou uma formação voltada para a exclusividade do factual empiricista, ou para o abstrato da teorização, muitas vezes excessiva. Nenhuma mediação entre estas propostas e a formação anterior. Quando já professor, formado nesta colcha de retalhos, volta ao ensino de 1º e 2º graus e não consegue se identificar quanto aos caminhos a serem percorridos, muitas vezes repete o erro de sua formação: começa a pensar nos alunos ideais, na escola ideal, etc. Professores universitários e professores do 1º e 2º graus unem-se, então, para reclamar do nível dos alunos cada vez mais baixo, sem perceber que são suas propostas que estão extremamente fora da realidade, não apresentam nenhum interesse específico a não ser o grau de dificuldade. E é preciso lembrar que qualquer que seja o nível dos alunos é com eles que temos de lidar (op. cit. p. 29).

A insuficiência teórica e a falta de prática na pesquisa histórica é um obstáculo no equacionamento dos problemas enfrentados e dificulta sua superação. O não vivenciar um processo favorável à construção-reconstrução do conhecimento histórico, sem dúvida explica a dificuldade em desenvolvê-lo com seus alunos.

Outro aspecto, perceptível nas considerações dos professores, é o da valorização do seu trabalho, e se relaciona à construção da sua identidade profissional, entrelaçada ao seu saber e ao seu saber-fazer.

Alguns professores da HEM são prestigiados e respeitados pelas alunas: elas dão um jeito de providenciar o material indicado, trazem os livros e os xerox pedidos, mantêm em dia as leituras, fazem as tarefas e os trabalhos exigidos, em casa ou nas aulas dos outros professores, como habitualmente fazem nas de História.

Nas condutas e nas falas de algumas alunas, dentro e fora das classes, é possível perceber que consideram a História uma disciplina pouco importante, desinteressante e de segunda categoria. Tal visão não favorece o envolvimento nas atividades propostas, provoca situações embaraçosas e muita indisciplina.

A valorização, assim como a desvalorização de algumas disciplinas e de alguns professores, são construídas e nelas atuam diversos fatores: a competência do professor, seu compromisso com as atividades desenvolvidas em sala de aula e na própria escola, sua conduta na organização da classe e nas proposições de trabalhos, o domínio do conteúdo ministrado, a utilização de técnicas diferenciadas e de metodologias eficientes, sua relação amistosa com os alunos sem deixar de ser exigente e confiante quanto ao seu desempenho e envolvimento.

Nessa construção social da valorização/desvalorização das disciplinas e dos professores entram outros fatores, como os diferentes tipos de poder que perpassam as relações no interior do espaço escolar. A maneira como o poder é assumido, apropriado e controlado pelos diferentes agentes sociais envolvidos, confere maior ou menor categorização e autonomia às atividades desenvolvidas e aos seus executores.

Essa relação de poder foi explicitada de forma muito clara, em momentos observados. Por exemplo, quando a assistente da direção entrou na classe, chamou a atenção da professora pela indisciplina e ambas iniciaram uma acalorada discussão na frente das alunas. Outro, quando o professor de História fez um depoimento sobre as críticas feitas pelo assistente da direção às suas avaliações. Essas críticas originaram-se da queixa de alguns de seus alunos. Seu argumento era que a forma de avaliar e as suas ponderações mereciam ser, também ouvidas, antes que sua autonomia fosse atingida.

As intervenções da direção da escola, mesmo que corretas no sentido de visar à qualidade do ensino, foram impróprias dentro das circunstâncias em que ocorreram. Os professores foram expostos a um constrangimento desnecessário e passível de ser evitado, com outro direcionamento e outras formas de buscar superar os problemas apontados.

Alguns professores não passariam por estas situações, pelo reconhecimento da sua competência, pela maior capacidade de enfrentamento e de resistência, condições que, por si só, exigiriam outro tratamento por parte dos alunos e da direção.

O poder é assim administrado de forma muito ambígua. Revela-se tênue e vago nas relações diárias mais amplas entre a direção, funcionários, professores e alunos. Torna-se muito marcante, no entanto, nas relações interpessoais menos transparentes. É esse duplo jogo que marca a maior ou menor autonomia dos agentes sociais no espaço escolar e no cotidiano da sala de aula.

É nessa tessitura que se dá a criação de uma teia de relacionamentos impulsionadores da transformação da instituição escolar, por possibilitar a vivência de relações sociais conflitantes, pela construção das atitudes de acomodação ou de resistência, pela qualidade do aprendizado proporcionado, pela reelaboração individual dos agentes sociais envolvidos.

Os professores de História, expressam um sentimento de frustração com o resultado do seu trabalho, formulam a vontade de mudar sua prática diária em busca de um processo mais integrador e mais próximo do interesse dos alunos. São oriundos de uma formação recebida no ensino superior que não os capacita para o ensino em um curso de formação de docentes para as séries iniciais do 1º grau e para a desejável alteração da postura pedagógica, por eles mesmos criticada.



4. UM OLHAR PARA A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

A Proposta Pedagógica da EEPsG "Diva Figueiredo da Silveira" está incluída no Plano Escolar - 1992. Os objetivos gerais formalmente propostos são: *"democratizar o ensino na escola; melhorar a qualidade de ensino; priorizar as atividades de leitura; alcançar um relacionamento mais humano e de respeito entre todos; ver a avaliação como um instrumento que seja o reflexo da aprendizagem da classe, bem como do desempenho do professor, possibilitando a este, um repensar de sua ação enquanto educador"* (**Plano Escolar - 1992**, s. p.).

Os objetivos específicos formalmente propostos são: *"despertar o corpo docente para a responsabilidade de auxiliar, identificar e liberar as potencialidades da criança e do pré-adolescente, buscando sempre os melhores meios de estimulá-los; elaborar planos adequados à clientela escolar; promover, incentivar e premiar atividades que coloquem em destaque as realizações dos alunos; levar mais a sério as responsabilidades (alunos, professores, funcionários e direção)"* (**Plano Escolar - 1992**, s. p.).

A sistemática de avaliação, de recuperação dos alunos, a indicação do Professor Conselheiro para as classes, a formação dos Conselhos da Escola e de Classe e Série seguem o disposto no Regimento Comum das Escolas de 1º e 2º Graus.

Para atender suas necessidades e o cumprimento das suas metas, a escola conta com os seguintes projetos: Assistência ao Escolar, Saúde do Escolar, Organização e Funcionamento da Biblioteca, APOIO à APM, Rendimento Escolar, Disciplina Escolar e Projeto Escola 92, que pretende a integração escola-comunidade (**Plano Escolar - 1992**, s. p.).

A Proposta Pedagógica da escola objetiva um trabalho comprometido e integrado com a realidade do aluno, a responsabilidade de todos os envolvidos, uma postura frente à avaliação que permita a percepção do processo ensino-aprendizagem como algo contínuo, inacabado e passível de reformulações, sempre que necessário.



Algumas destas propostas, às vezes, não conseguem passar da "carta de intenções" para a prática, não se dando conta, alguns professores, de que os objetivos "escolhidos" devem permear o trabalho de cada um em sala de aula para que resulte, de fato, num trabalho de construção coletiva.

A Proposta Pedagógica da escola elaborada no início do ano letivo, na fase do planejamento, não conta com a participação de todos aqueles que a executarão. Muitos professores trabalham em diferentes unidades escolares e participam desta atividade na unidade-sede e nem sempre tomam contato, posteriormente, com o que foi proposto.

Antes da elaboração da Proposta Pedagógica, o grupo deveria detalhar e explicitar a concepção que possui de educação, do papel social da escola, suas concepções de processo ensino-aprendizagem, de ser humano e as abordagens pedagógicas que embasariam o trabalho das diferentes áreas de conhecimento. Dessa forma construiriam um projeto de ação integrado, passível de atender aos interesses e necessidades dos agentes sociais envolvidos, professores e alunos.

As atividades dos Conselhos de Classe, para deixarem de ser um mero cumprimento de um dispositivo legal, precisariam ser melhor explicitadas, ou seja: como os alunos serão avaliados? quais serão os critérios básicos para a avaliação e a decisão de aprovação e reprovação dos alunos? que habilidades serão avaliadas? como e por quais motivos avaliá-los? como redimensionar o processo ensino-aprendizagem a partir destes critérios?

É perceptível a tentativa de transposição para a prática de alguns dos objetivos gerais e específicos traçados para a escola como um todo e que se relacionam com a melhoria da qualidade de ensino e o comprometimento com o processo ensino-aprendizagem. Desse ponto de vista, a Proposta Pedagógica da escola foi, tecnicamente, bem elaborada. Ocorre, entretanto, uma dicotomia entre o proposto e a prática concreta por mim observada e, também, apontada por algumas alunas. A escola empenhou-se na identificação dos problemas e

das falhas, assim como na proposição de meios para superá-los. Os projetos voltam-se para a melhoria do ensino e maior aproximação com a comunidade. Estas práticas acabam não se efetivando no cotidiano, porque exigem a participação dos agentes sociais, que nem sempre chegam a se dar conta da sua complexidade e das possibilidades de ações concretas na construção de um projeto coletivo. Essas ações precisam ser melhor explicitadas e implementadas de forma sistemática e contínua.

O cotidiano escolar observado apresentou-se a mim muito complexo, não só pelo que era evidenciado mas, principalmente, pelo que não deixava transparecer e era possível perceber apenas após um olhar mais atento e demorado. A primeira constatação é que a Proposta Pedagógica da escola é um reflexo do encontro/desencontro de tendências pedagógicas diferentes. Ela propõe a melhoria da qualidade do ensino tendo como centro o aluno, valorizando suas atividades. Quando a proposta é transposta para a prática, o mais comum é a inversão do processo: o professor torna-se o centro de um conhecimento meramente transmitido, misturando, como num mosaico, as propostas do ensino tradicional e do renovado.

Ocorre, então, uma distorção muito séria. A escola não explicita, em nenhum momento, para onde se direciona o processo ensino-aprendizagem que pretende tornar qualitativamente melhor. Não explicita, mas é possível identificá-lo não apenas nos objetivos selecionados, mas nos próprios projetos escolhidos - todos tendem à inserção do aluno no espaço escolar e na comunidade. Não deixa claro, entretanto, as formas de, efetivamente, favorecer estas relações sociais (de solidariedade, de companheirismo, de comprometimento com o trabalho desenvolvido, etc.) ou, a construção de outras pela comunidade escolar.

Inexiste reflexão mais aprofundada sobre a educação, o papel da escola, a concepção de homem e de mundo, as opções político-filosóficas e teórico-metodológicas. Ao propor um melhor relacionamento escola-comunidade escolar, escola-comunidade (a cidade em questão), sem questioná-las, redimensioná-las ou, até mesmo, buscar a superação das



práticas sociais dificultadoras da obtenção dos objetivos pretendidos, a proposta deixa de ter um sentido pedagógico para tornar-se mera formalização. Fica evidenciado, além disso, diminuto entendimento do cotidiano onde se pretende atuar e para quê nele atuar.

Por partir de uma visão estreita sobre a sociedade, a educação e o papel da escola, algumas propostas elaboradas como alternativas de solução aos problemas apontados não dão conta de resolvê-los. É o caso de melhor relacionamento professor-aluno, "reciclagem" dos professores, maior e melhor relacionamento escola-comunidade, atribuição de tarefas para melhorar o desempenho dos alunos e dos professores, promoção de campanhas, projeto disciplinar. Os problemas apontados são muito sérios e as tentativas de solução não podem girar em torno de atividades, às vezes desenvolvidas superficialmente, sem o envolvimento e o comprometimento em busca da construção de um projeto elaborado pelos agentes sociais para ser efetivamente concretizado.

Cabe à Secretaria de Educação garantir a atualização teórico-metodológica dos professores através da implantação de um programa de educação continuada e em serviço, assim como propiciar condições para reuniões, debates e troca de experiências ao longo do ano letivo, na unidade escolar, com a destinação de carga horária para esta finalidade.

Algumas colocações e propostas ignoram que a divisão social do trabalho, onde alguns planejam e outros executam, foi trazida para o interior da escola, retirando das mãos dos seus agentes diretos a possibilidade de ações conjuntas na identificação de problemas e propostas de solução e na tomada de decisões num projeto articulado e autônomo. É preciso, então, desvendar este processo e lutar pela autonomia e por espaços para a construção de um projeto coletivo elaborado pela comunidade escolar, numa proposta mais politizada e engajada, mesmo através dos sindicatos da categoria.

Não se pode minimizar a proposta da escola, que contém aspectos importantes. É muito difícil para uma unidade escolar, isoladamente, responder às demandas sociais a ela impostas, passar ilesa pelas composições de poder que a criaram e determinaram suas funções

e propor um projeto autônomo de trabalho. São muitos e complexos os problemas enfrentados no dia-a-dia por professores e alunos e não se deve menosprezá-los. Não acredito, porém, que imposições legais possam delegar à escola a autonomia desejada e necessária. Ela precisa ser construída num lento processo de auto-conhecimento e aperfeiçoamento das práticas sociais cotidianas.

5. A HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO - LIMITES E POSSIBILIDADES PARA SEU FUNCIONAMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR

A HEM está embutida numa escola de 2º grau, que não se auto-define nem se auto-escolhe. Não basta, como já ressaltado, que pareceres e resoluções indiquem que ela deve ser vista como uma habilitação profissionalizante. É no cotidiano do espaço escolar que os agentes envolvidos precisam encontrar elementos para responder a questão central: profissionalizar para quê? Como?

A inespecificidade de funcionamento da HEM no espaço escolar observado é percebida na organização do espaço físico, na distribuição das salas de aula, na composição dos professores nela atuantes, nos documentos da secretaria, nos horários de aula, nas reuniões, no Plano Escolar.

As classes destinadas à HEM estão diluídas nos três períodos de funcionamento da escola: uma de manhã, quatro à tarde e uma à noite.

No horário escolar, as turmas do 2º grau são denominadas de "colegial" (1º Col A, 3º Col B, etc.), não havendo distinção entre as classes do Inciso III e as demais habilitações, inclusive a HEM.

Esta mesma indiferenciação é percebida no horário da escola, nas Atas dos Conselhos de Classe e nas Atas Finais dos Cursos. Ao trabalhar com tais documentos, só foi

possível reconhecer as classes da HEM através da identificação dos nomes das disciplinas pedagógicas, inexistentes nos demais Cursos.

A inserção do professor na HEM, já abordada anteriormenmte, merece aqui destaque especial por revelar aspectos nem sempre aparentes. O fato de um mesmo professor ministrar aulas de diferentes disciplinas a distintos graus, no mesmo espaço escolar, acentua esta inespecificidade.

Ao verificar o perfil destes docentes, constatei que na área pedagógica apenas duas professoras são titulares de cargo, existem os Contratados em Caráter Temporário (os A.C.T.), os Estáveis e os Eventuais, chamados apenas para substituir os professores que faltam. É muito frequente um professor formado em curso de docência no 2º grau e no de Pedagogia, lecionar nas séries iniciais e na HEM. Esta precariedade provoca insegurança e intensa rotatividade, o que é uma distorção e precisa ser corrigida.

Professores titulares, com bastante experiência e tempo de serviço, em geral, não optam por lecionar na HEM, preferindo o Inciso III, "preparatório" para o vestibular, prestigiado pelos alunos e seus pais, valorizado pelos docentes porque supostamente seus frequentadores são mais empenhados e possuem melhor escolaridade.

A HEM possui, no entanto, alguns traços demarcadores da sua identidade no espaço escolar. Eles podem ser encontrados no "Cantinho do Magistério", nos bonecos de marionetes utilizados para a montagem de peças infantis na sala de aula ou nas festas comemorativas da escola sob o encargo do magistério, nos jogos pedagógicos onde se montam e se imaginam atividades para alunos hipotéticos, nos desenhos de letras, figuras e personagens (muitos, infelizmente, mimeografados) pendurados nos barbantes onde se planejam trabalhos futuros. Enfim, há na escola espaços e ações próprias do curso e assumidos como atribuições das alunas do magistério.

Uma das características distintiva da HEM é a elaboração de trabalhos voltados para a área pedagógica. Os professores enfatizam, nas séries iniciais, a necessidade de se ter



"vocação" para a escolha do magistério como profissão. Com isso, conscientizam para um engajamento efetivo e a sobrecarga dos trabalhos para as matérias de formação geral e as pedagógicas, além da obrigatoriedade dos estágios.

Esta ênfase deve exercer, no entender de algumas alunas, grande influência para o abandono do curso: uma turma iniciada em 1989 com quarenta e quatro alunas, perdeu no mesmo ano trinta (três delas se transferiram). Em 1992 formaram-se as catorze alunas restantes e mais duas ingressantes no 2º ano. A evasão escolar é igualmente alta no Inciso III e nas demais séries do 1º grau. Na HEM, o comum é ocorrer grande evasão no 1º ano, mantendo-se a partir daí a mesma turma. Tal fato sugere que esta conscientização deve ser anteriormente realizada junto às últimas séries do 1º grau, nas escolas da região.

Na Proposta Pedagógica da escola, a HEM ganha destaque através do seu Plano de Curso, propondo seus objetivos específicos: "resgatar a qualidade e a especificidade do curso, imprimindo à habilitação uma nova organicidade, comprometida com os objetivos de formação integral do professor; repensar e reorganizar o curso, redefinindo conteúdos e metodologia, visando transformar a educação formal num instrumento de democratização social; formar recursos humanos que atuem numa sociedade em democratização e que possam instrumentalizar a apropriação do saber pelos alunos das camadas populares; organizar as atividades da HEM de forma a desenvolver nos alunos a organização para os estudos, independência, criatividade, espírito crítico, consciência política de cidadãos que constroem a História; selecionar entre os alunos da HEM aqueles cujas características correspondem às exigências da nova escola" (**Plano Escolar, 1992**, s. p.).

Os objetivos traçados são pertinentes e contribuiriam para a formação do professor se pudessem ser concretizados, o que não ocorre e será evidenciado no decorrer deste trabalho. Cabe, aqui, anotar a intenção de particularizar o curso e dar-lhe uma feição própria, diferenciando-o dos demais.

Foram previstas reuniões mensais dos professores da HEM para sanar os problemas, relatar as práticas bem sucedidas e trocar experiências, uma reunião no final do ano do Conselho de Escola para detectar as falhas e propor formas de superá-las, palestras bimestrais proferidas por pessoas ligadas à área de educação (**Plano Escolar, 1992**, s. p.).

Durante o ano em que estive semanalmente na escola observando o processo ensino-aprendizagem de História, nenhuma destas ações foram efetivadas. O mapeamento das dificuldades, das limitações e das possibilidades de planejar e executar ações comuns fica barrado pela ausência destas reuniões para os professores de forma geral. No caso da HEM, é um grande complicador, pelo oferecimento de blocos distintos de disciplinas e pelos estágios, sendo vital a inter-relação dos conteúdos tendentes a superar a dicotomia teoria/prática, método/conteúdo e a fragmentação apontadas anteriormente.

Outro aspecto observado é a concentração no período da tarde de quatro salas de aula do 1º ao 4º magistério, o que favorece maior contato entre as alunas e seus professores. É possível um intercâmbio entre as turmas e a comunicação de eventos e fatos comuns vivenciados no cotidiano escolar.

Neste horário funciona, também, parte do 1º grau: uma Classe Especial, o Ciclo Básico (reunindo as turmas iniciais, CBI e as turmas em continuidade, CBC), que substituiu os antigos 1º e 2º anos primários e uma 3ª série. Nestas classes algumas alunas fazem estágios de observação e regência.

Esta composição, unificando no mesmo local e horário as classes da HEM e das séries iniciais de escolaridade, pode se constituir no modelo ideal para as escolas que oferecem a HEM. Ela possibilitaria projetos conjuntos, maior proximidade dos agentes envolvidos, estágios de observação aprofundados, estágios de regência e participação mais significativos nas salas de 1ª a 4ª séries. Garantiria, também, o acompanhamento contínuo pelos professores supervisores destas práticas. Favoreceria relatos, debates e críticas tendentes a superar a superficialidade destas ações e propiciaria uma formação mais consistente.



CAPÍTULO III

ENTRE A FORMULAÇÃO DO DESEJO E A SUA CONCRETIZAÇÃO: A ESCOLHA PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO RECEBIDA

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a História de sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trábaho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo acadêmico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos tipos sociais.

Terá o historiador a possibilidade de desenvolver toda a complexidade dos processos educativos, construindo uma narrativa que ajude a enfrentar os dilemas educativos atuais? Terá o educador a possibilidade de parar por um instante olhando para o modo como o passado foi trazido até ao presente para disciplinar e normalizar a sua ação? (NÓVOA, António, s. d.).

1. A ESCOLHA PROFISSIONAL - MOTIVAÇÕES

A categoria Escolha Profissional das alunas do magistério deve ser entendida num sentido mais amplo do que o da própria escolha. As alunas estão inseridas num contexto social, vivenciam relações e práticas sociais no cotidiano, enfrentam, conscientemente ou não, as contradições e os conflitos inerentes ao momento histórico vivido, respondem ou não a eles e constroem no dia-a-dia seu projeto de vida nessa tessitura social. Foi necessário, conhecê-las mais de perto: quem são, faixa etária, nível sócio-econômico, aspirações, os sustentáculos do seu projeto de vida em construção, as motivações para a escolha profissional. As motivações para a escolha profissional passam, durante a trajetória percorrida no curso, por processos singulares e particularizados: algumas são reafirmadas, outras rejeitadas ou reconstruídas.

O ensino de História observado na HEM é parte integrante desta trajetória e destes processos. Compreender sua contribuição para a formação destes professores passa, necessariamente, pela identificação de como esta se desenvolve de forma mais ampla. Procuro, neste capítulo, perceber como esta formação ocorre a partir da análise da escolha profissional, do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, das percepções do mesmo através da vivência cotidiana das alunas, dos aspectos positivos e negativos evidenciados. Busco, também, apontar limites e possibilidades para o trabalho de construção-reconstrução do conhecimento, tendo em vista a futura atuação docente nas séries iniciais de escolarização.

A identidade dos alunos da Habilitação Específica para o Magistério foi construída através dos contatos mantidos, das observações das aulas e de um questionário com questões abertas referentes à escolha profissional, à formação esperada e a de fato recebida no curso, ao processo ensino-aprendizagem de História e de Metodologia de Ensino de Estudos Sociais. Este questionário foi respondido por 140 alunos, de um total de 195 matriculados em 1992, em seis classes dos períodos matutino, vespertino e noturno. O curso é



freqüentado, preferencialmente, por pessoas do sexo feminino, contando com apenas uma do sexo masculino, o que permite a identificação desse universo escolar como as alunas da HEM.

A análise e interpretação das respostas dadas às questões pelas alunas da HEM e os contatos feitos durante minha permanência no espaço escolar, revelam uma realidade complexa, multifacetada, contraditória e em permanente transformação. As idas e vindas norteiam a busca de uma identidade própria na escolha profissional e da superação/reafirmção das representações feitas no momento da própria opção.

Realidade complexa e multifacetada por se tratar de desejos /representações /frustações que ganham delineamentos e contornos na própria trajetória percorrida e no embate dos sujeitos envolvidos, professores e alunas. Contraditória porque na construção da identidade profissional a permanência/mudança dos sujeitos e dos espaços vividos, concebidos, percebidos, remetem a um movimento de constante afirmação/negação, que não se fixa, não ganha consistência pois a intenção é barrada pela impossibilidade de ação dada a sua condição: são apenas alunas, futuras professoras, o que as delimita.

Neste universo persistem as representações, os desejos, as idealizações marcando a vontade de ação não possível ainda, num vir-a-ser, nem sempre iluminado por uma análise consistente e aprofundada sobre a especificidade da educação, da escola, da relação professor/aluno, sobre teoria/prática e métodos/conteúdos.

A escolha pelo magistério determina, porém, o futuro espaço da ação profissional: ser professora das séries iniciais do 1º grau, espaço vivido anteriormente e tão pouco compreendido, marcadas que foram, no entanto, por ele.

No momento da escolha, 102 a fizeram devido ao interesse em ser professora, 21 pela impossibilidade de fazer outros cursos, 5 por pressões familiares, 3 por imposição do noivo, 9 por motivos diversos, dentre eles o interesse pelo conteúdo do curso .

Entre as justificativas para tal escolha prevalecem as seguintes:

O maior sonho da minha vida é o de ensinar e de me doar aos meus alunos plenamente. Quero ser uma professora transformadora e construir alunos críticos e questionadores por um país melhor (Vera Lúcia, 2C, 01/12/1992)

Além de gostar de crianças pretendo me especializar com pessoas deficientes e dar aulas a essas crianças e adultos que precisam tanto de ajuda. Meu maior objetivo é esse, já faço estágio na APAE local desde maio (Patrícia, 1D, 03/12/1992)

Eu gosto muito de lidar com criança e a experiência com o aluno se adquire durante os anos. Mesmo que eu não esteja preparada, sei que posso dar aulas boas a partir de um bom conteúdo (Edna, 3B, 23/11/1992)

Tenho certeza que a minha vocação é essa e estou há três anos me preparando para isso. Tenho muita vontade de ensinar, de poder passar algo para crianças, isso me deixa feliz (Daniela, 3B, 23/11/1992)

Gosto de criança e é maravilhoso ver que você ensinou uma criança a ler, a escrever e a conhecer um pouco do nosso mundo (Juliana, 4A, 29/11/1992)

Considero a escolha profissional uma escolha de valor efetuada na vida cotidiana, entendendo como **HELLER**, que esta é heterogênea, hierarquizada e se modifica em função das estruturas sócio-econômicas (1989, p.18).

O indivíduo, segundo esta autora, é, ao mesmo tempo, particular e genérico. Essa particularidade social é caracterizada pela unicidade e irrepetibilidade e tem por base a assimilação da realidade social e a capacidade manipulativa das coisas. O indivíduo toma consciência das necessidades humanas através das necessidades do EU, que precisam ser atendidas. No caso da escolha profissional, embora as motivações sejam particulares, elas



contêm o genérico, uma vez que o trabalho é ao mesmo tempo necessidade individual e socialmente necessário (op. cit. , p. 21-22).

Estas colocações permitiram-me uma aproximação maior com o universo investigado e melhor compreensão das aparentes ambiguidades e contradições. A escolha profissional das alunas da HEM é marcada pelo espontaneísmo, por idealizações e representações estruturadas na vida cotidiana. Afirmam "gostar de ensinar" e ainda não ensinam, desconhecem, portanto, o processo concreto; priorizam o fato de "gostar de crianças" e a escola seria o espaço ideal para doar/desenvolver esse sentimento, não lhes ocorrendo escolher outras atividades com igual caráter; colocam no mesmo plano "ensinar", "gostar de crianças", "dar amor", "ajudar", "realizar uma vocação", "formar crianças", sem atentarem para a especificidade da educação, que pode envolver todas estas alternativas, mas é sem dúvida muito mais complexa e abrangente. Poucas se referem às dificuldades de ingresso no mercado de trabalho. Não possuem, na verdade, parâmetros para comparar os motivos da opção e nem a própria opção. Revelam, também, a impregnação de um modelo idealizado e acrítico de professor.

Junto ao item "escolha profissional" foram incluídas, além das motivações, as expectativas com relação ao curso, envolvendo os conteúdos desenvolvidos, o desempenho dos professores, os tipos de atividades pedidas, o sistema de avaliação, o nível de exigência e o ambiente em sala de aula.

A análise confrontada das respostas possibilitou-me o aprofundamento sobre a escolha profissional. Alegam que algumas expectativas não foram atendidas pois alguns conteúdos são pouco relacionados com o magistério e, assim, são desnecessários, outros são muito difíceis e pouco voltados para o ensino de 1ª a 4ª séries do 1º grau, não preparando para o futuro contato com as crianças daquelas séries. Esta visão se completa com a do desempenho de alguns professores, para os quais apontam a falta de domínio do conteúdo ensinado, o pouco incentivo, o distanciamento frente aos seus alunos, o desinteresse pela

matéria ensinada e pelo próprio curso. Referem-se às aulas cansativas e meramente expositivas, ao descompromisso e despreparo de algumas colegas de classe. Expressam-se assim:

Os conteúdos de certas matérias estão muito distantes das necessidades de aprendizagem que possam ser passados para os nossos futuros alunos (Dolores, 4A, 23/11/1992)

Certos professores não pensam em nossos interesses, assim, seu desempenho não é bom (Adriana, 1D, 31/12/1992)

Os tipos de conteúdos não vão ao encontro dos alunos. As atividades que são desenvolvidas não são atividades que queríamos aprender, pois muitas coisas nunca usariamos com crianças, porque o magistério não é um curso para o vestibular, mas muitos professores acham que é (Juliana, 4A, 23/11/1992)

A relação entre professores e alunos e entre esses e os companheiros de classe não é satisfatório por existirem contradições e oposições entre ambos (Marison, 3B, 23/11/1992)

Em muitas matérias falta uma base teórica maior. Deveríamos ser colocados em contato maior com atividades práticas. Muitos professores se preocupam apenas em dar o conteúdo de sua matéria sem esperar se envolver com o retorno. Faltou maior solidariedade, companheirismo, união e preocupação com o curso por parte da maioria das pessoas (Andréa, 4B, 23/11/1992)

É significativo, nas falas, a presença de valores definidores do papel do professor. Inseridas num tempo e num espaço socialmente construídos, as alunas revelam os valores internalizados para a elaboração da idéia do "ser bom professor". É possível perceber nas expectativas, a recorrência desta valorização pessoal no ato de escolher e de julgar sua

insatisfação. Se o ser professor significa possibilidade de "ensinar", "doar amor", "ajudar", "realizar uma vocação", o papel efetivado por alguns de seus professores em sala de aula, não só não atinge estas perspectivas como, também, provoca uma profunda desvalorização do ato de ensinar, distanciado de seus interesses, necessidades e anseios.

Nas falas ficam evidentes, ao mesmo tempo, as expectativas no momento da escolha do curso e as frustrações por não serem atendidas no seu decorrer, as motivações para a escolha profissional e as aparentes contradições. A imagem idealizada do "ser professora" esbarra na realidade da trajetória do "fazer-se professora". São escamoteadas, no processo, as implicações da inserção da instituição escolar na realidade social mais ampla e toda a problemática envolvendo a categoria profissional na qual desejam se incluir. Não possuem clareza sobre o rebaixamento da qualidade do ensino, a desqualificação social dos professores, os baixos salários, as longas jornadas de trabalho, a desmotivação para tentar propostas alternativas e para continuar investindo na própria formação.

Além dessa concepção acrítica, nota-se subjacente às falas, o espontaneísmo no ato da escolha. Segundo **HELLER**, a ação espontânea é dominante na cotidianidade, porque é impossível se refletir sobre o conteúdo de cada atividade executada, o que inviabiliza a produção e a reprodução da vida social. As motivações estão em constante alteração e não expressam a totalidade e a essência do indivíduo, que atua na base da probabilidade de possibilidades entre a atitude tomada e as suas conseqüências, difíceis de serem calculadas, a priori, com segurança (op. cit. , p.23).

O pensamento cotidiano é fragmentário, composto por conhecimentos e por juízos referentes a uma orientação social. As atividades individuais, em geral, são projeções das aspirações e dos interesses de uma camada social, sendo inviável na cotidianidade examinar todos os aspectos do caso singular e, assim, ele é situado do ponto de vista da tarefa dada através da ultrageneralização, como a utilização de juízos provisórios ou preconceitos. (HELLER, op, cit. , p.32-33)

A forte pressão por escolarização tem, na compreensão de **ENGUITA**, motivações totalmente externas ao ensino, o que para o autor,

Procede do fato de que, uma vez que se perdeu ou não se conseguiu encontrar um interesse intrínseco ao estudo, coisa que ocorre necessariamente de forma imediata quando só se pode estudar o que os outros dizem e como eles decidem, "conseguir algo" em troca é o único que pode justificar uma atividade tão penosa ou, no melhor dos casos, tão carente de atrativos. Na realidade, estuda-se porque as notas conduzem aos títulos e estes, ao menos supostamente, a melhores oportunidades sociais de todo gênero, fundamentalmente de trabalho e econômicas. Estuda-se, em suma, porque a escola promete mobilidade social aos que não gozam de uma posição desejável e promete mantê-la para os que já desfrutam dela (1989, p. 195).

Estes mecanismos estão subjacentes na escolha profissional das alunas do magistério. Ao desvendá-los, fica evidente que são a resposta a uma necessidade individual frente a um tipo de trabalho vislumbrado. Para estas alunas "ser professora" não é apenas uma opção de trabalho mas, talvez, a única possível em Paraguaçu Paulista, cidade de pequeno porte, pouco desenvolvida e com pequena oferta de trabalho qualificado capaz de lhes propiciar algum prestígio social.

A faixa etária predominante neste grupo está entre quinze anos na 1ª série e dezenove na 4ª série, com grande variação de idade a partir desse marco. De forma geral, em todas as séries do curso, há um decréscimo no número de alunas com idade acima de vinte anos.

A constatação de que tal escolha é caracterizada pelo espontaneísmo, pelas idealizações e representações, não se deve apenas ao fato dela ocorrer prematuramente. Ela corresponde à própria estruturação e hierarquização da vida cotidiana, que não permite maior

questionamento no ato de sua efetivação, para além do senso comum. Joga com a probabilidade de possibilidades e não importa no momento, como elas poderão, de fato, se concretizar. A justificativa para tal escolha aparece revestida de uma roupagem valorativa e simbólica que oculta a motivação prioritária, qual seja, a necessidade de inserção imediata no mercado de trabalho para uma clientela de baixa renda e sem outras alternativas de ascensão social.

A renda familiar das alunas da HEM concentra-se na faixa de dois a três salários mínimos, confirmando para este grupo a média identificada para a escola como um todo, apontada no Plano Escolar, dentro da caracterização do corpo discente.

Entre as alunas que trabalham foram identificadas as seguintes profissões: empregada doméstica, vendedora, serviço em escola, pintura em tecido, aula de ginástica, doceira, ajudante de costura, garçonne, secretária, manicure, escriturária, educadora em creche.

Ao atentar para esses dados, a escolha profissional e a valorização nela embutida podem ser explicadas pelas projeções das aspirações e dos interesses da camada social à qual pertencem as alunas do magistério.

Das 140 alunas da HEM que responderam ao questionário, 120 são solteiras, 19 casadas e uma desquitada. Apenas 29 exercem atividade remunerada, pois a própria estrutura do curso, incluindo o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino fora do período de aula, dificulta o trabalho. Esta foi uma reclamação constante feita pela maioria das alunas, que lamentam não poder trabalhar e a extinção do curso no período noturno já em 1992, ano em que funcionou a última classe de 4º ano.

Para **ENGUITA**, a luta pela transformação das relações sociais, embora possa atrair os menos favorecidos, apresenta riscos não só pelo desconhecimento das suas conseqüências, como também pela possibilidade do confronto social, sendo preferível do ponto de vista individual, mudar a "*própria sorte*" dentro das condições já existentes. Neste sentido,

A escola exerce aqui um duplo papel. Por um lado abre uma via, embora para a maioria seja mais aparente que real, através da qual é possível melhorar a posição do indivíduo e grupos dentro dos cursos da ação estabelecidos e aceitos sem riscos de desembocar em um conflito aberto. Fundamentalmente, permite aos grupos ocupacionais reforçar sua posição controlando as possibilidades de acesso aos mesmos, as quais são restringidas através da elevação das exigências em termos educacionais; e sobretudo, permite aos indivíduos lutar pessoalmente para mudar de grupo, para ascender a outra situação em uma posição mais desejável. Na realidade, a escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe-se que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também as recompensas mais elevadas (op. cit. , p. 192).

Esta ilusão é partilhada pelas alunas da HEM, com baixa renda e poucas opções de trabalho. Para elas a formação no magistério revela-se necessidade imediata de profissionalização e ingresso no mercado de trabalho, após a conclusão do curso. Assim é que, deste grupo, 124 pretendem dar aula, apenas 10 afirmam que não e 6 deixaram de responder a este item. Somente 15 desejam cursar o 3º grau. As motivações para a escolha profissional assumem caráter de escolha valorativa porque, para estas alunas, ao mesmo tempo que necessidade particular, se impõem como possibilidade de ascensão social. No ato da escolha não conta muito a efetiva realização das expectativas e nem as possíveis frustrações na sua trajetória.

2. A IDENTIDADE PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO - A TRAJETÓRIA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

As motivações para a escolha profissional das alunas da HEM tornam-se mais nítidas quando confrontadas com a formação profissional recebida. É na trajetória percorrida que esta escolha passa por um crivo, é testada e revela a constituição dos sujeitos em busca de uma identidade profissional

Ao apontar as características da formação esperada e a de fato recebida, segundo uma percepção particular do fazer coletivo, as alunas demonstram o desejo de seguir um outro curso de magistério, idealizado, mas no seu entender, mais próximo das suas necessidades e interesses. Ao mesmo tempo, sabem que precisam deste que frequentam, no concreto, no cotidiano da sala de aula e renovam o desejo de se "fazer professora", ultrapassando as insatisfações, as falhas detectadas, as lacunas a serem preenchidas.

A construção da identidade profissional em processo é uma elaboração dolorosa, um lento e atento vir-a-ser. As alunas possuem críticas e sugestões. É preciso ouvi-las e incorporar essa vivência num repensar sobre a própria HEM, de uma forma ampla e aprofundada, unindo diversos setores ligados à educação.

A Proposta Pedagógica da escola, já enfocada, apresenta ausência de discussão e reflexão mais profunda sobre educação, processo ensino-aprendizagem, papel da escola, relação professor-aluno, metodologia de ensino. Essa lacuna resulta em imprecisão na aplicação de conceitos e referenciais metodológicos, sem atentar como são aplicados aos conteúdos das disciplinas e a sua própria contextualização histórica. As alunas indicam como emprego de metodologia diferenciada, as técnicas inovadoras utilizadas por certos professores, como o uso de vídeos, de slides, palestras, relatos de experiências de professores que já atuam na rede pública, exposições de trabalho, pesquisas em grupo, debates, sem que isto se constitua de fato, num processo sistematizado.



Alguns professores das disciplinas pedagógicas são valorizados por inovarem, de forma sistemática e contínua, o trabalho em sala de aula. Já os professores das demais disciplinas são criticados pela inovação ocasional e nem sempre bem sucedida, apresentando resultados pouco ou nada significativos. Alguns depoimentos são reveladores:

Somente alguns professores se preocupam em dar um filme, um outro texto que complemente e reforce as matérias (Ana, 2C, 01/12/1992)

Há alguns professores que trabalham, como (o de) Metodologia (de Ensino) de Português: vídeos, textos, atelier Freinet, dramatização. Metodologia (de Ensino) de Estudos Sociais: atividades práticas para o Ciclo Básico I e II. Metodologia (de Ensino) de Matemática: slides, vídeos, experiências, jogos para crianças da pré-escola. Psicologia: seminários (Gislaine, 4A, 23/11/1992)

Alguns professores como Geografia, Matemática e Física tentam fazer, mas apenas em algumas aulas. Os outros professores nem tentam (Larissa, 1E, 23/11/1992)

Muitas vezes, os professores nos conduzem à Oficina Pedagógica para assistir palestras, cursos e outros. Estas palestras e cursos foram dados por professores da rede (pública) e eles nos relatam suas experiências em sala de aula. Acho isso muito importante para nossa formação (Daniela, 3B, 23/11/1992)

A transmissão de conteúdos é apontada, por algumas alunas, como fator primordial do processo ensino-aprendizagem e o envolvimento dos educandos é visto como algo complementar e não parte integrante do mesmo:



*Na simples transmissão de conhecimento aprendemos a ser críticos
(Eliane, 2C, 01/12/1992)*

*Através do conhecimento transmitido exigem nossa opinião,
nossa crítica (às vezes não aceitam) e desenvolvem a criatividade
(sem nome, 4A, 23/11/1992)*

Na forja diária, a maioria percebe a importância de se trabalharem os conteúdos de forma menos superficial e mecânica, mais dinâmica e interligada, fornecendo-lhes subsídios para a futura seleção, organização e condução do trabalho em sala de aula. Criticam, assim, os professores que inviabilizam tal atitude e prestigiam os que a favorecem:

Só chegam na classe e falam da matéria e o que tem que fazer. Nada mais. (Valquiria, 1E, 23/11/1992)

Os professores trabalham em sala de aula com apenas o livro didático (Elizandra, 1E, 23/11/1992)

Em algumas matérias os professores incentivam a criatividade, a autonomia, a autoconfiança e outras são decorativas (Edna, 3B, 23/11/1992)

Porque na maioria os professores só se preocupam em passar o conteúdo (Luciana, 2C, 01/12/1992)

Porque transmitem muitos conteúdos que devem ser decorados e procuram fazer comentários críticos e pedir a opinião ao aluno, mas é pouco (sem nome, 4A, 23/11/1992)

À ausência de uma metodologia empregada de maneira sistemática, junta-se a falta de um planejamento em conjunto, de um fio condutor para o curso, integrador dos conteúdos e das ações, respeitando-se a autonomia dos professores e de cada área do

conhecimento. O resultado é um processo ensino-aprendizagem fragmentado, estanque, mecânico e um saber parcelado da realidade, esvaziado de sentido. Processo percebido desde o 1º ano do magistério e agudizado ao longo do percurso:

Quando termina a aula de uma disciplina e começa a outra, a gente fica perdida porque não tem nada a ver (Maria Izabel, 1E, 23/11/1992)

A maioria das matérias é trabalhada separadamente, somente algumas se integram como Sociologia, Psicologia da Educação, Filosofia (Juliana, 4A, 23/11/1992)

Os professores não planejam as aulas de forma a ter uma integração (Roseli, 4B, 23/11/1992)

Notei essa integração no 4º magistério (sem nome, 4A, 23/11/1992)

Alguns professores buscam esta interligação no seu próprio fazer isolado e solitário, num ato de vontade individual e raras vezes socializam essa tarefa com seus parceiros. Quadro este agravado pela estrutura organizacional da escola, do próprio curso e pela situação singular de cada um dos agentes envolvidos, gerando dificuldades como as apontadas pelas alunas:

Às vezes se torna difícil aprender tanta teoria ou técnicas que não são desenvolvidas na prática. E os professores cobram depois o melhor desempenho possível baseando-se nessas teorias e conteúdos longos. Encontro facilidade em matérias que exigem da gente, no processo ensino-aprendizagem, uma participação maior e ativa em sala de aula, onde a discussão, opinião própria e crítica é prioridade. (Magda, 3B, 23/11/1992)



Se eu tivesse recebido formação melhor nos cursos anteriores, talvez, estivesse me adaptando melhor. Às vezes, o que falta em mim é conteúdo que eu já deveria ter tido (Maria Isabel, 1E, 23/11/1992)

O curso não oferece facilidades mas, na minha opinião, ele deve mesmo ser um curso sério em que os alunos devam se esforçar para atingir o máximo, para que sejam bons professores. Apenas vejo que a escola não oferece ajuda alguma para que o curso se desenvolva melhor (Ivete Maria, 3B, 23/11/1992)

Falta de material pedagógico, falta de um horário próprio no currículo para pesquisas em biblioteca e outros, falta de conferências com pessoas mais especializadas no magistério, dificuldades com a falta de colaboração dos próprios colegas em sala de aula, inexperiência de alguns professores (Marilda, 4B, 23/11/1992)

A dificuldade que encontrei foi a de trabalhar e ter que completar as horas de estágio que devem ser feitas antes de terminar o ano letivo (sem nome, 4A, 23/11/1992)

O sistema de avaliação é considerado satisfatório para algumas alunas. É visto como o resultado natural da própria concepção de ensino-aprendizagem inculcada ao longo de uma escolaridade que privilegia a transmissão do conhecimento como verdade acabada, recebida de forma passiva pelos educandos e devolvida na avaliação como prova de que ocorreu aprendizagem. Como no entender desta aluna:

É uma forma de devolver ao professor um tipo de gratificação pelo seu trabalho, mostrando que assimilei o conteúdo exposto (Márcia Cristiane, 3B, 23/11/1992)

A maioria das alunas, porém, critica o sistema avaliatório empregado por alguns professores, justamente pelo seu aspecto mecânico e repetitivo, restringindo-se a uma prova que exige meramente a memorização e não consegue incluir a reelaboração individual dos conteúdos, participação em sala de aula, formas de expressão, necessidade de se unir teoria e prática no processo. A crítica mais enfática foi quanto ao caráter tradicional das avaliações, meras reproduções dos conteúdos ensinados e, assim, foram consideradas inadequadas, meramente decorativas, pouco diversificadas e produtivas:

Muitos professores não consideram nossas opiniões e querem memorização de teorias na prova e também, só avaliam (o aluno) através dela e não como um todo (Évita, 3B, 23/11/92).

Acho que de acordo com o que pensam é adequado, mas, deveriam ser mais os trabalhos práticos, as discussões e algo que estivesse ligado com muitas das aulas que nós teremos que dar (sem nome, 4A, 23/11/1992)

A avaliação deveria ser feita continuamente e não só com provas e trabalhos realizados (Edna, 3B, 23/11/1992)

Estas respostas demonstram a dificuldade de construção de um processo ensino-aprendizagem que privilegie o diálogo, a avaliação paralela da proposta de trabalho e não só do conteúdo desenvolvido, a troca, a discussão de sugestões e as possibilidades de sua implementação. Dificuldade percebida e já analisada no capítulo anterior ao tratar da Proposta Pedagógica da escola.

Para **ENGUITA**, o que ocorre é uma imposição da ordem, da autoridade e da submissão pela escola, que é uma forma de preparar para o futuro trabalho produtivo. A unidade escolar organiza-se através de atividades coletivas dirigidas por um professor, do

silêncio, do imobilismo, da simultaneidade, dos horários coletivos, para atingir aquela finalidade e portanto,

(...) Assim como o trabalhador assalariado carece de toda capacidade de decidir o que produzir, a criança e jovem escolarizados carecem da capacidade de decidir o que aprender. O produto do seu trabalho ou, se se prefere, o conteúdo do ensino e da aprendizagem, é determinada por outro. Pouco importa se este outro é o professor ou se também este, por sua vez, encontra-se submetido - como é o caso - a uma ou várias vontades alheias - as autoridades administrativas educacionais, as autoridades políticas, os fabricantes de livros-textos e outros materiais escolares (op. cit. , p. 170).

Ao aluno não compete, segundo o autor, o controle e o poder sobre o próprio processo de aprendizagem, submetendo-se aos conteúdos, aos horários, aos calendários, aos períodos escolares, todos dados a priori, o que resulta na sua alienação.

Esta situação é percebida por algumas alunas do magistério, sem que consigam, porém, alterá-la, ficando ao sabor do "êxito" ou do "fracasso" no trabalho escolar que, no entender de **ENGUITA**, são motivações extrínsecas à educação, "credenciais simbólicas", utilizadas não tanto pelo que se deseja mas, pelo que promete - daí decorrendo a pressão por associar o ensino às notas ou aos títulos acadêmicos. Colocados diante de um saber transmitido, escolhido, organizado como o melhor e legitimado pela sociedade, resta aos alunos uma relação contemplativa e passiva (op. cit. , p.194-295).

No caso específico da formação de professores, em qualquer nível de ensino, é um desafio para os educadores fornecer a seus alunos subsídios para desvelar e entender este e outros aspectos da instituição escolar. Considero o processo ensino-aprendizagem um ato dinâmico, contínuo, intermediado pela construção-reconstrução do conhecimento produzido, capacitando para a compreensão da realidade.

Este processo não pode ocultar o papel da escola e a rede de poder que a instituiu e tem garantido sua permanência. Analisar e discutir tais elementos significa questionar e desvendar o próprio mercado de trabalho oferecido aos futuros professores, a importância social do seu trabalho em sala de aula, as condições infra-estruturais em que ele ocorre, seus limites e possibilidades. Esse instrumental os capacita a reafirmar, de forma consciente e compromissada, sua opção profissional.

Estas condições, no meu entender, estão ausentes da Proposta Pedagógica da escola, já analisada, assim como das ações docentes desenvolvidas no cotidiano escolar. Elas precisam ser incluídas, uma vez que a formação do professor passa, necessariamente, não só pelo domínio de conteúdos a serem ensinados-apreendidos, como também, pela escolha de uma metodologia adequada e pela tomada de decisões quanto à organização e desenvolvimento do trabalho escolar.

Na trajetória percorrida pelas alunas da HEM, é perceptível um duplo processo de identificação/rejeição quando se trata de refletir sobre a formação recebida para a futura atuação. Afloram as contradições geradoras de inquietação, de desconforto, de insegurança. Elas apontam, ao mesmo tempo, para a necessidade de sua superação e de uma maior compreensão sobre uma realidade meramente visitada e não vivida ainda.

No início do curso, as alunas revelam uma visão simplista, ingênua e parcelada do curso e dos seus próprios objetivos. A formação profissional recebida é percebida nos seus aspectos mais frágeis e pouco significativos, como se procurassem justificar o acerto da escolha, priorizando que a mesma busca enfatizar:

Amor pela profissão e pelos alunos, interesse pela sua vida, etc.
(Rosileny, IE, 23/11/1992)

Prepara como ser professor, como ser amigo, como ajudar, como compreender e se comportar perante os alunos (Patrícia, ID, 23/11/1992)



Durante o percurso, as certezas transformam-se em dúvidas e dão lugar a um questionamento maior sobre a formação necessária para o exercício da profissão; os contornos tornam-se mais precisos e as limitações mais visíveis:

Eu não me acho pronta para pegar uma classe, para lecionar, como disse antes, há muita teoria e pouca prática no que é dado em sala de aula. Eu não estou apta a transmitir os conhecimentos para crianças com o que aprendi até agora - terei que me aperfeiçoar muito (Luci, 3B, 23/11/1992)

Prepara muito no campo psicológico, como agir com a criança, o que se pode esperar dela, os estágios pelos quais ela passa. Mas as matérias que você deve ensinar e como fazer, para mim, não estão sendo bem exploradas (Sandra, 3B, 23/11/1992)

Como conteúdo é bom mas, na prática, deixa muito a desejar. Os professores dizem "Faça isso, faça aquilo, fale isso, aquilo", mas na hora do vamos ver se você não estiver estruturada emocionalmente, não consegue dar aula, pensando nas teorias que aprendeu em sala de aula. Então, é onde você começa a usar a sua maneira de dar aula (Edna, 3B, 23/11/1992)

Existem áreas em que o conteúdo está muito distante das nossas necessidades de aprendizagem. Por exemplo, Metodologia (do Ensino) de Português, é uma matéria que deveria entrar em contato com as letras, como ensinar, como alfabetizar. Eu não sei como alfabetizar uma criança que chega no C.B.I. (antigo 1º ano primário). Não sei se é responsabilidade dessa área mas, sinto que terei dificuldades nessa parte (Dolores, 4A, 23/11/1992)

Prepara no psicológico (entender o mundinho da criança), para termos maior proximidade com ela e assim podermos passar o conteúdo, valorizar a criatividade e a iniciativa da criança, desde que

o professor seja criativo para criar situações de aprendizagem prazerosa para a criança (Vivianne, 4B, 23/11/1992)

A aproximação da 4ª série, provoca em algumas alunas, um balanço final da formação como um todo, dada a proximidade de seu término e a perspectiva mais próxima de atuação. Agudizam-se as contradições, é maior a sensação de impotência frente às falhas arrastadas e notadas, agora, com muita nitidez. É como se um espelho mostrasse a face de sujeitos incompletos, não só na sua constituição, como também na sua ação ou inação. A reação é apreendida na percepção de si mesmas, enquanto agentes do e no processo, em busca da formação necessária para além desta recebida.

A dissociação entre as disciplinas do Núcleo Comum e as profissionalizantes, é percebida na fala de algumas alunas, embora, ainda, não tenham muita clareza de sua abrangência e significado.

Os aspectos identificados como positivos do Estágio Supervisionado e da Prática de Ensino apontam para a possibilidade de identificar métodos de ensino inadequados, tomar contato com a realidade da sala de aula e as dificuldades a serem enfrentadas. Expressam-se assim:

Como estudante aprendi muitas coisas que vou carregar sempre comigo e me farão refletir muito na tentativa de não repeti-las, uma vez que discordei delas (Marilda, 4A, 23/11/92)

Muito bom porque é nos estágios que conhecemos as dificuldades e o desenvolvimento dos alunos em sala de aula. É através do estágio que adquiro conhecimento na prática (Nilza, 4B, 23/11/92)

Na minha opinião, acho que o estágio é um bom preparo, estimula para a auto-confiança e a segurança dos futuros professores, vendo e vivendo o dia-a-dia de alunos de diferentes classes sociais (Márcia, 3B, 23/11/92)

Um trabalho bom porque você sente um pouco mais de perto a realidade de uma sala de aula, mas para a atuação como professora eu me sinto, ainda, um pouco insegura. Espero aprender um pouco mais neste curso - a minha esperança é o 4º ano (Sandra, 3B, 23/11/92)

Dentre os aspectos elencados como negativos do Estágio Supervisionado e da Prática de Ensino, foram destacados o número excessivo de horas destinadas à observação das aulas, a falta de exercer, de fato, a prática com os alunos das séries iniciais do 1º grau, a ausência de discussão sobre o que foi observado, na tentativa de compreender e superar situações percebidas como problemáticas, como é perceptível nas afirmações abaixo:

Acho que o estágio não é bem elaborado porque não acompanha o trabalho do professor todos os dias e porque quando formos praticar (dar aulas) não vamos utilizar a observação, cada professor é um e age de formas diferentes (Juliana, 2C, 01/12/92)

Faço estágio de observação. Acho necessário mas, um tanto monótono. Acho que teria de ser feito um tipo de estágio mais dinâmico para que pudéssemos, já no 2º ano, ter uma idéia, uma base concreta do que se irá enfrentar em sala de aula (Deyse, 2C, 01/12/92)

Muito fraco pois o que fazemos é sentar no fundo de uma classe qualquer, observar, sem, muitas vezes, entrar em contato com as crianças. Ajudaria na nossa formação se trabalhássemos mais nesses estágios (sem nome, 4B, 23/11/92)

Acho que deveria ter menos estágio de observação e mais de regência. Ficar só olhando não dá base ao aluno. Quanto ao debate sobre os estágios, não ocorre. O professor (supervisor) não discute com os alunos o problema, está só preocupado em preencher a ficha (de estágio) (sem nome, 4A, 23/11/92)



Os contatos mantidos em Setembro de 1992 com algumas alunas da 4ª série da HEM reforçam estas afirmações. Elas estavam decepcionadas com os estágios devido a sua superficialidade e artificialismo. A identidade profissional que buscavam construir chocava-se de frente com o real percebido e vivido, muito diferente do concebido. Sentiam-se à margem do processo, “relegadas ao fundo” da sala de aula, apenas observando sem poder interferir e, quando em Estágio de Regência, nem sempre podiam planejar e escolher o conteúdo a ser desenvolvido porque era preciso centrar-se naquele que já estava sendo dado.

Nas aulas teóricas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino, nem sempre se propiciava um debate mais profundo sobre as diversas situações observadas, porque os problemas apontados eram minimizados ou desconsiderados, como se houvesse um descrédito sobre o relato das alunas por parte dos professores supervisores dos estágios. Esta atitude, no entender das estagiárias, evidencia o seu distanciamento da realidade concreta do ensino nas séries iniciais do 1º grau, para a qual estão sendo preparadas.

Estas colocações apontam para o equívoco de se pretender que os estágios de observação e regência superem e resolvam a dicotomia entre teoria/prática e entre métodos/conteúdos. Revelam, também, a ausência de um referencial teórico consistentemente desenvolvido sobre educação, processo ensino-aprendizagem, relação professor/aluno, finalidade e a realidade da escola de 1º e 2º graus, enquanto instituição social inserida na lógica capitalista, as aviltantes condições de trabalho, a crescente perda da qualidade do ensino.

Esta lacuna impede uma visão menos unilateral das questões levantadas, opõe os sujeitos envolvidos e inviabiliza reflexões e ações no sentido de avançar e propor um projeto pedagógico elaborado pela e para a HEM, no âmbito da própria escola. Compromete a possibilidade de uma postura crítica frente aos mecanismos de sustentação da instituição escolar que, além de difundir a "promessa" de ascensão social, favorece a atomização do corpo social e dessa maneira, como bem compreende **ENGUITA**,

(....) cerceia as condições da ação coletiva ao inserir o indivíduo numa trama de práticas sociais que os relacionam entre si como elementos atomizados e mutuamente hostis. Aquilo que eufemisticamente costumamos chamar "consenso", "consentimento" ou "legitimidade" de uma ordem social não consiste necessariamente, ou consiste raramente, em que todo mundo esteja de acordo em torno dos fundamentos da sociedade da qual se faz parte, consiste sobretudo, muito mais frequentemente, em que os que não partilham desses fundamentos não encontrem alternativas a eles, não possam elaborá-los nem formulá-los em comum e não possam alcançar os meios nem a organização necessários para defendê-los de forma eficaz (op. cit. , p. 193).

Neste sentido, perceber as alunas do magistério enquanto sujeitos se constituindo, identificar seu movimento em busca da identidade profissional enquanto afirmação/negação da formação recebida e não enquanto mero confronto, é dar um grande passo e avançar significativamente na (re)construção do próprio espaço de formação, apostando na superação do imobilismo que parece aprisionar a escola pública num círculo vicioso interminável.

As críticas e as sugestões de alteração para o curso, elaboradas por grande parte das alunas, contemplam aspectos apontados em muitos trabalhos acadêmicos (alguns já indicados anteriormente), resguardadas, é claro, a falta de experiência na docência e a insuficiência teórica.

Algumas das suas sugestões, retiradas do questionário aplicado nas quatro séries, são muito significativas:

- incluir estágio de observação e participação a partir do 1º ano, permitindo maior proximidade com o espaço em que se irá atuar;
- aplicação de uma avaliação diagnóstica aos alunos no início e no final do curso;

- maior cuidado com a escolha da metodologia a ser empregada nas diferentes disciplinas, privilegiando não só os conteúdos como, também, as novas experiências de ensino;
- atribuição de carga integral aos professores na própria HEM, possibilitando-lhes melhores condições de planejamento, preparo e atuação;
- destinação de salário condizente com a importância de seu papel social, atraindo, assim, profissionais mais capacitados;
- equipar a escola com material didático;
- propiciar maior interação entre direção, professores e alunos;
- inter-relacionar os conteúdos;
- aprofundar os conteúdos desenvolvidos nas Metodologias de Ensino, aliando teoria e prática;
- maior carga horária para o curso;
- tornar a HEM um curso mais eficiente e exigente;
- verificar a aptidão dos alunos no seu início, evitando evasões e falta de comprometimento com as atividades propostas;
- alteração da sistemática de avaliação;
- propiciar mais pesquisa, mais situações práticas e mais teoria.

As sugestões que apontam para o aumento da carga horária dos professores da HEM, para sua valorização salarial, para a inclusão do estágio de participação a partir do 1º ano do Curso, para o reaparelhamento da unidade escolar, exigiriam medidas externas a serem tomadas pela Secretaria de Educação. As demais são plausíveis de serem levadas a efeito pela própria escola, através de um planejamento comum, voltado unicamente para a HEM, num ato de vontade e de empenho capaz de ultrapassar a mera “carta de intenções” que é a sua Proposta Pedagógica.



A proposta de **PICONEZ**, neste sentido, é significativa para a superação da dicotomia entre teoria e prática. Sugere a autora que o estágio seja o eixo articulador entre a Parte Diversificada, o Núcleo Comum e o conhecimento sobre a escola de 1ª a 4ª série. Dessa maneira, professores e alunos produziram conhecimento e não se limitariam à transferência ou aplicação de teorias e conteúdos (1991, p. 21-22).

A ausência de subsídios de diferentes disciplinas da HEM, não favorece, como bem percebe a autora, o entendimento dos determinantes das práticas observadas. Dessa maneira, *"a problematização da prática, desenvolvida coletivamente pelas diferentes disciplinas do currículo, portanto, articuladas, pode assegurar a unidade, favorecer a sistematização coletiva de novos conhecimentos e preparar o futuro professor para compreender os estruturantes do ensino e os determinantes mais profundos de sua prática, com vista a sua possível transformação"*. Conclui, então, que

A prática da reflexão tem contribuído para o esclarecimento e o aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática; tem implicado um movimento, uma evolução, que revela as influências teóricas sobre a prática do professor e as possibilidades de modificação da realidade, em que a prática fornece elementos para teorizações que podem acabar transformando aquela prática primeira. Daí, a razão de ser um movimento na direção da prática-teoria-prática recriada. O processo de conscientização inicia-se com o desvelamento da realidade. E só se torna completo quando existe uma unidade dinâmica e dialética entre a prática do desvelamento da realidade e a prática da transformação da realidade (op. cit., p. 25).

Um aspecto que, aparentemente, revelava-se a mim como contraditório, demonstrou ser, na verdade, uma necessidade intrínseca ao processo, embora incorretamente verbalizado: as alunas apontam ser o curso excessivamente teórico e pouco prático, mas

reinvidicam, ao mesmo tempo, mais teoria e mais prática. O que não está colocado é que este "excesso" de teoria (na parte de formação geral, ou na parte pedagógica) não está assentado num processo ensino/aprendizagem mais aprofundado, onde as alunas sejam agentes do processo de leitura, de pesquisa, de buscas teóricas suficientemente consistentes e assimiladas de forma a subsidiar a prática escolar e vice-versa.

Os Estágios de Observação poderiam ser espaços privilegiados para uma avaliação diagnóstica do cotidiano escolar. Para observar o seu funcionamento, sua estrutura física e organizacional, as ações dos sujeitos envolvidos, suas relações e interações, as práticas sociais ensejadas e estabelecidas, as relações de poder, as possibilidades de atuação, as limitações impostas, o processo em sala de aula. De posse desse instrumental, as alunas, futuras professoras, poderiam planejar o estágio de regência, unindo teoria e prática a sua vivência, a sua experimentação, as suas relações mais amplas. O "*seu ser*" e o "*seu fazer*" construídos, identificados e definidos por elas, relatados e criticados no espaço da sala de aula do magistério, junto aos colegas e professores supervisores, de uma forma mais significativa e apontando os desvios, as limitações e as possibilidades.

As situações de sala de aula, as relações travadas no interior da escola, são práticas sociais inscritas numa história construída pelos sujeitos envolvidos, num determinado tempo e lugar e, portanto, não podem ser generalizadas. Como a sociedade, na qual a escola se inscreve, produz a tessitura social geradora dos valores, interesses e necessidades que perpassam o real e são, consciente ou, inconscientemente, internalizados, é possível avançar no sentido de perceber num estudo de caso, como este, situações semelhantes, trazidas à tona por ele e contribuir para a melhoria da formação do professor.

Ao procurar desvendar o "*ser*" e o "*fazer*" dos *Bons Professores*, CUNHA enfatiza que o conceito de Bom Professor é valorativo, ideológico e corresponde aos atributos socialmente construídos para o papel do professor. Apesar da política de não valorização do professor, os alunos valorizam o papel docente enquanto promotor do espírito crítico e

indagativo. Reconhecem, além da capacidade de ensinar, a tarefa de transmitir valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento. As relações são os aspectos mais indicados e, assim, desejam um professor *"intelectualmente capaz e afetivamente maduro"* (op. cit. , p. 158).

Os Bons Professores apontados, desenvolvem em sala de aula um grande número de habilidades mas, ainda não há, no entender da autora, professores capazes de desenvolver habilidades nos alunos, de lhes propiciar o mapeamento da própria aprendizagem, de os estimular a fazer suas próprias pesquisas (CUNHA, 1989, p.167-168).

No universo por mim investigado, esta situação foi identificada pelas alunas. O perceber-se sujeito do processo na formação desejada como necessária, encaminha para o perfil deste professor, capaz de romper com este "dever ser" socialmente imposto e construir um outro, como proposto por CUNHA,

Nessa perspectiva percebo que, mesmo os Bons Professores, repetem uma pedagogia passiva, muito pouco crítica e criativa. Pelo menos uma pedagogia tradicional onde, como diz Paulo FREIRE (1984) "... o professor é sempre o iluminador do conhecimento" e não a perspectiva de uma pedagogia dialógica, que implica uma realidade que é "iluminada" pelo educador e pelo educando juntos. É diferente a transferência de conhecimento especializado através de uma preleção muito bem feita e a colocação de um problema que contesta o conhecimento oficial, motivando os estudantes para a ação (op. cit. , p. 168).

A construção desta nova pedagogia, voltada para a produção do aluno, é muito complexa porque o professor internaliza, na construção da sua própria prática, as influências recebidas de ex-professores e as da sua própria atuação. Possivelmente, pondera CUNHA, ele

não terá vivenciado experiências diferentes das que tenta construir. É preciso, no seu entender, a construção de um novo paradigma de ensino-aprendizagem que possibilite a elaboração do conhecimento e a criação de formas diversas de utilizar o conhecimento já acumulado. Meta ainda a ser atingida pelos educadores (1989, p. 168-169).

A ruptura deste paradigma de educação, uma nova postura frente à construção-reconstrução do conhecimento e à prática escolar, parecem-me essenciais na formação dos futuros professores das séries iniciais de escolarização.

Este livro, o primeiro de um conjunto de três, é dedicado aos professores que estão vivendo a experiência da construção-reconstrução do conhecimento e da criação de formas diversas de utilizar o conhecimento já acumulado. É preciso, no seu entender, a construção de um novo paradigma de ensino-aprendizagem que possibilite a elaboração do conhecimento e a criação de formas diversas de utilizar o conhecimento já acumulado. Meta ainda a ser atingida pelos educadores (1989, p. 168-169).

A ruptura deste paradigma de educação, uma nova postura frente à construção-reconstrução do conhecimento e à prática escolar, parecem-me essenciais na formação dos futuros professores das séries iniciais de escolarização.

CAPÍTULO IV

O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA OBSERVADO NA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO

Além disso, a ausência ou esbatimento da História nas escolas priva os estudantes da possibilidade de simbolizar o seu lugar, de situar-se numa complexa rede de forças e de analisar as suas relações. Retira-lhes igualmente um instrumento crítico que justapõe à normalidade de um presente a diferença de outras organizações - econômicas, políticas, culturais, existenciais - que, apoiando-se na moda de passados findos, relativizam a ortopraxe e a ortodoxia do sistema em que vivemos.

Acrescentarei ainda, (...) que existe uma perigosa disparidade entre a enorme proliferação metodológica na historiografia científica e a ausência ao nível dos manuais. O conteúdo do manual pode mudar: uma história econômica ou cultural substitui uma história puramente política e diplomática, Mas a maneira como a historiografia se constrói, as razões das suas modificações, etc. ; permanecem escondidas. O manual continua a ser autoritário. Camufla o modo de produção das representações que fornece, a sua relação com os arquivos, com um meio histórico, com as problemáticas contemporâneas que determinam a sua fabricação, etc. Por outras palavras o manual fala da História, mas não mostra a sua própria historicidade. Através desse déficit metodológico, impede ao estudante a possibilidade de ver como tudo se origina. (...) Impõe o saber de uma autoridade, quer dizer, uma não-história. (CERTEAU, Michel de, 1977).



1. O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA OBSERVADO

Para perceber a contribuição do ensino de História observado na HEM, tendo em vista a futura atuação dos professores, tracei nos capítulos anteriores, um quadro referencial composto pelos diferentes espaços de formação, pressupostos teórico-metodológicos de diferentes tendências historiográficas, surgimento da História enquanto disciplina escolar, sua introdução e transformação no Brasil.

A construção social da escola escolhida para observação, foi percebida através da organização do espaço escolar, dos agentes sociais, nela envolvidos, da sua Proposta Pedagógica e do lugar ocupado pela HEM neste contexto escolar. A singularidade da escolha profissional das suas alunas foi compreendida pelo confronto entre a formação esperada e a, de fato, recebida.

Este quadro embasará, neste capítulo, as interpretações e análises do ensino de História observado. Os referenciais teóricos que as norteiam foram buscados nas proposições de **THOMPSON** (1981) que considera, como objeto da História, as evidências dotadas de existência real e cognoscíveis, segundo métodos apropriados. O conhecimento histórico é, assim, provisório e incompleto, mas verídico. É relativo, limitado e definido pelas perguntas às evidências, num diálogo que altera, não os acontecimentos históricos vividos mas, sim, os significados de determinados conceitos históricos. A História é um processo único, vivenciado pelos sujeitos de forma não autônoma, livre e, sim, como experiências em situações e relações produtivas, enquanto necessidades, interesses, antagonismos. Essas experiências formam a consciência e a cultura que os levam a agir nas suas situações determinadas;

O processo histórico, para o autor, possui regularidades e não determinações. O movimento social é privilegiado como o lugar da experiência e da cultura nas ações humanas consideradas, os “*silêncios*” a serem encontrados num diálogo entre teoria e confrontação empírica. A teoria é, pois, provisória e exploratória, uma possibilidade de conhecimento das

ações dos sujeitos que, ao mesmo tempo, se constroem neles, presentes que estão no seu fazer histórico.

Incluo, nessas definições e proposições, a concepção gramsciana (1966) de que o ser humano é “*o conjunto das relações sociais*”, é um devir, transforma-se com as transformações sociais, num processo que não é apenas uma possibilidade, mas uma realidade histórica.

Estas proposições são aprofundadas, no meu entender, com a inserção, nos estudos históricos, de novos objetos, novas abordagens e linguagens, sugeridas pela Nova História de origem francesa, como possibilidade de desvendar os “*silêncios*”, as experiências humanas, as práticas sociais, a História, num diálogo problematizador entre presente e passado.

As concepções de educação, escola e processo ensino-aprendizagem, fundamentam-se nos trabalhos de **VIGOTSKY**, sobre a relação entre aprendizado-desenvolvimento e os aspectos específicos da relação entre ambos na fase escolar. Para o autor, o aprendizado inicia-se antes dela, num meio historicamente construído, espaço dos conhecimentos iniciais da criança. As interações inter-individuais são mediadas pelas relações entre os sujeitos e pela cultura, entendida não apenas como modos e costumes mas também, como formas de pensar, de categorias de análise. Qualquer situação defrontada na escola possui uma História prévia que é esse aprendizado pré-escolar.

Aprendizado e desenvolvimento se inter-relacionam desde o nascimento da criança e a eles são introduzidos novos elementos pelo aprendizado escolar. A partir dessas noções, o autor identifica dois níveis de desenvolvimento. O nível de **desenvolvimento real**, das relações mentais complexas, estabelecidas como resultado de ciclos de desenvolvimento já completos e amadurecidos. O nível de **desenvolvimento proximal**, onde as funções ainda não amadureceram mas estão presentes, em estado de formação, de maturação. O desenvolvimento proximal tende ao desenvolvimento real, parte integrante do desenvolvimento independente do

aluno. É, portanto, na escola que ocorre a articulação entre o conhecimento do cotidiano, do senso comum, e o conhecimento formal sistematizado, propiciador da apreensão das noções básicas para seu aprendizado e desenvolvimento real. A atuação do adulto é primordial na interação do educando com o conhecimento.

O aprendizado organizado de forma adequada resulta em desenvolvimento mental e coloca em movimento vários processos. Há unidade entre aprendizado e desenvolvimento e não identidade. Desde o início do desenvolvimento, as ações adquirem significado próprio dentro do meio social vivido pela criança. É essencial, então, o estudo dos fenômenos enquanto processo em movimento e mudança e, para tanto, é necessário a inclusão da História da cultura, da sociedade, ao lado da História de vida da criança, construída desde seu nascimento no seu espaço cultural, referência para o surgimento do pensamento, da linguagem, do aprendizado e desenvolvimento.

Estas concepções de História, de educação, escola e processo ensino-aprendizagem fundamentam a análise do ensino de História observado na HEM. Algumas questões são, para mim, essenciais. **Que opções teórico-metodológicas e filosófico-políticas subsidiam o ensino de História ministrado na HEM? Seus professores percebem a necessidade de vinculações entre o conhecimento apreendido pelos seus alunos e o que deverão trabalhar nas séries iniciais de escolarização? Qual a contribuição do processo ensino-aprendizagem de História para a aquisição de conhecimento, atitudes e habilidades relevantes, tendo em vista auxiliar os futuros professores na organização e condução dos trabalhos escolares nesta disciplina?**

A busca das respostas a estas questões norteiam a organização dessa unidade. No item A História Planejada analiso os Planos de Ensino dos professores dessa disciplina na escola, segundo os objetivos, conteúdos, metodologia e formas de avaliação. A seguir, no item A História Ensinada, analiso o processo ensino-aprendizagem de História através dos

suportes teóricos que o sustentam, as atividades desenvolvidas, entre elas, as avaliações do trabalho proposto e efetivado.

1. 1. A HISTÓRIA PLANEJADA

O planejamento do trabalho escolar expressa a seleção de objetivos, conteúdos, metodologia, formas de avaliação, segundo orientações programáticas traçadas pelo governo federal e adaptadas ou assimiladas pelo governo estadual, dentro dos referenciais próprios dos professores que o elaboram.

O processo ensino-aprendizagem ocorre em situações concretas, singulares e sofre múltiplas determinações. A aula é determinada pela organização do trabalho no âmbito escolar e pelo planejamento dos professores. Neste sentido, não deve ocorrer de forma espontânea ou mecânica. Deve ser organizada e planejada segundo suas finalidades, objetivos, ações, enquanto parcela de um processo mais amplo.

O fazer pedagógico não é neutro, mas definido pelo educador que, conscientemente ou não, ao elaborar seu plano de trabalho, faz opções teóricas, filosófico-políticas e seleciona fundamentos norteadores da escolha dos meios de encaminhar a prática educativa. Essas opções mantêm coerência interna e estão atreladas à concepções pessoais de mundo, de ser humano que se deseja formar, de processo ensino-aprendizagem, da área de conhecimento a ser enfocada.

Dessa maneira, devem estar interligados por quê, para quê, para quem ensinar, esclarecedores, por sua vez, da escolha do o quê ensinar e de como fazer esse processo coerentemente com as opções anteriormente feitas.

A concepção de História do professor, identificada enquanto um passado morto a ser recuperado através de datas e fatos, apenas o encaminhará para um fazer-histórico expresso na sua transmissão como verdade pronta, sem nenhum exercício de crítica. Por outro lado, se sua concepção é de uma História em movimento, transformação, práticas sociais de diferentes sujeitos em tempos e espaços diferentes, esta o encaminhará para um processo ensino-aprendizagem enquanto construção-reconstrução contínuas, em busca da compreensão da realidade histórica reelaborada pela historiografia. Nesse sentido, é preciso a clareza de que, além dessa seleção prévia, ao se transformar em disciplina curricular, a História passa por múltiplas seleções, para a formulação do elenco dos conteúdos programáticos a serem estudados. A percepção dessa condição leva a alguns questionamentos - quais foram selecionados? Por que o foram? Como recuperar os que foram omitidos/silenciados? Como abordar os conteúdos para favorecer a construção-reconstrução do conhecimento histórico? Como se fazer sujeito desse processo de conhecimento junto com os alunos?

A metodologia de ensino, portanto, não se refere única e exclusivamente à escolha dos meios mais eficientes para atingir os fins propostos. A metodologia engloba as opções e concepções do professor, além da definição dos pressupostos teóricos metodológicos fundamentadores da sua prática cotidiana. Esta coerência e clareza remete para formas de avaliação que podem, somente, cobrar dos alunos uma repetição mecânica de datas e fatos históricos ou entendê-los com agentes de sua própria escolarização, num processo ativo e crítico nesse diálogo com o passado, esclarecedor do seu presente.

Nos Planos de Ensino de História foi proposto como objetivo geral para as três séries da HEM: *"Adequar o conteúdo programático à clientela, adaptando-o aos interesses e às necessidades da mesma, estimulando a consciência crítica, onde através da análise e comparações, se possa entender os fatos acontecidos como resultado da interferência do homem em época e espaços específicos"* (Plano de Ensino, 1992, s. p.). Os objetivos específicos e conteúdos programados aparecem no quadro a seguir.

PARA a 1ª SÉRIE da HEM

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	C ONTEÚDOS:
I Pretendo que o aluno compreenda a transição do sistema feudal para o sistema capitalista e as razões do pioneirismo português nas grandes navegações pelo Atlântico.	I O Brasil no contexto da expansão portuguesa A transição do sistema feudal para o capitalismo A formação de Portugal O descobrimento do Brasil
II Analisar como foi o processo de colonização do Brasil no contexto do capitalismo comercial mercantilista e seu resultado sócio-econômico.	II A implantação do sistema colonial A montagem do sistema colonial As Capitanias Hereditárias O governo geral A empresa açucareira e o tráfico negreiro
III Relacionar a situação política, social e econômica da colônia dentro do contexto do capitalismo, identificando-se os principais produtos da economia, as invasões estrangeiras no Brasil-colônia com as condições políticas e econômicas.	III Formação sócio-cultural do Brasil O mito da democracia racial O elemento negro O elemento branco Incursões estrangeiras no Brasil
IV Analisar a crise do sistema colonial que levou à independência política do Brasil. Diferenciar as lutas pela independência das rebeliões coloniais nativistas.	IV Processo de emancipação do Brasil A expansão territorial A época do ouro O sentido das rebeliões coloniais O processo de Independência
(Plano de Ensino, 1992, s. p.).	

No cotidiano da sala de aula, os conteúdos não seguiram os títulos das unidades propostas nesse planejamento mas, sim, os indicados pelo livro didático que é, de fato, o grande condutor do processo. Por exemplo, o conteúdo III "*A formação sócio-cultural do Brasil*" e seus sub-itens, não foram sequer mencionados em sala de aula. É importante enfatizar que, por este planejamento, o indígena não faz parte da nossa formação sócio-cultural, uma vez que não foi elencado ao lado do grupo do negro e do branco. Note-se, também, que o sub-item "*Incursões estrangeiras no Brasil*" aparece como fechando esta

unidade, sugerindo que estas foram privilegiadas para explicar nossa formação sócio-cultural e, provavelmente, nossa miscigenação "*embranquecedora*".

O objetivo específico a ser alcançado nesta mesma unidade está deslocado. Os professores visavam trabalhar um conteúdo e, na verdade, elencaram outro. Objetivavam relacionar a situação sócio-econômica colonial ao capitalismo e identificar os principais produtos coloniais e as invasões estrangeiras (Objetivo III). Os conteúdos elencados referem-se à nossa formação sócio-cultural e às invasões estrangeiras (Conteúdo III)

.PARA a 2ª SÉRIE da HEM

Neste Plano de Ensino há um grande equívoco. Não foi apresentado um planejamento para esta série e, sim, um para a 2ª série do Inciso III, ao qual se acrescentou o nome do professor e a série em questão. Ao não atentar para a especificidade de cursos e clientelas, originou-se outro problema: os objetivos e os conteúdos propostos para a segunda série da HEM são os mesmos formulados e efetivados na primeira série e não coincidem com os desenvolvidos, de fato, em sala de aula, da Independência do Brasil até o 1º Reinado.

Esta situação sugere que a ação pedagógica desenvolvida em sala de aula não se assenta em um planejamento anterior e que se não fosse entregue à direção da escola, não faria qualquer diferença, já que cumpriu mera formalidade e não as impostas pelo seu dia a dia, uma vez que a segunda série da HM não está nele incorporado

PARA a 3ª SÉRIE da HEM

Os objetivos e os conteúdos planejados são apresentados no quadro a seguir.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	CONTEÚDOS:
I Relacionar a crise do sistema colonial com a transformação verificada nos países dominantes europeus quando o capitalismo deixa o estágio comercial e vai se encaminhando para a etapa industrial. Compreender os reais limites da independência brasileira e os principais problemas que agitaram o 1º Reinado. II Avaliar a situação econômica e social brasileira durante o Período Regencial e o Segundo Reinado e as diferentes revoltas que eclodiram durante este período e a hegemonia política e econômica do setor cafeeiro. Identificar o conjunto de questões que desembocaram na Proclamação da República. III Analisar os fatos que determinaram o advento da República no Brasil e o regime político instaurado na Primeira República, destacando seu caráter reformista e conservador, analisando a crise do sistema capitalista de 1929 e suas relações com a desagregação da Velha República. IV Identificar as três fases da era Vargas e compreender o posicionamento ideológico dos vários movimentos da época e a nova ordem mundial do pós Segunda Guerra Mundial e suas interferências social, política e econômica no Brasil. Analisar o regime militar dentro do contexto nacional e dos interesses do imperialismo americano e a redemocratização do Brasil dentro da nova ordem mundial imposta.	I O processo de emancipação política do Brasil Causas da ruptura do sistema colonial O processo de Independência Crise do 1º Reinado A abdicação de D. Pedro I II O período Regencial e o 2º Reinado Situação política e econômica na Regência As rebeliões do período regencial Situação política e econômica do império Os problemas da queda da monarquia e o advento da República . III Brasil República Instalação e consolidação do regime republicano A política dos governadores Apogeu e crise da política oligárquica A Revolução de 1930 IV Da era Vargas ao Brasil contemporâneo A era Vargas O período democrático (1949-1964) A instalação do regime militar Brasil Novo
(Plano de Ensino, 1992, s. p.).	

A primeira constatação a fazer é que estes planos de ensino não retratam o que ocorre no cotidiano da sala de aula. Se, de fato, estes planos fossem elaborados para se

efetivar, teríamos, no mínimo, uma situação curiosa, na 1ª série da HEM o ensino de História iniciar-se-ia com o processo de Expansão Marítima Portuguesa e iria até o Processo de Independência Brasileira. Na 2ª, esse mesmo conteúdo repetir-se-ia e na 3ª, recomençaria, de novo, com o Processo de Independência, como se não houvesse na vida escolar de alunos e professores um ano todo de repetições.

Além do pouco cuidado no planejamento dos objetivos e conteúdos, estes aparecem de maneira pouco clara e pouco reveladora das ações pedagógicas a serem realizadas.

Note-se, por exemplo, que para o conteúdo IV "Da era Vargas ao Brasil contemporâneo", apenas o último sub-item revelará o Brasil contemporâneo, colocado vagamente como "Brasil Novo", em oposição, talvez, ao "Brasil Velho". O objetivo a ser atingido com esse conteúdo é pouco claro e revelador de uma outra imprecisão histórica: ao atrelar a "redemocratização do Brasil" à "nova ordem mundial imposta", deixou de esclarecer a qual dos chamados processos de "redemocratização brasileira" e à qual "nova ordem mundial" se refere. Pode-se pensar que a referência seja à "ordem mundial imposta" após a segunda guerra mundial ou a atual, chamada de "globalização". A ambiguidade surge por se tratar de um conteúdo selecionado de maneira muito ampla, para dar conta do programa, "Da era Vargas até o Brasil Novo".

A seleção dos objetivos e conteúdos de História pelos professores, permite a identificação de algumas tendências historiográficas que se entrecruzam ou são percebidas pelos seus resquícios.

O positivismo pode ser percebido nos marcos cronológicos, que são eminentemente políticos, centrados no binômio data-fato, como na 1ª série da HEM, os conteúdos I (o Brasil no Contexto da Expansão portuguesa) e II (Processo de Emancipação do Brasil). Na 2ª série, os conteúdos efetivamente trabalhados foram os fatos geradores da Independência Brasileira e 1º Reinado. Na 3ª série, os marcos são todos políticos, o Processo



de Emancipação Política do Brasil, 1º Reinado, Período Regencial, 2º Reinado e Brasil República.

No interior destes conteúdos são ressaltados alguns personagens como D. Pedro I e Getúlio Vargas. Ocupam o papel de personagens, substituindo “vultos históricos”, o Estado português (conteúdo I da 1ª série), Período Regencial, Segundo Reinado, a República (conteúdos II, e II da 3ª série). Como apontado por FERRO, em uma “história vigiada”, as instituições sociais, Estado, igreja, partidos, ganham “status” de personagens, deslocando os agentes sociais da experiência histórica narrada, escrita (op. cit., 1989).

Prevalece uma visão eurocêntrica da História - o Brasil e o continente latino-americano surgem a partir da conquista européia. É possível perceber, nos Planos de Ensino, que o positivismo foi matizado com outras características, como a inclusão das estruturas econômicas, sociais, culturais, propostas pela Escola dos Annales. É o caso da 1ª série da HEM, para a qual se propôs o estudo da formação sócio-econômica-social brasileira (conteúdos II e III).

No cotidiano das salas de aula, a tentativa de interligar os acontecimentos nacionais aos mundiais, revela-se frágil e carente de reflexões mais profundas. Assim como, também, é possível identificar traços do presentismo e do pragmatismo na prática diária, como será evidenciado na continuidade dessa unidade.

Essas evidências demonstram que a História Planejada pelos professores da HEM, está mais próxima dos Guias Curriculares do que das atuais Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, que sugerem encaminhamentos do trabalho através de eixos-temáticos, amplos o bastante, para o estudo das experiências de diferentes grupos sociais em diferentes tempos e espaços. Esta indicação visa, justamente, ultrapassar uma visão linear e etapista da História, comumente percebida nas aulas dessa disciplina, embasadas nos Guias Curriculares.

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PLANEJADOS

Nas três séries da HEM foram propostos os mesmos procedimentos metodológicos para o trabalho em classe. Nos Planos de Ensino, eles aparecem como "estratégias" e constam de: *"leitura dos textos do livro didático História do Brasil, de Gilberto Cotrin, exercícios, exposições, seminários, pesquisas referentes aos pontos do livro didático, trabalhos em grupo, pesquisa de temas atuais"* (Plano de Ensino, 1992, s. p.).

Os professores preferiram elencar "estratégias", um termo militar, ao invés de procedimentos metodológicos ou, simplesmente metodologia. Essa maneira de compor o planejamento de ensino era muito comum na década de 1970 e aparecia até mesmo nas orientações das Delegacias de Ensino. Priorizava-se a formulação técnica das ações, transpondo, para o ensino, as normas de gerenciamento empresarial, que vinham sendo introduzidas desde períodos anteriores. As dimensões humana e política, no entanto, são tão importantes quanto a técnica, como já defendia CANDAU (1983), ao criticar uma didática que se pretendia neutra porque assentada em pressupostos teórico-metodológicos puramente científicos. Estas dimensões ficam ocultas nos Planos de Ensino e nas atividades desenvolvidas em aula.

Outro aspecto que chama a atenção é que estas "estratégias" referem-se unicamente às ações a serem desenvolvidas pelos alunos, não cabendo, ao menos nos planos apresentados, nenhum papel aos professores, seja introduzindo os conteúdos, seja mediando o processo. Sua ação limita-se à aplicação de provas, orientações de trabalhos e à aferição de notas. As "estratégias" planejadas, ao serem colocadas em prática, revelam um mosaico das tendências pedagógicas, uma superposição do chamado ensino "tradicional" e de algumas propostas do "ensino renovado".

Prevalece um trabalho tradicional, no sentido de se basear unicamente nas exposições do professor dos itens lidos pelas alunas no livro didático. As "inovações" são

introduzidas de forma assistemática. Agem como meras ilustrações nas aulas de História, sem fazer parte, de fato, de um processo ensino-aprendizagem priorizador da construção-reconstrução do conhecimento. Os trabalhos em grupo aglomeram alunas para “*pesquisar*” partes do conteúdo do mesmo livro-texto usado em sala de aula, apresentadas, também, parceladamente, para uma turma desinteressada de um processo pouco compreendido.

A leitura e análise destes Planos de Ensino revelam não só incapacidade técnica na sua formulação, como também, pouca clareza sobre o quê ensinar, por quê e como ensinar. Aspectos esses, bastante coerentes com as colocações dos professores de História da escola sobre a formação recebida e as inquietações sobre o trabalho em sala de aula, abordados no 2º capítulo.

No meu entender, essas constatações remetem às questões teóricas e pedagógicas do fazer-histórico no cotidiano escolar desses professores e alunos. Ao encararem a metodologia de ensino enquanto somente “estratégias”, demonstram uma visão tecnicista que a percebe enquanto uma ferramenta dissociada da realidade educacional e social mais ampla. Nessa visão, a metodologia, tida como mero instrumental, é vista como um fim em si mesma e não considera a interligação teoria-prática. Não favorece, também, a obtenção dos objetivos pretendidos, por dissociá-los da seleção dos conteúdos e das formas de avaliação.

A metodologia é, no meu entender, um instrumental teórico-prático, propiciador da compreensão da realidade para nela atuar. É neste sentido que ela é a interação possível entre a prática escolar e o conhecimento da realidade. Essa interação se dá, então, entre o saber e o fazer de professores e alunos, agentes sociais desse processo.

Entendida assim, a metodologia é uma interação entre as opções teóricas da área de conhecimento, as opções filosófico-políticas e as concepções que o educador tem construído sobre o mundo em que vive, o ser humano, o processo ensino-aprendizagem. Ou seja, ao encarar a metodologia enquanto instrumental teórico-prático, uma interação entre o

saber e o fazer de professores e alunos, a seleção dos objetivos, conteúdos e formas de avaliação, mantém coerência interna entre si.

Para o processo ensino-aprendizagem de qualquer disciplina, essa visão é essencial. No caso específico da História, entendida como a experiência dos diferentes grupos sociais em diferentes tempos-espacos, esta é, não só fundamental, como também a tradução, na prática, dessa definição. A concepção de mundo é, assim, de algo em movimento e não estagnação; a de ser humano é o de um vir a ser em permanente construção social e a educação só pode ser concebida como a possibilidade de construção-reconstrução do conhecimento do real, tendo em vista sua compreensão, para nele interagir de forma autônoma, consciente e crítica. Teoria e prática dentro de um processo ensino-aprendizagem assim percebido.

Considero primordial repensar-se a formação do professor com vistas à melhoria da qualidade do ensino oferecido em nosso país. Concordo com **NÓVOA** (1992) que propõe a formação do “professor reflexivo” que, com autonomia, efetiva um movimento de “reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação”. Um educador que planeja seu trabalho e o avalia em processo, de forma reflexiva. Para tanto, considera primordial “produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional)”.

Propiciar, dessa maneira, na formação do professor a aquisição de práticas crítico-reflexivas de construção-reconstrução de seu próprio conhecimento e capacitá-lo a devolver esse percurso com os seus alunos, num espaço escolar permeado por relações democráticas e participativas, na intersubjetividade da aquisição de saberes específicos.

Como ressalta **NÓVOA**, é preciso produzir essas dimensões propiciadoras dos avanços repetidamente anunciados e não operacionalizados no fazer diário de professores e alunos.

Essa proposta aproxima-se das concepções de **VIGOTSKY** sobre o aprendizado escolar, mediado pelo professor, capaz de perceber as potencialidades do aluno, desenvolvimento potencial em direção ao desenvolvimento real. Para tanto, o autor julga primordial colocar o educando em contato com o conhecimento historicamente produzido e com a cultura cotidianamente construída pela sua comunidade, na qual produz sua própria História. O processo ensino-aprendizagem é, então, a interação do aluno com um parceiro privilegiado, o professor, e o conhecimento. O professor é um parceiro privilegiado porque atua como sujeito que comporta as experiências do seu grupo social, historicamente partilhadas, possui um saber sistematizado e pode, dessa forma, favorecer a aquisição e desenvolvimento de novos elementos no aprendizado do aluno. Uma relação socializadora, de troca de significados culturais adquiridos e transformados nas múltiplas interações interpessoais e intermentais.

1. 2. A HISTÓRIA ENSINADA

As propostas de trabalho planejadas pelos professores, ao serem colocadas em prática, revelam alguns problemas. Ao se comparar o objetivo geral traçado para as três séries da HEM com as ações desenvolvidas, estes ficam visíveis. Pretendia-se *“estimular a consciência crítica dos alunos”, “através da análise e comparações” para o entendimento dos “fatos acontecidos como resultado da interação do homem em épocas e espaços específicos”* (**Plano de Ensino** 1992, s. p.),

Para estimular a consciência crítica, as comparações e a análise, favorecendo a compreensão dos fatos históricos, percebidos enquanto experiências humanas em diversos tempos e espaços, os suportes teóricos- metodológicos deveriam se fundamentar em concepções de História que assim a concebessem - enquanto experiência de sujeitos agindo em suas situações e culturas, buscar suas evidências através de materiais variados para captá-los e

compreendê-los nas suas múltiplas dimensões. Nas aulas observadas, o mais comum foi um processo ensino-aprendizagem conduzido pelos professores; as análises e comparações deram-se unicamente através de leituras, exercícios e pesquisas, baseadas no livro didático adotado. Comportamento provocador de um reducionismo histórico, da naturalização das relações sociais e da atuação dos países que, direta ou indiretamente, tiveram influência nos acontecimentos históricos nacionais.

É possível, ainda, encontrar no objetivo geral de História traçado pelos professores da HEM, outro problema. Os alunos deverão entender os *"fatos acontecidos como resultantes da interferência humana em época e espaço específico"* (Plano de Ensino, 1992, s. p.). O ensino de História observado privilegia as ações de alguns personagens tidos como importantes e um enumerar de datas e fatos. Para as alunas da HEM fica o aprendizado de que assim se faz a História, não cabendo lugar para a interferência de homens comuns não guindados ao "status" de personagens. Essa, aliás, é a marca deixada pelo ensino de História a partir desses pressupostos; é uma História que nada tem a ver com a realidade dos alunos e não permite compreendê-la.

Exemplos típicos dessa concepção linear, etapista e esvaziada da ação humana, podem ser percebidos nos exercícios propostos em sala de aula, nas avaliações e nas leituras do livro didático. As questões a seguir foram extraídas do questionário respondido pelas alunas da 3ª série da HEM.

Em que século se deu o descobrimento do Brasil?

O primeiro período do Brasil chamou-se?

Citar dois governadores gerais.

O que aconteceu no Brasil em 1808?

O período de 1822 a 1889 chamou-se?

Quem governou o Brasil de 1930 a 1945?

Quem foi o último presidente do Estado?

Em todas as questões são realçadas datas, fatos e personagens. Um silenciar sobre os movimentos sociais, as experiências humanas, seus propulsores, os aspectos culturais dos períodos enfocados.

A mesma situação encontra-se no questionário a seguir, como em outros tantos analisados, respondido pelas alunas da 1ª série da HEM.

Quando se deu a fundação da França Antártica?

Os franceses se mantiveram por um bom tempo do lado de quem sua posição?

Onde se deu a fundação Equinocial?

Por quem foram expulsos os franceses?

Onde ocorreu a invasão holandesa de Pernambuco?

O livro didático adotado fornece exemplos do modelo de História desenvolvido, como se pode perceber nas reproduções abaixo.

ETAPAS DA EXPANSÃO MARÍTIMA PORTUGUESA::

1415 - Conquista da cidade de Ceuta.

1419 - Chegada dos portugueses à Ilha da Madeira.

1433 - Reconhecimento do Arquipélago dos Açores.

1434 - Gil Eanes ultrapassou o Cabo Bojador.

1443 - Nuno Tristão chega à Ilha de Arguim.

1445 - Nuno Tristão alcança Senegâmbia, Diniz Dias o Sênega

1482 - Diogo Cão descobre o Zaire.

1488 - Bartolomeu Dias atinge o Cabo sul africano denominado de Cabo das Tormentas.

1498 - Vasco da Gama alcança a cidade de Calicute, nas Índias, sonho dos portugueses.

1500 - Pedro Alvares Cabral chega ao Brasil.

Nos resumos elaborados em grupo e apresentados à classe, as alunas internalizam a concepção de História evidenciada pelos professores e pelo livro didático adotado. Essa identificação fica visível nos exemplos abaixo apresentados, retirados do trabalho desenvolvido na 2ª série da HEM. Após cada sub-título há uma breve descrição do fato enunciado.

A CONFEDERAÇÃO DO EQUADOR

1 - As Atitudes Autoritárias de D. Pedro

2 - O Motivo da Revolta

3 - Os Objetivos da Revolta

4 - As Províncias Participantes

5 - As Necessidades de uma Constituição

Note-se, nesse caso, além do esvaziamento do contexto histórico, o tom jornalístico do texto que remete às informações de maneira muito superficial e acrítica.

Como se percebe, os marcos dessa História são datas-fatos-personagens. Os fatos são analisados a partir do enfoque político, desarticulados dos econômicos, sociais e culturais. Um resquício pouco aprofundado e, até mesmo deformado, da História positivista.

A História planejada e a História ensinada configuram-se com uma espécie de remendo na colcha de retalhos que é o ensino de História na HEM.

As situações surgidas em sala de aula são singulares e não podem ser generalizadas. É possível, entretanto, encontrar nelas identificações nas atividades realizadas. As ações desenvolvidas em sala de aula obedecem a um contínuo, lento e repetitivo ritual. As aulas começam invariavelmente pela chamada, feita pelos nomes ou números das alunas e dura um tempo considerável.

O conteúdo de História é trabalhado a partir da leitura dos itens do livro didático, o grande condutor de todo o processo, seu ponto de partida e de chegada. Os professores relembram o nome do conteúdo que está sendo dado e lêem, ou pedem que se leia,

a partir de onde se parou na aula anterior. A História é aprisionada nas páginas do livro e na fala dos professores.

A utilização do livro didático na sala de aula ocasiona um grande transtorno. Há alunas que possuem exemplares anteriores aos dos professores, outras não o possuem e seguem as aulas pelos xerox dos resumos dos pontos, algumas não trazem sequer esse resumo e não se interessam, tampouco, em acompanhar a leitura com as colegas.

Algumas alunas tentam acompanhar atentamente as exposições dos professores, fazem perguntas e procuram estabelecer interligações. Muitas alunas, porém, se ausentam completamente do processo e se ocupam de outros livros, de outras disciplinas, dos exercícios para a aula seguinte ou simplesmente conversam, riem, olham longamente pela janela.

As aulas, em geral, são muito tumultuadas e barulhentas. O processo ensino-aprendizagem é muito confuso, pouco significativo e as alunas não possuem clareza do que e por que estudam, onde se pretende chegar, a importância de se ensinar-aprender História e como ela se relaciona com as suas vidas e com a sua formação profissional.

É visível a falta de preparo anterior das ações encaminhadas na classe, não apenas com relação às apresentações e explicações dos assuntos, como também, na formação dos grupos e nas orientações para os trabalhos.

Do ponto de vista das atividades desenvolvidas, encontra-se certa diversificação que, no entanto, atrelada a uma metodologia paralizante, dilui-se na lentidão e circularidade do trabalho realizado.

Estas considerações serão melhor explicitadas com a inserção das análises efetuadas a partir dos suportes teóricos que embasam o ensino de História na HEM, das atividades realizadas e das formas de avaliar o trabalho discente.

OS REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA HISTÓRIA ENSINADA

Não é possível afirmar, de forma categórica e incontestável, que a História ensinada na HEM seja uma reprodução fiel de algumas tendências historiográficas, referenciadas no primeiro capítulo. Os professores envolvidos não as conhecem em profundidade e não acompanham os debates atuais sobre a produção do saber histórico e o seu ensino.

As inovações pretendidas, conscientemente ou não, são efetuadas pelos recortes entrecruzados de algumas premissas básicas destas tendências. Mesmo quando rejeitadas no discurso, é possível identificá-las no fazer diário.

Do positivismo são adaptadas as idéias de que o professor-historiador é portador de imparciabilidade e capaz de ultrapassar o condicionamento social na apreensão dos acontecimentos históricos. O passado é percebido como realidade objetiva, descrita como se apresenta e, dessa maneira, é completo, acabado, imutável.

O positivismo, além dessa identificação dos fatos históricos com os documentos, pretendia escrever uma História Geral, cujo eixo era cronológico e político. Essa História reproduzia-se como consciência e memória dos Estados e de algumas organizações e instituições sociais. É significativo que os professores tenham recorrido aos marcos cronológicos dessa História, entendida como Universal e que nasce com o aparecimento da escrita, com o surgimento do Egito Antigo, se desenvolve com Grécia e Roma. A Época Medieval inicia-se com a queda do Império Romano e termina com a conquista turca. A Idade Moderna se instala com os Descobrimentos Marítimos, o Renascimento e a Reforma Protestante. A Revolução Francesa inaugura a contemporaneidade.

Essa cronologia eminentemente eurocêntrica, uniformiza momentos históricos de diferentes povos e países e silencia sobre suas especificidades, quando não relacionadas aos

marcos cronológicos eleitos. Ao mesmo tempo, deixa de enfocar os movimentos sociais e culturais que lhes são próprios.

A História ensinada na HEM é entrelaçada a essa periodização superposta à usualmente utilizada para a História do Brasil, Colônia, Império (ou 1º e 2º Reinado) e República.

Resquícios do presentismo e pragmatismo são mais difíceis de serem identificados, porque colocados de forma muito subjetiva e, do meu ponto de vista, muito inconsciente, como se fossem impregnações de uma concepção histórica pouco percebida e reelaborada. A seleção de alguns fatos dentro do conteúdo proposto, transporta professores e alunos para o presente que, visto sem os suportes teóricos necessários, conduz a uma visão do presente pelo presente. As explicações revelam-se, então, descontextualizadas, assim como os conceitos que se pretende trabalhar.

O pragmatismo foi percebido na maneira como os professores procuram reforçar ou relativizar fatos e conceitos, tendo em vista destacar a responsabilidade de cada um na participação social, no processo de redemocratização, recorrendo a fatos passados ou presentes.

Algumas situações extraídas do cotidiano das aulas de História explicitam as considerações acima.

O professor pergunta se todas trouxeram o xerox do resumo do livro (a maioria não tem o livro adotado). Coloca que não sabe o que fazer com as alunas que não trazem o texto. As alunas respondem que é porque o horário mudou e o professor retruca que 3º feira já era dia da sua aula no horário anterior. Sugere, então, que quem não tem livro e nem o xerox siga com outra colega. A classe se organiza.

Uma aluna pergunta a página. O professor diz que o texto todo já tinha sido lido e que leriam apenas o resumo.

O professor retoma o que fora lido anteriormente sobre as Invasões Francesas no Brasil no período colonial. Ele coloca uma

periodização na lousa e reafirma a necessidade de se conhecer e delimitar o período estudado. Algumas alunas respondem ao que é perguntado.

O professor enfatiza que os franceses se aliaram aos tamoios para aumentar suas forças. Ele segue o resumo do livro e faz pausas para o explicar. Começa, então, um novo assunto O Domínio Espanhol. Pede a uma aluna que leia, ela se confunde e começa a ler outra página. Sua colega de lado retruca "Ô lerda!" Enfim ela começa a ler o item pedido. Após a leitura, o professor explica.

O professor coloca na lousa as seguintes datas: 1500-1589 e pergunta quais os acontecimentos que ocorreram entre elas - pede uma recapitulação. Uma garota diz que em 1530 começou a colonização. O professor pergunta: "O que ocorreu antes?" a mesma aluna responde: "As expedições" O professor recapitula o processo que culminou com a vinda das expedições ao Brasil. Pergunta: "O que foi utilizado para iniciar a colonização?" Uma aluna responde: "Foi dado terras ..." O professor explica, então, como o Brasil foi dividido em capitânicas hereditárias.

- Nessa divisão de terras Brás Cubas recebe terras? pergunta uma garota.

O professor diz: "É, vários receberam ...". Folheia o livro e diz que elas já possuem o mapa com os nomes das capitânicas hereditárias (na página 31) e fala alguns nomes. A mesma garota afirma que tem um livro em casa que diz que Brás Cubas recebeu, o que veio a originar Santos. O professor diz que não, que nessa divisão Brás Cubas não recebeu.

A aula prossegue. O professor diz que após a divisão das terras foi enviado para cá um governador geral. Procura motivar as respostas das alunas. Começa a explicar a dominação espanhola, sempre recorrendo ao livro. Explica que o domínio espanhol em Portugal, fez com que o Brasil também sofresse sua dominação, assim como toda Península Ibérica. Pergunta o que é península. As alunas riem. Uma delas responde: "Península é península" e outra diz que não sabe. Ele alerta para a importância de se usar conceitos geográficos em História. Uma garota responde corretamente.

O professor prossegue a aula e coloca que o interesse da política mercantilista era a posse do ouro e da prata e que a Espanha os conseguira ao dominar povos que os utilizavam - os astecas, maias, incas.

Uma aluna pergunta sobre os recursos para a produção açucareira. O professor explica que os recursos vinham da participação holandesa. Os holandeses invadem o Brasil, sob domínio espanhol "por vingança" (Protocolo de Registro nº 1, 1E, 11/08/92).

A aula inicia-se. O assunto estudado é o Império - Dissolução da Assembléia de 1823. A professora diz: "Não quero conversa agora", bate na mesa e alerta que após o ponto haverá prova.

Algumas alunas continuam a conversar.

A professora pergunta se alguém sabe falar sobre a dissolução da Assembléia de 1823 e acrescenta: "A Sandra está falando, eu vou fazer chamada oral!" Uma aluna começa a explicar e a professora a interrompe e pede para ela se referir ao período anterior.

- O que foi convocado nesse ano?

- Assembléia Constituinte.

- Qual o objetivo dessa convocação?

Algumas alunas respondem mas, não acertam a resposta. A professora as estimula e uma responde:

- Elaborar a primeira Constituição do país.

- Qual a diferença entre Constituição e Assembléia Constituinte?

Uma das alunas responde corretamente. A professora pede atenção e afirma que na prova pedirá tudo o que se falou em sala de aula. Continua a recordar a aula anterior e pergunta porque não deu certo a Assembléia Constituinte. Pede que se anote tudo, conforme ela gosta, para não acontecer de na prova se reclamar que não se deu o assunto. Ela recoloca as dificuldades para os trabalhos da Assembléia, reforça a data da sua convocação e que isso ocorrera um ano antes do início dos trabalhos e adverte: "Ô Márcia eu vou fazer chamada oral!"

- Quais os representantes nessa Assembléia? pergunta.

- O partido Brasileiro ..., responde uma aluna.

A professora coloca que havia dois partidos o Brasileiro e o Português e pede para que digam quem fazia parte deles e algumas alunas respondem. Muitas alunas não seguem a aula e muitas olham pela janela.

- Acho que a senhora não terminou esse texto, porque não me lembro nada do partido Brasileiro, diz uma aluna.

- Eles eram aqueles da mandioca?, pergunta outra.

A professora afirma que apenas está lembrando o ponto dado. E pergunta: "Quem se destacou, quem foi o chefe? Sempre tem os chefes". Algumas alunas respondem: "Bonifácio"

- Antonio Carlos de Andrada, o irmão de Bonifácio, diz a professora

- Que texto é este? estou procurando faz meia hora, reclama uma garota

- Vocês não vêem! é o xerox para trazer hoje, tem uma surpresa, depois vocês vão falar sobre o que estou falando ...

Várias alunas estão atentas e procuram responder.

- Bom gente, qual a diferença entre o partido Brasileiro e o Português, que eu falei a aula passada para vocês?

- O partido Português queria o poder nas mãos de D. Pedro e o Brasileiro não, responde uma aluna.

A professora acrescenta que D. Pedro concentrava muitos poderes, o que preocupava o partido Brasileiro, que faz uma campanha anti-absolutista. Pergunta por que e como D. Pedro dissolveu a Assembléia. Uma garota responde e ela completa colocando que D. Pedro criou uma nova Assembléia e outorgou a nova Constituição que conservou os seus poderes (**Protocolo de Registro nº 2, 2C, 18/08/92**).

O assunto da aula é Tratados entre Portugal e Espanha. O texto fala das causas da decadência de Portugal. O professor pede para uma aluna ler um item em voz "legível". Todas riem, "Audível" diz ele, então.

O texto faz um resumo do império colonial português e sua situação após a dominação espanhola. A aluna lê e o professor explica.

Outra aluna continua a leitura. O texto mostra a invasão das possessões portuguesas pelos países "inimigos" da Espanha. O professor enfatiza a questão da competição entre os países e pergunta: "Por que os outros países tinham inveja da Espanha?" Uma aluna responde: "Não sei!" E ele diz que era por causa do ouro e da prata.

Outra aluna lê sobre a situação crítica de Portugal após a dominação espanhola e que o Brasil era a única possessão que lhe sobrara. Quando lê que o Brasil "Era a vaca de leite de Portugal" a classe explode em risos.

O professor retoma o texto e o explica, enfatizando que os holandeses ao aprenderem a técnica da produção do açúcar e ao levarem-na para as Antilhas, prejudicaram o Brasil, porque passaram a lhe fazer concorrência. O professor ressalta que os holandeses tiveram lucros antes, quando entraram no Brasil e depois de saírem: "Isso faz parte da nossa vida, como a borracha, por exemplo." Pergunta se alguém sabe como foi esse processo e como ninguém sabia ele explicou como se deu a decadência da borracha brasileira, finalizando que "O mundo é dos mais espertos!".

- Por que o açúcar brasileiro prejudicou Portugal? pergunta uma aluna. O professor responde colocando a questão da concorrência holandesa

- A concorrência matou ...? pergunta a mesma aluna, sem conseguir completar seu raciocínio.

- Não, continuou ... mas, com menor lucro. Sempre que se tem uma concorrente, procura-se aperfeiçoar. Já pensou você com uma concorrente com o namorado?

- Mato ela! respondem várias alunas.

A aluna insiste na questão da concorrência, não deixando claro onde quer chegar. O professor recorre à TV, anunciantes, concorrência, para explicar a questão

Outra aluna recomeça a leitura, após o pedido do professor. O texto continua a explicar o processo de decadência do açúcar brasileiro e entra na assinatura dos Tratados entre Portugal e Inglaterra-

Quais eram esses tratados? pergunta uma aluna.

O professor diz: "O Brasil, vejam bem, foi cair nas garras logo de quem? Da Inglaterra!" Explica como os tratados acabaram por beneficiar a Inglaterra e prejudicar Portugal. "A Inglaterra parece que está adivinhando que o Brasil vai descobrir ouro". (Protocolo de Registro nº 4, 1E, 18/08/92).

Os momentos da sala de aula são únicos, singulares, difíceis de serem captados em toda sua complexidade, tensão e especificidade. Por isso estes registros, não se colocam como um espelho ou uma fotografia dessa realidade, reconstruída através deles, por mim. Ao mesmo tempo, foram selecionados os cortes necessários, uma vez que seria impossível reproduzi-los na íntegra. O fio condutor dessa seleção foi a identificação das características reveladoras, de forma clara ou, às vezes sutil, de algumas tendências historiográficas.

A presença da datação-acontecimento é a referência mais constante e visível. Os agentes sociais privilegiados são os Estados português, holandês, inglês, francês e, em certos períodos, a Colônia brasileira, Império, a República. Nesta relação, incluem-se alguns personagens, como presidentes. O povo, nos períodos estudados, aparece de forma vaga, quase abstrata.

As intervenções de outros países nos acontecimentos históricos nacionais, são analisados como comportamentos individuais ("vingança", "esperteza"), sem contextualização. No meu entender recorrem a uma visão pragmática da História, de uma maneira distorcida, como se a mesma pudesse se converter em "mestra para a vida". Ao mesmo tempo, as relações entre fatos passados e presentes são mostrados de forma artificial. Os conceitos aparecem descontextualizados. A utilização de conceitos generalizantes acarreta imprecisões e dificulta o entendimento dos acontecimentos históricos. VEYNE, com razão, considera papel do historiador desvelar as "*tramas humanas*" e suas especificidades. Por isso, considera que os conceitos são imprecisos, sem limites nítidos e determinados, facilitam associações de idéias que os tornam anacrônicos e permitem falsas continuidades. Toda definição conceitual é, assim, enganosa. Cita, como exemplos, os conceitos de guerra e revolução, difíceis de serem

definidos por si mesmos; de classes sociais, impossíveis de serem aplicados a determinadas épocas; de religião, capazes de conduzir à continuidades indevidas. Conclui o autor que os acontecimentos são únicos, podem se assemelhar mas não são objetos uniformes, classificáveis, porque *“Todos os seres humanos mudam, sem exceção (...), mudam num mundo que muda e cada ser pode fazer mudar os outros e reciprocamente, pois, o concreto é transformação* (VEYNE, 1995, p. 65-72):

É muito freqüente a imprecisão na utilização de conceitos, pelos professores e pelas alunas. As ambigüidades decorrentes nem sempre são percebidas e resolvidas, como se pode perceber nas situações descritas anteriormente e nas seguintes:

As alunas do grupo trocam idéias entre si antes de começar. Uma garota pede silêncio e começa a falar. Diz o nome do presidente Eurico Gaspar Dutra, local de nascimento e faz um breve histórico de sua vida. Relata a pressão dos militares sobre Getúlio e a campanha eleitoral que culminou com a vitória de Dutra, responsável por fazer o Brasil voltar ao regime democrático, sem problema. Nesse ponto ela pára e diz "Houve um problema ... (risos) ele foi e não foi bom ... congelou o salário do povo ... a Ana vai falar."

Ana começa, então, a traçar as características do seu governo e afirma que a Assembléia Constituinte se reuniu e fez uma Constituição totalmente democrática e dá suas características.

Algumas alunas prestam atenção, outras lêem o livro São Bernardo, outras olham seus cadernos ou fazem outras coisas.

A exposição continua. A aluna lê e explica o governo Dutra. Outra colega fala das consequências: Dutra perseguiu os opositores; congelou salários; aumentou o custo de vida; para evitar protestos suspendeu o direito de greve e fez intervenção nos sindicatos; rompeu relações com a Rússia.

O Plano SALTE é lido e explicado por outra aluna, que esclarece que o Plano não atingiu seus objetivos mas, não diz por que. Pergunta se alguém tem alguma dúvida.

Uma aluna pergunta: "Como pode um governo democrático e opressor? Estou colocando o contraste que há e não criticando se está ou não no livro." A aluna não consegue explicar as contradições entre o proclamado e o efetivado na prática (Protocolo de Registro nº 5, 3B, 25/08/92).

A não ser pelo alerta desta aluna, a contradição entre uma proposta "democrática" com ações autoritárias de um governo colocado como de transição, parece ter passado despercebida pelo grupo que preparou o trabalho, pelo restante da classe e pelo próprio professor, que não retomou esse assunto para resolver a dúvida surgida.

As dificuldades na utilização de conceitos nas explicações fornecidas aos alunos é um grande complicador. Os conceitos são produzidos, inseridos em contextos transformados historicamente, assim como seu significado. Necessário se faz, então, empregá-los dentro destes contextos atribuidores destes significados. Na aula enfocada abaixo, é possível identificar esta abstração do processo histórico.

A aula continua. O assunto tratado é A Dissolução da Assembléia Constituinte. A professora explica o processo de participação segundo o anteprojeto de Antonio Carlos.

- Só a farinha de mandioca e se tivesse outro tipo de renda? pergunta uma aluna.

A professora responde que sim, que a renda era baseada na farinha de mandioca.

- Era para governar ou votar?, pergunta a professora.

- Para votar, responde uma aluna. O certo era não votar em ninguém: se correr o bicho pega, se fica o bicho come!, conclui.

A professora pergunta se fosse para fazer uma votação agora, qual a forma de governo que escolheriam. Várias alunas respondem:

- Parlamentarismo.

- Nenhum.

- Deputado e senador é só para comer o dinheiro do povo.

- Eu prefiro presidencialista.

- Não tem mais um?

- Eu preferia o militarismo.

- Deus me livre!

A professora tenta colocar a questão da escolha passando pelas pessoas a quem se escolhe e diz que tem esperanças: "Que Deus ajude que não continue nessa crise!"

- A esperança é a última que morre. diz uma aluna.

A professora retoma o assunto da "Constituição da Mandioca" e repete que ela "estabelecia a renda na farinha de mandioca"

- Ai todo mundo ia querer plantar mandioca! retruca uma garota.

A professora explica a importância da farinha de mandioca na economia.

- E exportava? pergunta uma aluna, sem obter resposta.

A professora olha para uma aluna e diz "Ô você, fecha isso aí que vou fazer chamada oral" e pergunta o que acabou de falar. A aluna não sabe responder. Eclodem muitos risos.

- Dá para a senhora repetir o objetivo do partido Brasileiro? pede uma aluna.

Uma garota ri muito e outra lhe diz "Pára Márcia!"

- Anticolonialismo ... eu não anotei professora, a senhora falou muito rápido, recoloca a aluna, insistindo na resposta.

É recolocada a questão da participação na votação segundo a "Constituição da Mandioca". A professora diz: "E o pobre povo? Como ficava a situação do povo pobre, sem dinheiro e sem mandioca? (gargalhadas). O povo pobre sem dinheiro e sem mandioca ficava à margem da sociedade."

Uma aluna pede para a professora explicar de novo o porquê do nome da "Constituição da Mandioca". Algumas alunas conversam muito.

- Estou desanimada ... francamente! na hora da prova não vou dar aula não!

- E o que a senhora vai fazer? pergunta uma aluna.

- Pedir para que falem o que eu falei e debate. Na próxima aula o xerox do ponto é para ser feito debate. Só vou trabalhar com quem quer.

- Nós estamos olhando professora, olha para nós!

A professora orienta, então, para o que se deve anotar. Tenta fazê-las se lembrar do ponto dado anteriormente e volta, de novo, ao problema da dissolução da Assembléia. Coloca que D. Pedro se uniu ao partido Português que o apoiava nas suas idéias absolutistas. O partido Português queria a unificação de Portugal e Brasil.

- D. Pedro não era português? Então, daí aliava mesmo! pondera uma aluna.

- Vamos supor que unificasse, como ficaria Portugal e o Brasil?, pergunta a professora.

- O Brasil seria colônia.

A professora explica como ficaria o processo e como D. Pedro ficaria nele, o que segundo ela, não lhe seria favorável (**Protocolo de Registro nº 2, 2C, 18/08/92**).

Como se percebe foi introduzida uma temática e outra foi a ela superposta, através do “relembrar” proposto pela professora. A lentidão, a circularidade e a rotinização como os assuntos são tratados, aumentam a fragmentação dos conteúdos, reforçam a visão estática da História, dificultam sua compreensão. O conceito de equivalência da renda no anteprojeto estudado não foi abordado, assim como o quadro sócio-econômico-político do período, que lhe daria sentido.

Cabe ressaltar, que o processo ensino-aprendizagem observado, apesar das semelhanças com o positivismo, deixa de incorporar o que lhe confere maior valor, o cuidado com as fontes. Neste caso, estas seriam utilizadas não para reencontrar o passado pronto e acabado e, sim, para buscar sua veracidade, seu testemunho enquanto memória de determinada época. O único referencial teórico para as exposições dos conteúdos é o livro didático, única

fonte de pesquisa, transformado no “saber histórico verdadeiro”, sem necessidade de verificação ou confronto com outras produções.

No cotidiano da sala de aula de História há alguns momentos “mágicos”, em que toda a classe parece despertar do seu torpor, as alunas prestam atenção, emitem suas opiniões, defendem seu ponto de vista. Esta “magia” ocorre quando aparecem interligações com sua realidade mais próxima, vivenciada no dia a dia, percebida como parte do seu presente e, no entanto, pouco compreendida. Expressam o desejo de esmiuçá-la, nesse pulsar de vida que rompe com a monotonia do desinteresse e da apatia, quase permanentes nas aulas por mim observadas.

O professor esclarece alguns pontos abordados pelo grupo sobre A Constituição de 1946, a questão da tranquilidade social, dos baixos salários, a taxa de inflação, que segundo ele era diferente da atual, "que é altíssima."

- Mas aí, é uma diferença de época. Governo sem problema não tem, diz uma aluna.

- Mas agora está demais, retruca outra.

- Cada governo bolou um plano, não é? continua o professor. Getúlio Vargas instituiu o salário mínimo, oito horas de trabalho. Esse Plano SALTE é como se fosse uma plataforma de governo hoje. O que os candidatos locais estão colocando como plataforma eleitoral?

Começa, então, uma discussão entre algumas alunas sobre as promessas dos diferentes candidatos. Algumas acham que não passam de promessa. Várias alunas entram no debate e citam nomes, obras realizadas, promessas dos candidatos, reafirmando seu caráter de promessa e não de solução dos problemas locais.

O professor interfere e remete a discussão para o governo Collor e reflete que sua secretária e P. C. Farias tiraram dinheiro antes da decretação do Plano Collor o que evidencia que o governo já começava com uma idéia ruim contra o povo e coloca as consequências negativas para o povo com a retenção dos cruzados (Protocolo de Registro nº 5, 3B, 25/08/92).

A aula continua e outro momento político nacional daquele ano é introduzido:

- Impeachment virou moda, diz uma aluna. Aqui em Paraguaçu se não der certo a gente faz impeachment.

Uma aluna ressalta o "como" os deputados votaram no caso Collor, para passar a idéia de que realmente o faziam em nome do povo que os "elegeu".

Uma aluna aproveita a deixa e diz: "Porque esse presidente, que pegou agora, está meio assustado também!", referindo-se a Itamar Franco.

- Deve ser uma bomba! retruca outra.

O assunto envolve a atenção de mais alunas que passam a ouvir e comentar.

- A mentalidade do povo brasileiro é que se sobe um político ele vai salvar a pátria e não é assim, é de longo prazo, comenta uma aluna.

O professor fala sobre a personalidade de Itamar Franco, que segundo ele, é calmo, fala pouco.

Uma aluna pergunta se o professor ouviu a entrevista do Ministro da Educação que, segundo ela, foi bombardeado pelos debatedores e respondera que outros nomes famosos ocuparam pastas no governo anterior e nada fizeram. Ela se referia ao fato de nomes pouco conhecidos terem sido escolhidos para o governo de Itamar Franco, o que motivou muitas críticas. O assunto continua a ser o governo. (Protocolo de Registro nº 5, 3B, 25/08/92).

O tema despertou muito interesse e envolvimento da classe, com idéias claras a respeito da política local, que certamente deveriam ser melhor exploradas e ampliadas. Caberia neste sentido, a proposição de uma pesquisa para aprofundar o conhecimento sobre o período, não só pelo interesse despertado mas, principalmente, porque 1992 foi um ano privilegiado. Múltiplas análises originaram-se dos fatos apresentados cotidianamente pela mídia e surgiram um grande número de publicações a respeito do processo vivenciado. Foi o ano da denúncia de corrupção no governo federal e do envolvimento do próprio presidente, da instalação da CPI

(Comissão Parlamentar de Inquérito) para investigá-la, da mobilização popular ("dirigida" ou não pela mídia que mirou seus holofotes e refletores sobre Brasília), do processo de impeachment e, ao lado de toda essa agitação nacional, as eleições municipais ganharam surpreendente relevo e destaque, marcadas que foram por aqueles acontecimentos.

As explicações para acontecimentos do presente são procuradas pelos professores em outras aulas observadas, como na inserida abaixo.

Um grupo expõe seu trabalho sobre o Governo Jânio Quadros. O professor interfere e estabelece relações entre esse governo e o de Fernando Collor.

- A corrupção não é só de agora, porque é isso que se tentou passar, diz o professor.

Uma garota coloca que há diferenças entre os dois governos, porque no governo Collor o escândalo foi enorme e tenta argumentar mas, o professor a interrompe. Ela tenta voltar a colocar suas idéias mas, o professor a interrompe de novo e coloca o que pensa. A aluna fica quieta, diz algo para a garota do lado e ambas riem.

A mesma aluna, um pouco depois, tenta participar de novo, é interrompida, cala-se e presta atenção ao que o professor fala.

O professor estabelece pontos de comparação entre os dois governos e enfatiza que, de fato, não se sabe porque Jânio renunciou, pondera que "Carlos Lacerda era um elemento ferrenho. Ele lutou contra Getúlio. Era uma espinha, um caco no sapato. O Lacerda aproveitou para denunciar a aproximação com os países socialistas e a condecoração de um representante de Cuba ... a comenda era um apreço e então, apegou-se nisso e fez pressões. Ou deixava o governo ou poderia sofrer um atentado ... Abriu mão do seu mandato, mesmo sendo eleito por muitos votos".

O professor pergunta: "O que foi mais elogiável, o Jânio ou o Collor? No caso de Jânio houve renúncia e no caso de Collor essa palavra não existe, ele será julgado". Alerta as alunas, para o fato da pressão popular ter forçado muitos deputados a votarem "sim", quando sua

intenção inicial não era essa (Protocolo de Registro nº 14, 3B, 06/10/92).

Estes registros revelam o interesse das alunas e seu envolvimento. Demonstram, por sua vez, a preocupação do professor em estabelecer elos de ligação entre momentos políticos diferentes. Mesmo assim, é possível perceber uma explicação do presente pelo presente que, nesses casos, não significam uma produção de saber sobre o passado a partir dos interesses e necessidades do presente, como proposto pelo presentismo. Tornam-se, assim, uma espécie de colagem, sem contextualização.

No último exemplo, além disso, aparece a tentativa de buscar explicação históricas para as atitudes de dois personagens, escamoteando o processo histórico e colocando em relevo decisões individuais, “julgadas” a partir de comparações. Na segunda fase da Escola dos Annales, **BRAUDEL** propunha o estudo na longa duração das estruturas, para melhor perceber o movimento histórico, as permanências e mudanças, diferenças e semelhanças. A comparação pretendida, além dessa busca da compreensão dos momentos políticos vivenciados, necessita, como suporte teórico, a apreensão dos movimentos sociais e culturais a partir de diferentes focos de sua construção, como expressões de grupos diversos em embate ao longo do processo. As tentativas de explicação para atitudes pessoais sem a devida contextualização, acaba resvalando para o pragmatismo. A História serve para julgar atitudes, rejeitá-las ou, copiá-las.

Ainda com relação aos exemplos, nota-se uma ênfase no posicionamento de personagens a partir do ponto de vista do senso comum e expressa reducionismo no entendimento dos processos históricos, impregnações sociais e naturalização das relações sociais. Neste sentido, trabalhar com a História Cotidiana e a questão das mentalidades, como tenuamente revelado, exige cuidados maiores e domínio consistente dos seus suportes teórico-metodológicos.

Quando os professores utilizam outras categorias de análise, como as construídas pelo marxismo, as complicações aprofundam-se, principalmente porque o autor do livro didático selecionado, propõe-se a estudar as estruturas, para entender a conjuntura social (e, não, também a superestrutura). Sua proposição não se efetiva, porque o ritmo do processo ensino-aprendizagem muito lento e a separação das estruturas políticas, sociais, econômicas, culturais, provocam uma percepção fragmentada e estanque da realidade. Algumas categorias aparecem e permanecem, dessa forma, como abstrações, “o povo”, “as *“rebeliões nativistas”* em contraposição às *“rebeliões separatistas”*, a *“Revolução de 30”*, os *“movimentos sociais regenciais”* ou *“republicanos”*, a *“instalação”* do regime militar.

É perceptível que essa colagem de suportes teórico-metodológicos aparentes na História ensinada, buscados de forma consciente ou não, pouco contribuem para a formação de um *“aluno crítico”*, capaz de *“analisar e comparar fatos históricos, resultantes das ações humanas em diversos tempos e espaços”*, como os professores, ao menos formalmente, planejaram.

A superação desse tipo de enfoque requer maior compreensão da História nacional e local, tendo em vista seus entrelaçamentos, as permanências, mudanças, diferenças, semelhanças, as imbricações com a História mundial. Para tanto, novas fontes seriam buscadas, debatidas, comparadas e analisadas. Aliar ensino e pesquisa, teoria e prática, colocar o prazer da busca, da partilha do conhecimento assim construído-reconstruído, propiciando a estas futuras professoras a aquisição de habilidades e vivência da pesquisa, vista não como reprodução, mas construção de conhecimento..

Essas considerações levam-me a concordar com FENELON, ao enfatizar que,

Esta nova maneira de lidar com a História, esta dificuldade em articular teoria e prática, não serão resultado de uma existência inteiramente dissociada da teoria e do método que alardeamos e ensinamos? Teoricamente concebemos a História, como

conhecimento, como um processo de interação entre teoria e prática, ou seja, o indivíduo que busca conhecer o processo histórico está ao mesmo tempo fazendo a História do presente e quando o faz, o faz a partir de um conhecimento que é dado socialmente, isto é, formação, posições, conceitos, pressupostos, são fruto de uma concepção sobre a realidade. Na prática, entretanto, creio que transmitimos, certamente porque esse é o nosso cotidiano e a nossa existência, uma concepção de História que busca verdades absolutas, que precisa discutir e assimilar todo o conhecimento livresco já produzido, que precisa estar em dia com todos os modismos de além-mar, que precisa se encadear logicamente para ser “científica” e, com isto, acabamos nos distanciando cada vez mais de nossa realidade e do concreto que buscamos conhecer, entrando em contradição flagrante com a teoria e o método que abstratamente, ou apenas do ponto de vista intelectual, dizemos adotar em nosso trabalho de profissionais da História (op. cit. p. 30).

Como a autora, identifico essa dificuldade em colocar os alunos diante da problematização do real, da investigação como forma de superar o senso comum. Esta atitude possibilitaria a compreensão da realidade sempre em transformação e o reconhecimento de si mesmos como agentes e sujeitos da História. Como se percebe nos Protocolos de Registro anteriores, passou-se de um período histórico a outros, justapostos, sem a devida contextualização. Nesse caso, seria mais significativo a proposição de eixos temáticos, possibilitadores de um diálogo presente-passado em busca da compreensão das experiências humanas vivenciadas. As evidências históricas seriam encontradas através da problematização do real, com um leque de opções variado e multifacetado, unindo ensino e pesquisa sobre movimentos sociais e culturais, subjacentes às políticas e planos econômicos implantados.

A abordagem desses objetos a serem pesquisados, beneficiar-se-ia da riqueza das linguagens produzidas e disponíveis sobre o período. Além dos textos históricos e livros



paradidáticos, há a possibilidade de recorrer-se a jornais, revistas, documentários, filmes, publicações literárias, músicas, entrevistas (com roteiro elaborado por professores e alunas) com pessoas que viveram nessa época e trazem em suas memórias acontecimentos, impressões, sentimentos, questionamentos, opiniões.

As alunas pesquisariam em grupo essa documentação coletada. As análises e conclusões apresentadas no espaço coletivo da sala de aula, permitiriam debates, reflexões e críticas. Seriam evidenciados as permanências e mudanças, semelhanças e diferenças, continuidades e rupturas, mentalidades e comportamentos estruturados na vida cotidiana, no meio social. Um trabalho que exige cuidadosa organização, planejamento e tempo para ser efetivado mas que, sem dúvida, favorece ultrapassar o senso comum, a construção e reconstrução do conhecimento de diferentes realidades, distanciadas e próximas, espaço possível de atuação de sujeitos que se percebem agentes **do** e **no** processo.

O SABER E O FAZER SEGUNDO AS ATIVIDADES ESCOLARES OBSERVADAS

O conhecimento resulta da interação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. No contexto da sala de aula essa interação se dá entre professor-aluno-conhecimento, numa relação ativa que envolve a construção e a reconstrução desse conhecimento, no sentido de sua aquisição e aplicação. Atividade ao mesmo tempo transformadora do sujeito e do objeto, provocadora de novas interações.

Neste sentido, acertadamente **SCHAFF** considera que o homem, “*conjunto das relações sociais*”, apreende a realidade objetiva de maneira subjetiva, individual, segundo motivações conscientes ou inconscientes, através da mediação de sua prática social. Esta relação afeta o domínio do conhecimento por acarretar:

Em primeiro lugar, uma articulação determinada do mundo - ou seja a maneira de o perceber, de distinguir nele elementos

determinados, a dinâmica das percepções, etc. - está ligada à linguagem e ao seu aparelho conceitual que recebemos da sociedade por intermédio da educação considerada como a transmissão da experiência acumulada na filogênese. Em seguida, os nossos julgamentos são socialmente condicionados por sistemas de valores que aceitamos e que possuem todos um caráter de classe (1986, p. 8).

Em consequência disso, continua o autor:

O sujeito que conhece não é um espelho, não é um aparelho registrando passivamente as sensações geradas pelo meio circunvizinho. Pelo contrário, é precisamente o agente que dirige este aparelho, que o orienta, o regula e, em seguida, transforma os dados que este lhe fornece (op. cit., p. 82).

A aquisição do conhecimento se dá, então, pela interação do sujeito e do objeto, segundo um mecanismo específico que associa a língua em que se pensa, a situação social, os interesses do grupo a que se pertence, mediados pela sua prática social, transformadora da “coisa em si” em “coisa para mim” (op. cit., p. 83-84).

Com relação ao conhecimento escolar **SILVA**, acertadamente, adverte para o fato de que o mesmo, ao ser apresentado, passa por uma seleção arbitrária de um universo mais amplo de possibilidades. Para percebê-las é necessário questionar sua produção, distribuição e consumo. O autor aponta que o conhecimento é concebido como dado e, assim, não é questionado. Além disso, a posição do indivíduo na estrutura social é vista como o resultado principal da manipulação do conhecimento, segundo o interesse de classe. Dessa maneira, a escola é tida como a única instituição distribuidora do conhecimento e, por extensão, o conhecimento escolar é equacionado com o “conhecimento em geral”. Essa visão impede questionar o papel da pesquisa na própria Universidade e suas vinculações com

empresas e o Estado. A disponibilidade do conhecimento, de forma imediata e livre, é percebida como próprio da sua natureza, sem se atentar para sua manipulação enquanto propriedade privada e como é objetivado e, portanto, não está disponível para a transmissão na interação inter-individual (1992, p. 142).

A problematização da produção do conhecimento, nessa perspectiva, ajuda a compreender sua transformação em disciplina curricular, a seleção dos conteúdos nos programas oficiais, sua contínua descaracterização, até ser oferecido pelos livros didáticos e ser consumido acriticamente, muitas vezes, como um pseudo-conhecimento.

Neste sentido, entender o conhecimento científico como uma construção sobre o real, que precisa ser reconstruído e problematizado, traz consequências importantes para a educação e o ato pedagógico. Perceber o aluno como um vir a ser, nas suas condições concretas de existência, significa proporcionar-lhe um processo ensino-aprendizagem englobador desses mecanismos de produção e aquisição desse conhecimento, tendo em vista a compreensão da realidade em que vive e atua.

A partir dessa ótica, o processo ensino-aprendizagem depende de sua coerência interna, desde a escolha dos objetivos, conteúdos, metodologia, até as formas de avaliação. Professores e alunos são sujeitos ativos deste processo de aquisição de atitudes e habilidades, em interação com o objeto do conhecimento.

O professor, assim, não é o transmissor acrítico de um conhecimento apresentado como pronto. É parte integrante, como seus alunos, do processo de construção-reconstrução do conhecimento, transformando-o na sua prática cotidiana.

No processo ensino-aprendizagem de História observado na HEM, além da leitura e exposição dos conteúdos pelos professores, foram propostos trabalhos em grupo a serem apresentados para a classe.

A proposição e efetivação dos trabalhos em grupo objetivou o estudo de um assunto determinado, a ser resumido a partir dos itens do livro didático. São valorizadas, ao

mesmo tempo, a habilidade de resumir e a atitude na apresentação das conclusões. Uma maneira de preparar para a futura atuação.

As observações das apresentações de alguns grupos demonstraram alguns entraves à obtenção desses objetivos. Na prática, as alunas, de um modo geral, limitam-se a ler os trabalhos e evidenciam pouco entendimento do assunto apresentado. O que pode indicar que as orientações não foram suficientes, as alunas não se preocuparam em esclarecer as dúvidas anteriormente, faltaram indicações de fontes de pesquisa mais significativas ou que não conseguiram superar a inibição bastante freqüente nesta situação.

A leitura de como ocorreu a orientação para a execução de um dos trabalhos em grupo, evidencia melhor esses aspectos.

A aula inicia-se com a introdução do ponto O Período Regencial. A professora pede para uma aluna passar o resumo na lousa e que todos tragam o xerox do ponto para se iniciar um novo trabalho em grupo. Cada grupo deve passar a cópia do trabalho para os demais. A professora avisa que os grupos devem permanecer os mesmos e que será avaliada, também, a exposição. Orienta que devem ser usados os livros de 6º série, que estão na biblioteca e segundo ela estão bem fáceis.

Os itens do trabalho foram passados na lousa e, ao lado, os números dos grupos sorteados.

Um grupinho brinca com uma bexiga, que enche e esvazia devagarinho, fazendo muito barulho. Algumas alunas riem alheias ao trabalho que está sendo montado.

Confusão geral! Muita conversa até acabar o sorteio dos itens. As conversas e o barulho irritante da bexiga, continuam entremeados pelas perguntas sobre os itens a serem pesquisados. As alunas não sabem mais em que grupo estão para esse trabalho, porque não perceberam que o número do grupo expositor nada tem a ver com a sequência numérica do trabalho. Por exemplo: o grupo 1 apresentará o item 4. A professora chama a atenção para as conversas paralelas.

Algumas alunas olham no livro o assunto da sua pesquisa. A aluna continua a passar o resumo na lousa que é copiado por pouquíssimas alunas, enquanto a maioria conversa.

Algumas alunas ainda não conseguiram entender onde devem se encaixar. A professora reiteradas vezes pede silêncio e repreende uma aluna: "Hoje você está heim? Vou fazer uma chamada oral" (Protocolo de Registro nº 24, 2C, 20/10/92).

As orientações dadas para outra classe são reveladoras da insuficiência de informações necessárias à atividade pedida, como se identifica no exemplo abaixo.

O professor pede às alunas para individualmente elaborarem questões do resumo, ou do texto todo para quem tem o livro. Ele considera esse trabalho uma forma de recapitular o ponto e sugere que as alunas que possuem o livro o façam em grupo e tragam para ser discutido na aula. Acha, também um bom exercício para quem vai dar aula futuramente. (Protocolo de Registro nº 4, 1E, 18/08/92).

Na aula seguinte, o professor faz toda uma preleção contra a elaboração mecânica de questionários preparatórios para as provas, revelando uma contradição na sua fala, não apreendida por ele mesmo. No exemplo acima, evidencia-se a intenção de preparar as alunas para a elaboração de questionários aos seus futuros alunos. No momento da apresentação das questões, sua manifestação foi a seguinte,

O professor afirma que "O questionário virou pirulito, virou chupeta, difícil de tirar. A cobrança sobre o questionário é terrível! Mas temos que romper isso. Tem professor que dá 20 questões e tira 5 para a prova!. O ideal em História é não ter prova. Só que eu deveria ter condições de trabalhar com interação e ter respaldo de vocês. Mas, é claro, é inviável isso aí. Teria que ser em grupo pequeno. Só com

duas aulas semanais e picadas! O problema é falta de leitura. Um estudante deveria ter em casa um dicionário."

- Eu tenho dois! diz uma aluna.

- Mas tem que ser um dicionário bom, porque o Aurélio de bolso não resolve. Um bom dicionário, um Atlas Geográfico, uma pequena enciclopédia, é claro que a Barsa, a Mirador ... Quando vocês forem à biblioteca procurem ver essa enciclopédia. A Mirador é completa. Só que esse material é caro e de difícil acesso, além, do fato de que não se dá valor para ele.

Algumas alunas riem e dizem que nunca fizeram isso. O professor coloca que é preciso comprovar a nota dada para "não se complicar", a nível da documentação da escola. "O aluno copia o trabalho e ganha nota por isso! eu não concordo! Tudo isso eu falei, por causa do bendito ou maldito questionário, que só leva à decoreba mas, infelizmente continua. Então elaborar questões é bom para o aproveitamento do aluno" (Protocolo de Registro nº6, 1E, 25/08/92).

O professor reforça, assim, uma atitude que rejeita. Não consegue romper com a própria expectativa das alunas acostumadas, durante sua vida escolar, a esse modo de trabalhar os conteúdos. As considerações feitas não impediram os resultados obtidos e apresentados a seguir.

As alunas elaboram e respondem questões e quem não as faz não sofre qualquer advertência do professor.

Perguntas elaboradas:

- Por que o Brasil foi considerado terra de ninguém?

- Onde se deu a França Equinocial?

- Por que a fundação da França Antártica na Baía da Guanabara se deu em 1585?

O professor pede para a aluna ler sua resposta. Aproveita, então, para abordar a dificuldade de se elaborarem questões e diz que para o nível das crianças a pergunta tem que ser mais simples.

- Quando Portugal e Espanha assinaram o Tratado de Tordesilhas?



- *O que foi a Confederação dos Tamoios?*
- *O que significa tamoio?*
- *Por que Portugal e Espanha fizeram várias tentativas para conquistar terras? (Protocolo de Registro nº 6, 1E, 25/08/92)*

O trabalho é tão "colado" ao texto do livro didático, que algumas alunas não sentiram necessidade de precisar o período estudado. Reproduzem a fórmula do seu próprio aprendizado, trabalha-se um ponto e aplica-se a prova em seguida, que é também "colada" ao texto e, assim, só é preciso lembrar-se dele para responder, sem maiores necessidades de recorrer à outras habilidades, a não ser repetir, decorar, reproduzir. As alunas assimilam como natural esse tipo de trabalho em História, assim como a aprendizagem a partir de modelos internalizados de maneira acrítica, como se pode perceber na situação abaixo..

Uma aluna sugere que cada uma elabore perguntas para outra colega responder e após esta etapa, todas as perguntas e respostas seriam passadas na lousa, para todos os colegas. O professor retruca que aí vira um questionário "feitinho, prontinho"

- *Como prontinho? pergunta a aluna.*
- *Tem professor que nem corrige questionário! diz sua colega*
(Protocolo de Registro nº 6, 1E, 25/08/92).

Várias alunas não demonstram o menor interesse pelo trabalho e algumas consideram-no válido. A maioria parece preferir o questionário "prontinho" ao que o professor lhe pediu. Não há, de fato, grande diferença, a não ser, a elaboração das questões pelas próprias alunas. O processo poderia ser redimensionado, uma vez que o objetivo é preparar o futuro professor e auxiliá-lo a superar encaminhamentos de trabalhos centrados unicamente no questionário. Essa situação remete à escolha dos referenciais teórico-metodológicos, suportes do ensino de História. Os professores demonstram, como evidenciado, pouco contato com as

publicações e debates mais recentes da área de conhecimento em que atuam. O que é um complicador para se planejar e desenvolver as atividades de maneira mais inovadora.

Dentro dos modelos desenvolvidos, outro bastante recorrente é propor uma questão e cada grupo deverá apresentar a resposta à classe,

A professora, ao entrar, retomou o trabalho organizado na aula anterior. A classe foi dividida em seis grupos, com seis participantes que deverão analisar o texto do livro e responder às seguintes questões:

GRUPO 1 - Como D. Pedro reagiu ao ante-projeto constitucional?

GRUPO 2 - A Constituição outorgada de 1824 estabelecia a existência de 4 poderes. Quais são eles? O sistema eleitoral criado pela Constituição de 1824 garantia a participação do povo no poder político? Justifique sua resposta.

GRUPO 3 - Procure explicar o sentido do nome Confederação do Equador. Para isso você deverá pesquisar primeiramente o significado da palavra Confederação.

GRUPO 4 - Como terminou a Guerra da Cisplatina e quais as consequências para a imagem política de D. Pedro I?

GRUPO 5 - Cite alguns fatores que foram se somando ao longo do tempo provocando a crescente impopularidade de D. Pedro I. Qual a reação pública provocada pela morte do jornalista Libero Badaró?

GRUPO 6 - Qual foi o episódio derradeiro que precipitou a abdicação de D. Pedro I?

A professora explicou que cada grupo deve verificar cada parágrafo do texto, analisá-lo, identificá-lo e dar-lhe um nome. Após isto cada grupo deverá responder a estas questões, fazendo pesquisas em outros livros, mas não os indica. O trabalho será exposto aos colegas.

Foi informado que cada grupo deveria bater e rodar uma cópia do trabalho aos colegas dos outros grupos.

Uma aluna argumenta que não é necessário bater e passar o trabalho para toda a classe, uma vez que todos trabalharão o mesmo assunto, que está no livro. Mas a regra não foi alterada. Após as

apresentações seria marcada uma prova para "verificação de como está a classe com relação ao assunto tratado" (Protocolo de Registro nº 7, 2C, 25/08/92).

A proposta de trabalho, como se percebe, não se diferencia de um questionário respondido individualmente, o que me parece uma recorrência ao velho estilo, com a inovação de ser respondido em grupo.

As apresentações de alguns grupos repetem a inconsistência e a falta de clareza do encaminhamento do processo, revelada pelos professores, como pode se observar na situação transcrita a seguir,

O grupo começa a expor. Uma aluna lê o resumo elaboração e tenta explicá-lo. Coloca as datas de início e fim do governo Jânio Quadros e realça sua vitória nas urnas. Afirma que "O povo ficou entusiasmado com sua promessa de "varrer toda corrupção" e que "iria varrer a vida política". Outra aluna lê as contradições da política interna e externa de seu governo.

O próximo grupo a expor não presta atenção, conversando baixinho sobre o trabalho a ser apresentado.

A aluna lê o resumo e coloca a pressão sofrida pelo presidente da parte de Carlos Lacerda. Outra garota interfere e lê que o presidente renunciou devido às pressões que sofreu.

- Acabou. diz o grupo.

Todos se surpreendem e uma colega diz: "Só isso?" ao que o professor acrescenta: "Não, espera aí. Alguma comparação? Porque estamos vivendo um momento propício ... o assunto sugere".

Uma garota do grupo traça comparações entre a proposta de Jânio Quadros e de Collor: "Jânio prometia "varrer a corrupção" e Collor "acabar com a corrupção" (Protocolo de Registro nº 14, 3B, 16/10/92).



Um grupo começa a expor sobre a Constituição de 1823. A professora interfere.

Uma aluna sai da classe e volta rindo.

A turma é muito barulhenta e a conversa é muito grande.

Dez minutos após ser iniciada termina a apresentação do trabalho. A professora pergunta se há dúvidas. Critica a apresentação do grupo e o fato de apenas uma aluna ter lido.

A professora chama um número e pede à aluna para fazer perguntas ao grupo. As alunas reclamam.

O segundo grupo começa a expor às 14.20 e termina cinco minutos depois: leram datas e fatos sobre a Constituição de 1824. Algumas alunas elogiam o relato. (Protocolo de Registro nº 8, 2C, 28/08/92).

Seria grande a contribuição na organização dos grupos, a introdução de outras óticas, como as apresentadas por **PIAGET** e **FREINET**.

PIAGET (1977) considera a educação um processo de socialização favorecedora do desenvolvimento intelectual e moral. Para tanto as atividades dos alunos são elementos essenciais. Os contatos permitidos pelos trabalhos em grupo, colaboram na socialização, integração das relações, vivência da auto-disciplina, colaboração, troca e autonomia. O ensino deve basear-se na pesquisa e na solução de problemas. Os integrantes do grupo aprendem a aceitar o conflito advindo de interesses e opiniões divergentes.

FREINET (1979) propõe uma educação baseada na confiança, na cooperação, na pesquisa experimental. O trabalho em grupo permite aos participantes assumir responsabilidades, estabelecer elos de ligação com os outros, melhorar a expressão oral e escrita. A pesquisa possibilita o tateio experimental, assim como as atividades desenvolvidas em ateliers (oficinas) de pesquisa, de expressão, de trabalho manual, de técnica. Todos os trabalhos devem ser apresentados e debatidos, incorporando as críticas e sugestões do conjunto da classe.

Como se percebe, **PIAGET** e **FREINET** privilegiam o trabalho coletivo, sem impedir a individualização, também necessária, para a formação do ser humano.

A organização dos grupos, o encaminhamento dos trabalhos e as orientações muito superficiais, resultam num ensino empobrecedor e pouco significativo.

Dentre as atividades observadas, as avaliações do processo ensino-aprendizagem aparecem separadas do contexto - surgem como “paradas” obrigatórias, numa dicotomia entre o que se ensina-aprende. É comprovação, momento final de cada unidade elencada para estudos.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem é atividade bastante complexa por envolver outros componentes, além dos cognitivos. Expressa juízos de valor e impregnações nem sempre identificadas e refletidas. É marcada, muitas vezes, por preconceitos que, de forma clara ou sutil, traduzem a idéia de classificação social, ao decidir quem deve ser aprovado, retido ou “recuperado”.

Professores e alunos julgam-se o tempo todo e, após alguns anos de escolaridade, estes conseguem “aprender” os mecanismos da ação pedagógica, muito mais do que os conteúdos. Identificam a exigência de cada professor no momento de avaliar e como se preparar para o mesmo. Em geral, basta reproduzir o que foi apresentado em sala de aula, “provar” que “aprendeu”, mesmo de forma mecânica e repetitiva. Na formação do professor, as formas de avaliação podem se tornar modelos para futura prática pedagógica.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem revela de modo muito singular as opções e concepções que o norteiam. Desvela a coerência ou contradição, entre a intenção e o gesto no fazer concreto, no interior das salas de aula. Mais do que uma medida “do quanto se aprendeu com os conteúdos”, para classificar os alunos, o ato de avaliar é um indagar sobre os objetivos, temáticas e metodologia selecionados. É, dessa forma, um juízo de valor provisório, dentro de um planejamento de ensino flexível o bastante, para permitir reformulações necessárias na prática educativa em andamento.

A avaliação, em processo, possibilita um contínuo repensar sobre o como se avançou na construção-reconstrução do conhecimento socialmente produzido e nas formas de utilizá-lo, tendo em vista a prática social. Avaliar em processo, significa apreender o saber e o fazer em movimento, em transformação. Favorecer vivências significativas para a aquisição de atitudes e habilidades na interação com o objeto de estudo. Propiciar a formação de um leitor crítico que perceba pontos de vista convergentes e divergentes, num diálogo problematizador entre o conhecimento construído e a realidade em que vive.

Dentro de um contexto mundializado, globalizado, em que a mídia unifica espaços e tempos simultâneos e produz informações numa velocidade espantosa, a escola não pode se furtar a esse apelo a que todos estamos cotidianamente expostos. A informática é um dado real nesse final de século e aponta necessidades, que os educadores não podem simplesmente ignorar. A simultaneidade e rapidez com que os acontecimentos mundiais são apresentados, a quantidade de informações obtidas através dos diversos veículos de comunicação tradicionais e dos mais avançados, como a INTERNET, exigem a habilidade de selecioná-las, para efetivamente fazer parte da formação de professores e alunos, de maneira objetiva e crítica. Nessa ótica, a avaliação, em processo, é essencial para colocá-los no movimento de transformação proporcionado pela interação com a construção-reconstrução do saber histórico.

É necessário proporcionar-lhes o contato com diferentes fontes, diferentes objetos impostos pelo seu dia-a-dia, como a situação dos grupos sociais (meninos de rua, sem-teto, sem-terra, presidiários, o problema das drogas, da sexualidade, dos valores sociais ou sua ausência, etc.), a posição do homem na contemporaneidade (e o posicionamento e atuação das diversas minorias), a questão da violência, do desemprego, do trabalho, da prostituição infanto-juvenil, a banalização do ser humano, a produção cultural nos mais variados setores, seu consumo, as possibilidades e os limites apontados para a superação das situações

vislumbradas no cotidiano. Enfim, há uma gama multivariada de objetos a serem estudados, o que requer a inclusão de novas abordagens, linguagens e pesquisas.

É preciso garantir o acesso, não só aos documentos escritos, como também aos orais e aos extraídos da cultura material (edificações, monumentos, museus, arquivos), entendidos não mais como meros depositários de um passado morto e confinado, mas como oportunidade de identificar o que permitiu sua permanência, a sua historicidade, a serem reconstruídas. Esses são momentos de avaliação em processo - a identificação e estudo de diferentes objetos, as diferentes abordagens e visões sobre os mesmos, a recuperação e inteligibilidade do passado pelos sujeitos no presente, dentro do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

As análises até aqui apresentadas do processo ensino-aprendizagem de História na HEM, revelam a inexistência dessas condições. As formas de avaliação são coerentes com o encaminhamento dado pelos professores, embora em flagrante contradição com o objectivo geral traçado para a disciplina. Além dos trabalhos em grupo, avaliados pelo resumo e pela apresentação à classe, há o momento da “prova”, em que as alunas reproduzem o conteúdo ensinado, o que pode ser percebido pelos exemplos abaixo apresentados.

EXEMPLO A

Questões:

- 1 - Cite as duas principais causas (interna e externa) da Conjuração Mineira.
- 2 - Complete os dados abaixo sobre a Conjuração Mineira:
 - a) - local e data da revolta
 - b) - principais integrantes do movimento
- 3 - Principal motivo da traição?
- 4 - Qual foi a punição aos rebeldes?

5 - *Relacione os principais objetivos contidos no projeto da Conjuração Baiana.*

6 - *Estabeleça uma diferença ideológica entre a Conjuração Mineira e a Conspiração Baiana.*

(Prova Aplicada no 2C em 05/06/92).

EXEMPLO B

Questões:

1 - *Comente sobre os principais aspectos relacionados ao governo Dutra*

2 - *Dê as principais características do governo Vargas.*

3 - *Dê as principais realizações do governo J. K.*

4 - *Explique a renúncia de Jânio Quadros.*

5 - *Explique o que se entende por parlamentarismo e porque foi adotado esse sistema no governo João Goulart?*

6 - *Cite três presidentes militares e comente sobre um deles.*

(Prova Aplicada no 3B em 30/11/92)

Note-se que as questões são tão "coladas" ao livro didático utilizado, que não carecem de maior precisão: "citar as duas principais causas ...", "comentar sobre os principais aspectos ...", "Dar as principais realizações ...". Só é possível responder a tantas evasivas, o aluno que tenha seguido esse processo. A terceira questão do primeiro exemplo, "Principal motivo da traição", é um refinado exemplar dessa situação: a qual traição se refere? a quem se refere? Tal imprecisão não impediu as repostas de algumas alunas, mesmo que parciais.

A questão quatro do segundo exemplo "Explique a renúncia de Jânio Quadros", exigiria maiores informações do que as obtidas em aula, já que não se reporta aos "supostos" motivos e há muitas controvérsias sobre a própria renúncia e ao que a teria ocasionado. Ressalto que no Protocolo de Registro nº 14, citado anteriormente, o próprio professor em sala de aula afirmava que, de fato, não se sabe ao certo as razões dessa renúncia.

Para responder a estas questões, não é preciso recorrer a outras habilidades e processos cognitivos, senão a repetição; basta decorar datas e nomes de "rebeldes", de "traidores", de "heróis", de presidentes e alguns fatos isolados entre si. Elas condizem com o processo de ensino observado e já descrito, para o qual não é necessário sintetizar, comparar, compreender, interpretar, propor, analisar. Basta reproduzir o conteúdo visto em classe.

Os trabalhos apresentados pelos grupos reproduzem o livro didático. Nesse caso, apesar das restrições já apontadas, as alunas esforçam-se para resumir o texto, mesmo que nas apresentações transpareçam certos aspectos não compreendidos por elas mesmas.

As observações do cotidiano das aulas de História, propiciaram um foco mais aproximado do quadro traçado pelas alunas, evidenciado no capítulo III, a respeito da formação recebida na HEM e a, de fato, necessária. Permitiram, também, identificar outras circunstâncias do processo vivenciado por alunas e professores.

Além do caráter de reprodução, de repetição mecânica do livro didático, a leitura e análise de alguns Protocolos de Registro, indicam, ainda, seu caráter disciplinador, usado como instrumento de poder, na verdade nem sempre eficaz. É comum o alerta "que se anote tudo para não acontecer de na prova, se reclamar que não se deu o assunto", "vou fazer chamada oral", "depois vocês vão falar sobre o que estou falando", "na hora da prova não vou dar aula não". Essas atitudes reforçam o aspecto reprodutor do processo e a necessidade de uma ação disciplinadora através da "ameaça" representada pelas avaliações. Percebe-se, também, que o cotidiano é um treino para as avaliações, daí o encaminhamento das atividades pedagógicas e as chamadas, quase propagandistas, para as provas.

É possível identificar um julgamento negativo em algumas falas dos professores, com relação aos alunos e que são formas de avaliar, não tão sutis. Nos Protocolos de Registros, já apresentados, aparecem a impossibilidade de utilização de outros materiais, como dicionários, atlas, enciclopédias e, por isso, as alunas tornam-se responsáveis pela má qualidade das aulas. Abaixo reproduzo como ocorreu em sala de aula algumas dessas justificativas:

O professor diz que este material ajudaria no desenvolvimento das aulas: "Material e incentivo não deveriam faltar". Coloca que tem dois alunos na sexta série da manhã que trazem tudo o que é pedido e que, ambos, são filhos de médico, dentista e professores. Elogia o desempenho desses alunos e que a própria forma de se expressarem acaba por ajudar a classe (Protocolo de Registro nº 6, 1E, 25/08/92).

A afirmação impregnada de preconceitos, oculta a dificuldade em se recorrer às fontes de estudo. A própria escola possui alguns dos materiais citados e as Oficinas Pedagógicas das Delegacias de Ensino foram equipadas com livros didáticos, paradidáticos, literatura infanto-juvenil, enciclopédias, dicionários, atlas históricos e geográficos, coleções de fitas de vídeo, além dos equipamentos apropriados para sua utilização. Visão ausente da formação dos professores de História da HEM e, provavelmente, da dos seus alunos.

Ao trabalhar com os conceitos de currículo explícito (os conteúdos) e currículo oculto, SILVA observa que este é marcado pela *"intencionalidade e desejabilidade de causar os efeitos de docilidade, obediência, reprodução das relações de autoridade e poder, competição, conformismo, preconceitos, normas e atitudes"*, entre outros. O currículo oculto é percebido nas práticas, vivências e rituais, não expressos em conteúdos e, portanto, são mais difíceis de serem observados. O autor considera, acertadamente, que conhecer os elementos do currículo oculto é um primeiro passo na sua desativação mas, não é o bastante. É preciso fazê-

lo trabalhar a favor dos nossos objetivos desejáveis. “*Construir outro capaz de romper a relação subordinada com o conhecimento e com uma educação que é a negação e a privação dos bens culturais aos nossos professores e alunos*” (op. cit. p. 107).

Dentro dessa ótica, é necessário, também, romper com uma prática avaliativa assentada em julgamentos. Propor, como **HOFFMANN**, que ao professor seja dada a oportunidade de refletir sobre a contradição existente entre a ação de educar e a de avaliar, concebidos como momentos separados, dicotômicos. Para tanto aponta que,

Uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e adulto, como sujeito do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. Seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, investigadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade) (1992, p. 20).

Para tanto, a autora considera essencial o aprofundamento do professor em teorias do conhecimento e nos fundamentos de sua disciplina, que lhe permitam “*vislumbrar novas questões e possibilidades de investigação a serem sugeridas para o educando e a partir das quais se dará a continuidade e a profundidade de cada área de conhecimento*” (op. cit. p. 21).

Dessa maneira, a avaliação possui uma “*função dialógica e interativa*” e não de mantenedora das desigualdades sociais de forma seletiva e eliminatória. Possibilita ao professor perguntar: “*o que meu aluno não compreende? por que não compreende?*”. Essa postura permite a compreensão da unidade do ato de ensinar, aprender, avaliar e entender a avaliação como,

(...) um processo dialético que absorve em si o próprio princípio da contradição. Ou seja, para superarmos as dúvidas, os obstáculos em avaliação, precisaremos nutrir-nos dessas contradições para encaminhar-mos à superação. A avaliação é essencial à docência no seu sentido de constante inquietação, de dúvida. Um professor que não problematiza as situações do cotidiano, que não reflete passo a passo sobre suas ações e as manifestações dos alunos, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas (op. cit. p. 111).

Essas práticas estão ausentes das atividades desenvolvidas na HEM e descritas ao longo desse capítulo. Retomo a questão central desse trabalho, a contribuição do processo ensino-aprendizagem de História para a formação do professor das séries iniciais do 1º grau. O ensino observado pouco contribui para essa formação. O problema central, a meu ver, não está no elenco de conteúdos, temáticas ou eixos-temáticos. Está sim, na abordagem que se faz deles. O ensinar História pressupõe, a priori, a introdução a essa área de conhecimento, aos pressupostos teórico-metodológicos das diversas tendências historiográficas, definidores, estes sim, da concepção do saber e do fazer histórico. Uma opção definidora da abordagem a ser efetivada sobre os fatos históricos. E esta opção é feita segundo as concepções de mundo, ser humano e processo ensino-aprendizagem do próprio educador. Essa postura fará encaminhar os trabalhos tendo em vista a construção do pensamento histórico.

Essa clareza não aparece na proposição e na execução das atividades nas aulas de História observadas. Conscientemente ou não, os professores fazem um mosaico de tendências historiográficas, pouco compreendidas ou até mesmo desconhecidas através de leituras e reflexões aprofundadas. Parecem ecos, resquícios mal alinhavados, o que evidencia o pouco entendimento do quê ensinar, para quê, para quem e como fazer um processo ensino-aprendizagem significativo, enquanto construção-reconstrução deste conhecimento.



O resultado pode ser percebido na apropriação feita pelas alunas da HEM, da área de conhecimento em que deverão atuar. A História, para algumas delas, é o estudo, a descrição e, não também, a realidade vivida, experiência humana em diferentes tempos e espaços. A partir dessa ótica, expressam assim a definição que construíram dessa disciplina:

A História é definida como uma viagem no tempo passado e a gente vê como foram as guerras, as revoluções, as pessoas dos séculos passados (Aparecida, 1 D, 03/12/92).

A História, eu acho que o próprio nome já diz: é uma História de anos atrás da qual nós não fazemos parte (Andréia, 1 D, 03/12/92).

É o conhecimento do passado e presente, pois através do passado estudamos o passado e avaliamos o futuro (Cristina, 2 C, 01/12/92).

Algumas colocações demonstram outras perspectivas para o ensino da História:

É a ciência que tem como objeto de estudo as relações entre os homens e o mundo que vêm construindo com o seu trabalho (Ana Paula, 3 B, 23/11/92).

Tenho uma dificuldade com o professor de História. Eu gosto dele, mas, não consigo assistir às aulas. Acho que o aluno não está querendo mais rever só o passado. Deveria ter coisas do nosso mundo atual. Tantas coisas que estão acontecendo com o nosso país e que poderiam ser debatidos em sala de aula (Nilsa, 1 E, 23/11/92).

É o que acontece `a nossa volta em todo universo. Eu acho que a História deveria explorar mais os acontecimentos diários pois, algumas vezes, temos curiosidade em entender um fato histórico que esteja acontecendo e ninguém o sabe explicar. O lugar mais fácil

para aprender, principalmente para a camada mais pobre da sociedade, é a escola (Marilda, 4 B, 23/12/92).

Com essa concepção da área de conhecimento histórico, caberá a essas alunas encaminhar o trabalho com seus futuros alunos, segundo sugestões expressas na Proposta Curricular para o ensino de História - 1º grau, que está sendo implantada pela Secretaria do Estado de Educação de São Paulo. Para efetivá-la, sem deformações, é preciso domínio da disciplina a ser ensinada, dos seus conceitos essenciais, para introduzi-la e desenvolver os eixos temáticos propostos, dentro da idéia central de aliar ensino e pesquisa.

Ao professor a quem não foi dada a oportunidade de vivenciar esse tipo de pesquisa histórica e a quem foi negado o acesso a esse saber e a esse saber-fazer histórico, enquanto aluno, provavelmente faltarão subsídios para selecionar e organizar o trabalho escolar, tendo em vista os objetivos pretendidos, ou seja, a construção-reconstrução do conhecimento.

Parece-me, assim, que é central garantir às alunas da HEM a apropriação dessas concepções do saber-fazer histórico. O que não é contemplado no processo ensino-aprendizagem observado, assentado em pressupostos teóricos-metodológicos pouco aprofundados, quando não, transfigurados pelos professores que formam os futuros professores das séries iniciais do 1º grau.

Do meu ponto de vista, o saber e o fazer observados no processo ensino-aprendizagem de História na HEM, expressam um pseudo-conhecimento, com desdobramentos muito graves para serem ignorados, perpetuadores que são de um círculo vicioso difícil de romper. Há uma gama complexa e multivariada de fatores interferentes na intencionalidade e na efetivação de um currículo, capazes de permitir ultrapassar as lacunas na formação do professor. Mesmo assim, não é possível deixar ao sabor do voluntarismo individual, o preenchimento de lacunas tão importantes nesta formação.

Um desdobramento imediato dessa situação é a atuação dos professores das séries iniciais do 1º grau, como observado por **SILVA**, numa escola frequentada por alunos das camadas populares, o que o levou a concluir que

(...) a essa criança está sendo dado um arremedo de conhecimento, uma versão do conhecimento escolar do qual toda substância foi extraída. Se é verdade que todo conhecimento é transformação na sua passagem para o conhecimento escolar, nós estamos observando aqui o último estágio nesse movimento em direção à entropia (op. cit. p. 135).

Dessa maneira, o autor considera que o que é oferecido não é o conhecimento dominante, sua reprodução e, sim, sua “*versão muito diluída e degradada*”. Nega-se, assim, a igualdade na distribuição dos bens culturais.

Esse quadro torna-se mais preocupante quando se pensa na formação do professor, dadas as constatações “in loco” desse processo. Para reverter esse quadro é essencial para nós educadores, responder à algumas questões primordiais como: **qual a escola que queremos? em que educação acreditamos? que seres humanos desejamos formar? qual o currículo escolar mais apropriado à consecução dos nossos objetivos? como formar professores para efetivá-los com autonomia, criatividade e criticidade, agentes que são do seu próprio saber-fazer?**

Dentro das perspectivas e dos resultados obtidos nesse estudo de caso, as respostas são, também, singulares. Apontam os caminhos que acredito possíveis para contribuir para a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental.

A escola é o espaço privilegiado onde se dá a interação de professores e alunos com o conhecimento, entendido como provisório, inacabado e incompleto, porque em permanente processo de construção-reconstrução.

A educação deve promover a formação do ser humano, um constante vir-a-ser. Favorecer-lhe a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades para, com liberdade, exercer uma prática reflexiva, criativa e crítica, enquanto sujeito que é da sua própria historicidade em meio a outras, possibilidade que se torna realidade.

A formação do professor não pode prescindir de percebê-lo com um ser humano, portador de uma história de vida e de concepções próprias, com uma trajetória em transformação. Essa formação deve contemplar os requisitos necessários para a atuação profissional, propiciar a aquisição dos conhecimentos produzidos em diferentes áreas, promover a vivência de práticas reflexivas embasadas nos pressupostos teóricos, sem dicotimizá-los em teoria e prática, com disciplinas de formação geral e pedagógicas, como partes estanques de um aprendizado paralizante. Essa prática educativa deverá alicerçar suas concepções de educação, escola, ser humano e conhecimento.

No caso do professor de História para as séries iniciais, objeto específico desse trabalho, proponho um encaminhamento que não deve ser confundido como uma proposta curricular ou metodológica, o que foge ao âmbito da pesquisa efetuada.

Para a introdução e continuidade dos estudos históricos com as crianças, o futuro professor precisa incorporar, durante seu aprendizado, uma concepção de história coerente com os pressupostos teórico-metodológicos embasadores de sua prática pedagógica. Nessa concepção e nesses pressupostos teórico-metodológicos, deve extrair e fundamentar as noções básicas para desenvolver essa disciplina. Essas noções são as de temporalidade histórica, espaço, relações sociais (de trabalho, parentesco, familiares, etc.), cultura, agentes sociais que são primordiais para a seleção, organização e condução do trabalho.

Para a aquisição desses referenciais teóricos, o futuro professor necessita ter contato com fontes históricas, escritas, orais ou extraídas da cultura material. Para tanto, seu aprendizado precisa aliar ensino e pesquisa, oportunizar a vivência da construção-reconstrução do real, das práticas sociais e experiências humanas em diferentes tempos e espaços. O

vivenciar a pesquisa, o trabalho com diferentes fontes, possibilita a interação com o conhecimento histórico produzido, a construção dos eixos-temáticos extraídos desse diálogo do presente com o passado. Permite a identificação dos movimentos sociais subjacentes ao contexto político-econômico-cultural e os projetos gestados em diferentes circunstâncias, necessidades e interesses, através das experiências de diferentes sujeitos.

Nesse processo de ensino-pesquisa, o aluno interage com variadas abordagens e linguagens (musicais, literárias, iconográficas, filmes, etc.), para o conhecimento dos objetos em estudo. É importante assegurar a identificação segundo os contextos em que foram produzidos, a razão da sua preservação e permanência, o seu poder enquanto memória dos grupos sociais que os construíram e conservaram, seu significado no momento de sua criação. Como também perceber os acontecimentos “silenciados” e possíveis de serem captados através de outras fontes, outros sentidos e significados.

Dessa maneira, é possível apreender o movimento histórico, as transformações, as permanências, as continuidades, as rupturas, os significados das práticas sociais experienciadas no passado, suas ligações e informações para o presente. Ressalto que nessa interação ensino-pesquisa para a construção e reconstrução do conhecimento histórico, entendo como **THOMPSON**, que o processo histórico é único, efetivado pelos sujeitos não de forma autônoma, mas são experiências realizadas em suas condições de vida e cultura. Essas experiências podem ser abordadas de forma variada, incompleta ou parcial mas, não deixam de ser verídicas enquanto experiências. Essa compreensão é fundamental para o entendimento da dupla dimensão da História - a vivência humana em diferentes tempos e espaços e o seu estudo e escrita elaborados pela historiografia, segundo diferentes tendências.

Essas percepções deslocam o enfoque em personagens, ações governamentais ou institucionais, pois a pesquisa de fontes variadas, com diferentes abordagens e linguagens, permite buscar as “evidências históricas” reveladoras de outros autores históricos e projetos.

A organização e efetivação desse trabalho é tarefa complexa e exige dos professores que formam os professores, domínio teórico e metodológico do saber-fazer histórico. Considero porém, essencial para assegurar aos futuros docentes a apropriação da concepção de História segundo os suportes teóricos escolhidos, a vivência da pesquisa como suporte necessário para a construção-reconstrução do conhecimento, agentes ativos nesse fazer e nesse fazer-se, transformador da “História em si” em “História para nós”.

As noções de relações sociais, cultura, sujeitos da História, podem ser construídas no encaminhamento apontado, pois emergem desse confronto entre as fontes pesquisadas, desde que esse seja o objetivo a ser alcançado e que se esteja atento para as interligações necessárias.

Acredito que a construção das noções de tempo e espaço, demanda superar as práticas pedagógicas há muito enraizadas, que as enfocam de maneira simplista e reducionista. O espaço é apenas o meio geográfico (bacias hidrográficas, relevo, florestas, planícies e planaltos) e não, também, o espaço apropriado pelo homem segundo suas necessidades e interesses. O tempo é, primeiramente, identificado com o clima (frio, calor, chuva, sol), com o calendário (dia, mês, ano), com a sequência das datas atreladas a fatos sem contextualização significativa. Nota-se a abolição quase total de uma cronologia básica, enquanto suporte referencial para a localização e compreensão dos contextos estudados - o tempo das experiências humanas, percebido enquanto movimento, transformação, continuidades-descontinuidades, permanências-mudanças, avanços-recuos. O tempo do homem, das suas produções materiais e culturais, das relações sociais, do cotidiano onde são gestados e modificados comportamentos e mentalidades.

Essas noções de espaço e tempo devem ser incorporadas pelos futuros professores, para introduzi-las e desenvolvê-las com as crianças. Tarefa bastante complexa e passível de ser transfigurada ou abolida, como alerta **LE GOFF**, tendo em vista o necessário

cuidado na aplicação da História Nova no ensino e na sua divulgação pela mídia, para evitar distorções e apropriações indevidas como as apontadas pelo autor

Um mal-entendido particularmente surpreendente produziu-se no domínio da cronologia, onde a introdução das novas concepções de tempo e de duração na História levou, às vezes, a uma quase liquidação da cronologia, ao passo que esta continua sendo um conjunto de referências que sem dúvida deve ser enriquecido, flexibilizado, mas que permanece fundamental para o próprio historiador, para os jovens e o grande público (1990, p. 7-8).

O desenvolvimento da fala e do pensamento facilita a percepção do tempo e do espaço na vivência da criança, como nos ensina **VIGOTSKY**,

Além de organizar o campo visuo-espacial, a criança com o auxílio da fala, cria um campo temporal que lhe é tão perceptivo e real quanto o visual. A criança que fala tem, dessa forma, a capacidade de dirigir sua atenção de uma maneira dinâmica. Ela pode perceber mudanças na sua situação imediata do ponto de vista de suas atividades passadas e pode agir no movimento presente com a perspectiva do futuro (1991, p. 40).

Os pressupostos sócio-históricos-culturais do autor, levam-no a atribuir um papel fundamental à escolarização, uma vez que, em contato com pessoas do seu meio cultural, o aprendizado desperta novos e variados processos internos, o que não ocorre de forma espontânea. Pensamento e linguagem estruturam-se durante o desenvolvimento infantil interligadamente, o que permite a apropriação da experiência acumulada historicamente, presente nas produções materiais, assim como nas verbais e culturais que a expressam. Desse enfoque, a memória é para **VIGOTSKY**,

A possibilidade de combinar elementos dos campos visuais presente e passado (...) num único campo de atenção leva, por sua vez, à reconstrução básica de uma outra função fundamental, a memória. Através de formulações verbais de situações a atividades passadas, a criança liberta-se das limitações de lembranças diretas ela sintetiza com sucesso, o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos. As mudanças que ocorrem na memória são similares àquelas que ocorrem no campo perceptivo da criança, onde os centros de gravidade são deslocados e as relações figura-fundo alteradas. A memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como também transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente (op. cit., p. 41).

Nessa perspectiva, o futuro professor deve internalizar essas noções, identificar como essencial a formação do pensamento e linguagem para o desenvolvimento infantil. Incorporar que no espaço escolar, a interação professor-aluno-conhecimento socialmente produzido favorece sua construção-reconstrução, através do encaminhamento das atividades. Formar e aprofundar a percepção temporal/espacial e de memória, base para o desenvolvimento intelectual, da inteligência prática e abstrata, uma vez que,

Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para os adolescentes lembrar significa pensar. Sua memória está tão “carregada de lógica” que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar soluções lógicas, o reconhecer passa a consistir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado. (VIGOTSKY, op. cit., p. 57)

Estas conclusões trazem conseqüências importantes para o processo ensino-aprendizagem de História, que, de 1ª à 4ª séries do 1º grau, pode ser ampliado dentro de uma perspectiva interdisciplinar. Esta permite interligações com a aquisição da escrita e leitura

(vistas não como um treinamento, mas como parte natural do desenvolvimento), com os estudos de Geografia e Ciências Biológicas.

Em síntese, minha proposta para a formação do professor, tendo em vista sua atuação futura, fundamenta-se nas seguintes proposições:

- introdução à área do conhecimento, através do estudo das tendências historiográficas,
- favorecer a percepção de que essas tendências historiográficas são reconstruções da realidade, a partir de pressupostos teóricos e de métodos, selecionados pelo historiador,
- construção da concepção de História extraída dos estudos dessas tendências, coerente com as concepções de ser humano, educação, escola e processo ensino-aprendizagem. Essa concepção de História encaminhará para a construção das noções de tempo, espaço, relações sociais, cultura, diferenças e semelhanças, permanências e mudanças, continuidades e rupturas,
- vivenciar situações de interação ensino-pesquisa no contato com diversas fontes históricas, diferentes abordagens e linguagens para a construção-reconstrução dos objetos do conhecimento,
- problematizar o real em busca de sua compreensão, numa atitude indagativa, reflexiva e crítica,
- elaborar, em interação com professores e alunos, eixos-temáticos para o processo ensino-aprendizagem de História, explicitando objetivos e metodologia apropriada para desenvolvê-los e as formas de avaliação em processo, de como se “caminhou” e avançou no conhecimento,
- desenvolver esses eixos-temáticos em grupos, apresentá-los para debates, críticas e sugestões.



- para tanto, é essencial o trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares da HEM e, em especial, entre História e Metodologia de Ensino desta disciplina.

Acredito ser esse um caminho possível para oportunizar aos alunos a internalização do conhecimento assim construído-reconstruído, a experiência da pesquisa, seleção e organização dos conteúdos históricos. Essa vivência favorecerá sua futura atuação nas séries iniciais do 1º grau, quando as crianças deverão construir sua História de vida individual, interligada aos referenciais socialmente produzidos, em interação com o conhecimento histórico, seus colegas de classe e professor - parceiros privilegiados nesse saber-fazer História, enquanto sujeitos do e no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo de caso serão efetivadas a partir de dois tópicos principais, norteadores das observações “in loco”, leituras, reflexões e análises. O primeiro refere-se ao processo ensino-aprendizagem de História observado, e o segundo, ao espaço onde o mesmo ocorreu, a Habilitação Específica para o Magistério.

Adentrar o espaço escolar revelou-me uma realidade multifacetada e complexa. Observar as práticas sociais encetadas no interior das salas de aula de História, partilhar o convívio com professores e alunas, apreender o processo em desenvolvimento e as suas próprias percepções sobre o mesmo, provocaram, muitas vezes, ansiedade e aumentaram as inquietações sobre a profissionalização requerida para a atuação nas séries iniciais de escolaridade.

Ao mesmo tempo, levaram-me a buscar desvendar o processo, encontrar respostas às questões formuladas, superar a construção de estereótipos, esvaziados da historicidade e da compreensão das vivências dos agentes sociais nele envolvidos. Para tanto, essa atividade intersubjetiva, precisa ultrapassar a conclusão a que chegou a estagiária, em um projeto paralelo de Iniciação Científica, sob minha orientação. Em um dos seus Protocolos de Registros das aulas assistidas, sua consideração final foi “*Isso é uma farsa!*”. Aceitar o processo de ensino-aprendizagem de História observado como uma farsa, é considerar farsantes professores e alunos, conscientes, portanto, dessa condição. Posição cômoda, mas reducionista ao declarar “culpados” aqueles sobre quem recai o peso da reprodução de uma prática educativa pouco reflexiva e crítica.

A identificação dessa postura, frente à problemática investigada, se deu pelo confronto com as próprias concepções de História e de processo ensino-aprendizagem, por mim internalizadas. Entendo o ato de ensinar, aprender, enquanto uma interação professor-

aluno-conhecimento, propiciador da construção-reconstrução do objeto que se deseja conhecer. É um ato prazeroso e por si só transformador.

A História objetiva compreender as experiências humanas vivenciadas em diferentes tempos e espaços. É, assim, a prática social de diferentes grupos humanos e, também, o seu estudo e narração, efetuados pela historiografia.

Nessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem é ensino e pesquisa; a interação de professores e alunos com seu saber e fazer histórico. É preciso garantir na formação do professor, a aquisição desse saber-fazer, tendo em vista sua futura atuação.

À questão inicial que me propus responder, **como o processo ensino-aprendizagem observado na HEM pode contribuir para a formação do professor das séries iniciais do 1º grau**, foram acrescentadas outras, derivadas do confronto entre o observado e já teorizado. **Que pressupostos teóricos e metodológicos embasam o processo ensino-aprendizagem de História observado? Como aparecem e podem ser identificados? Quais as inter-relações entre as abordagens adotadas em sala de aula e o conhecimento a ser desenvolvido de 1ª a 4ª série do 1º grau? O processo observado contribui para a aquisição de conhecimentos atitudes e habilidades significativas para a futura atuação? Existem vinculações entre as proposições das disciplinas de História e Metodologia de Ensino de História e Geografia, em especial, e entre as demais disciplinas do currículo, tendo em vista a profissionalização requerida?**

Estas questões embasaram a problematização efetuada durante seu desenvolvimento. A busca de respostas aparecem nas análises no interior dos capítulos. Cabem, agora, algumas considerações.

A primeira constatação a fazer é que o processo ensino-aprendizagem de História observado pouco contribui para a formação desse professor e revela, ao mesmo tempo, o despreparo dos professores que o ministram. A deterioração provocada pelo aligeiramento através das Licenciaturas de curta duração, a desvalorização social do professor,

a transformação da área de conhecimento histórico para formar os Estudos Sociais encontram, nesse caso, um exemplo acabado e a ser repensado com urgência, inclusive com a efetivação sistematizada da educação continuada.

O processo observado não se assenta em referenciais teórico-metodológicos consistentes, para o encaminhamento das ações desenvolvidas no contexto da sala de aula. Esses referenciais aparecem nas diferentes interpretações da História, elaboradas pelas tendências historiográficas, a partir de uma coerência interna, seu sustentáculo. Dessa coerência interna entre a concepção de História e o método de investigação, decorrem a teoria, a interpretação analítica sobre o objeto estudado e a possibilidade da sua aplicação no ensino. A falta de domínio desses suportes, leva os professores de História da HEM, a fazerem uma colagem das características de diversas correntes historiográficas ou a utilizarem seus resquícios, sem aprofundamento, transfigurando-as. Como no caso do positivismo, presentismo, pragmatismo, materialismo dialético e da Nova História, identificados no saber-fazer cotidiano de forma muito tênue, nuançada, numa mistura e superposição muito equivocadas.

Há poucas e, em alguns momentos, nenhuma interligação entre as abordagens adotadas em sala de aula e o conhecimento a ser desenvolvido de 1ª a 4ª séries iniciais pelas futuras professoras. As alunas da HEM estudam conteúdos que se iniciam com a Montagem do Sistema Colonial no Brasil e América Latina, o Processo de Independência Brasileira, o 1º e 2º Reinados e a Proclamação da República, até os dias atuais. Esses conteúdos são pouco entrelaçados com a História Mundial. Os conteúdos, assim como os objetivos selecionados, baseiam-se nas concepções de História e nos suportes teórico-metodológicos dos **Guias Curriculares**, extraídos, em grande parte, do positivismo, matizado com a inclusão de outras categorias como as econômicas, sociais e culturais. Do ponto de vista pedagógico, percebe-se forte impregnação do tecnicismo, comumente empregado na década de 1970 e início dos anos 80.

Esse encaminhamento não possui interligações com a atuação dos futuros professores das séries iniciais que, segundo a **Proposta Curricular para o Ensino de História - 1º grau**, prevê um processo ensino-aprendizagem baseado na pedagogia construtivista e nos suportes teórico-metodológicos das tendências historiográficas mais recentes, como a Nova História e as de autores marxistas ingleses, já explicitadas anteriormente. Essas tendências conceituam a História enquanto prática social de diferentes grupos humanos em diferentes tempos-espços, a ser reconstruída com a inserção, nos estudos, de novos objetos, novas abordagens e linguagens, através da pesquisa.

O futuro professor deverá, dessa maneira, possuir domínio consistente dessa teoria e metodologia para, em interação com seus alunos, introduzir noções básicas de tempo, espaço, trabalho, relações sociais, cultura. Essas noções devem permear a construção da História de vida da criança, através de pesquisas às fontes históricas variadas, num constante diálogo presente-passado, compondo os eixos-temáticos.

Os conteúdos desenvolvidos na HEM, segundo as concepções apontadas, contradizem os que deverão ser efetivados pelas futuras professoras. Apresentam-se de forma etapista, por períodos, baseiam-se no eurocentrismo e na visão de uma História Geral uniformizadora, onde o continente aparece a reboque, seu apêndice, única possibilidade de historicidade.

Dessa maneira, o processo observado pouco ou nada contribui para a aquisição dos conhecimentos, das atitudes e habilidades necessárias para a seleção, organização e desenvolvimento das atividades sugeridas pelas propostas curriculares. Ao aluno não foi oportunizado vivenciar a pesquisa, tornar-se leitor crítico, produtor de textos, problematizador da realidade, segundo diferentes concepções e análises. Não tendo, pois, se apropriado das noções básicas e nem de uma concepção de História coerente com a metodologia a aplicar, certamente, encontrará dificuldades para desenvolvê-las em interação com seus alunos no cotidiano das salas de aula.

Outro aspecto a ser ressaltado, é que não há vinculações entre as proposições da disciplina História e Metodologia de Ensino de História e Geografia e nem entre os demais componentes curriculares da HEM. A ação interdisciplinar, nesse caso, seria útil e significativa, para colocar seus professores em contato, discutir os elos de entrelaçamentos possíveis entre seus conteúdos, sem perder a especificidade de cada área de conhecimento. Permitiria a identificação da falta de conexão e continuidade na prática educativa, a dicotomia entre a teoria e a prática, provocada pelo seu saber-fazer e os obstáculos prováveis para futura atuação das alunas. Proporcionaria, ao mesmo tempo, condições de trabalho em parceria, de pessoas que se percebem sujeitos da sua prática, por elas refletida, escolhida e construída.

O que se conclui, a partir dessas colocações, é que o processo ensino-aprendizagem observado na HEM resulta fragmentado, empobrecido, desarticulado do contexto histórico abordado. Não favorece a formação do pensamento histórico e a possibilidade de desenvolvê-lo junto aos futuros alunos. Constitui-se, assim, um círculo vicioso difícil de romper.

Nas últimas décadas, a produção historiográfica brasileira tem focado novos objetos e temáticas a partir de diferentes abordagens. Oferece amplas possibilidades para a construção e reconstrução do saber-fazer histórico. A publicação de livros didáticos e paradidáticos tem sido mais criteriosa e dentro dos parâmetros provocados pelos debates e produções históricas mais recentes, o que permite maiores opções de seleção pelos professores. Além disso, as Oficinas Pedagógicas das Delegacias de Ensino da rede estadual paulista, receberam estas publicações, materiais pedagógicos diversificados, obras especializadas e de referência, uma videoteca básica e equipamentos. Todos à disposição das escolas e dos docentes e que, se não forem utilizados, transformarão esses espaços em seus meros guardiães e, futuramente, em museu do conhecimento de um determinado período.

O que se observa é que estes estudos, reflexões e produções não contribuíram para o avanço do processo ensino-aprendizagem de História, conforme se delineava em meados dos anos 80.

Por estas razões, considero parcial o argumento de que a resistência dos professores às **Propostas Curriculares para o Ensino de História, 1º e 2º graus**, é devida à defesa de sua autonomia. O que não se conseguiu garantir na formação dos professores foi, na minha opinião, a aquisição das atitudes, habilidades e conhecimento necessários para sua implantação. O que permitiria não só a autonomia, como também a criticidade e criatividade do professor que se reconhece agente social do processo, juntamente com seus alunos.

Nesse quadro, há dois novos elementos que merecem reflexões e posicionamento, pois remetem diretamente à formação dos professores. Um é a implantação pela Secretaria de Ensino Fundamental, do Ministério de Educação e do Desporto, dos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Ainda em fase de elaboração, a versão apresentada em 1996 estabelece uma política de ensino nacional, com o objetivo de garantir o acesso ao conhecimento produzido, essencial para se exercer a cidadania.

Os PCN não serão obrigatórios, segundo seus propositores, devido às especificidades locais. Sua finalidade é fornecer subsídios para formulações ou reformulações curriculares, orientar a formação inicial e continuada de professores, produzir materiais didáticos, incentivar a cooperação entre escolas e especialistas, avaliar o sistema educacional do país.

São apresentados em dois blocos. O primeiro contém o Documento Introdutório que define a função social da escola, fundamentos psicopedagógicos e prática pedagógica. O segundo introduz os procedimentos teórico-metodológicos para as áreas de conhecimento trabalhadas no ensino fundamental.

Os parâmetros referentes aos estudos de História e Geografia, em segunda versão, têm provocado inúmeras discussões em encontros de professores e associações de



docentes, como a ANPHU, o que me parece produtivo e enriquecedor, uma vez que sua implantação, mesmo destacada como não obrigatória, envolverá todo o professorado.

Paralelo a este, o segundo elemento que merece destaque, é a aprovação, em 20/12/1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394, que, entre outras determinações, estabelece a formação dos profissionais da educação no 3º grau. Admite, no entanto, para a docência na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a formação mínima obtida a nível médio, na modalidade Normal (Artigo 62).

Outra inovação introduzida pela LDB é a criação de Institutos Superiores de Educação, como alternativa às Universidades para a formação dos profissionais da educação. Pelo artigo 63, esses institutos devem oferecer cursos para formar professores para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental (Inciso I). Possibilita ainda, a formação pedagógica aos portadores de diploma do Ensino Superior que optarem pela docência junto à educação básica (Inciso II) e a educação continuada para os profissionais da educação, de maneira geral (Inciso III).

Como este estudo de caso ocorreu na HEM, algumas ponderações feitas no seu decorrer, precisam ser destacadas, dentro de outras perspectivas.

A nova LDB coloca um fim aos debates e reflexões quanto ao espaço ideal para essa formação. No Estado de São Paulo algumas discussões, das quais participei, giraram em torno da manutenção dos CEFAMs por segmentos da Secretaria da Educação e professores, da formação de Institutos de Educação como opção intermediária ou, pela escolha de que ela se efetivasse apenas no 3º grau. Havia, então, um impasse e o consenso parecia difícil de ser alcançado. Dentro das novas possibilidades indicadas pela LDB, a tendência, nesse Estado, no meu entender, será a de se levar essa formação para o nível Superior.

Nesse caso, dentro das ponderações necessárias, é preciso ressaltar que o 3º grau não pode ser eximido de responsabilidade pela a atual situação da educação brasileira, presente que está na formação dos profissionais destinados ao 1º, 2º e 3º graus de ensino,

sejam eles docentes, especialistas ou administradores escolares; tenham frequentado os mesmos os cursos de licenciatura, de Pedagogia ou outros. Os professores que atuam na HEM formando os futuros professores, passaram pela formação no 3º grau e, se seu desempenho pode ser considerado inadequado, é inevitável um questionamento e um enfrentamento desta mesma formação antes de se levar uma outra para seu âmbito.

É necessário aprofundar discussões sobre a natureza dessa formação e os cursos e/ou departamentos habilitados para equacionar e desenvolver a formação desse professor polivalente, que ministra vários conteúdos específicos. Provavelmente, os cursos de Pedagogia que já oferecem a Metodologia de Ensino das diferentes disciplinas ministradas no início do 1º grau, possam contribuir, nessa fase de transição, para o cumprimento da LDB pelo governo estadual.

Dadas as características peculiares desse ensino, é importante pensar na possibilidade de, no 3º grau, o futuro professor escolher algumas habilitações e efetivar de fato, o que já ocorre na prática escolar, onde alguns professores lecionam duas ou mais disciplinas e revezam com outro as demais que compõem a grade curricular, até completarem a jornada de trabalho escolhida.

É possível, dessa maneira, pensar-se numa formação de qualidade com o aprofundamento em áreas de conhecimento complexas e suas interligações com as disciplinas pedagógicas.

Algumas questões precisam, no entanto, ser enfrentadas e resolvidas, junto com esse repensar do sistema escolar brasileiro. A formação qualitativamente melhor precisa ser acompanhada da revalorização profissional, de melhores salários, jornadas de trabalho compatíveis com a atuação requerida, reaparelhamento das escolas, não só com equipamentos sofisticados, materiais pedagógicos e obras de referência (o que já vem ocorrendo), como também permitir-lhes autonomia e poder de decisão, para que possam reassumir sua atuação



na sociedade e aproximarem-se da realidade dos educandos. Garantir um ensino de qualidade e igualitário à população brasileira, nas condições atuais da realidade brasileira.

Enquanto estas transformações não se concretizarem, contar-se-á apenas com a vontade política dos professores, dispostos a não sacrificar parcela significativa dos estudantes que passam por suas salas de aula e a oferecer-lhes um ensino significativo, inovador e de qualidade. Situação a ser garantida a toda a rede de ensino através da qualificação profissional.

Este trabalho pretende contribuir para o debate sobre a formação do professor das séries iniciais de escolaridade. Realizado a partir de um ponto de vista singular, um estudo de caso numa escola pública paulista, não comporta generalizações ou conclusões definitivas. Permanece em aberto e, espero, aponte outras problemáticas e possibilidades de abordagem para um processo ensino-aprendizagem que pouco ou nada contribui para a atuação do futuro docente.

A trajetória em busca de novas formas de saber-fazer a construção e reconstrução da disciplina História, precisa ser efetivada para superar um ensino baseado em pressupostos teórico-metodológicos reducionistas, inconsistentes e descontextualizados. Uma lenta seqüência de pontos hierarquizados, através de datas e fatos ou por períodos, onde convivem os personagens e os fatos considerados importantes, narrados pelo livro texto e referendados pelos professores.

A própria área de conhecimento, a História enquanto produção de saberes específicos, fica, assim, escamoteada. Desvinculado do entendimento da produção historiográfica, este ensino confunde as experiências vividas com a sua reconstrução/narração e, ao enfatizar estas, apaga aquela. Não colabora, assim, na construção do pensamento histórico, ao passar uma visão unilateral da História, sustentada basicamente em um livro didático.

A História ensinada torna-se uma verdade absolutizada e congelada. Prioriza a forma e o detalhe; escamoteia o conflituoso e o contraditório; oculta o real; homogeneiza

peças e processos, num elenco expositivo de datas e fatos figurativos e decorativos. É a mestra da vida, maniqueísta e manipuladora, construtora do passado, do presente e do futuro, tornado previsível e determinado. Uma História esvaziada de ações humanas e sem historicidade.

Reconhecer-se agente histórico, perceber que a História vivida pelos sujeitos se transforma em História narrada, segundo diferentes enfoques e visões historiográficas é essencial, não só para permitir aos alunos o desenvolvimento da capacidade crítica, como para lhes propiciar a seleção, organização e compreensão das informações recebidas, sejam elas oriundas de textos (didáticos, paradidáticos ou literários), dos meios de comunicação, de um multimídia como a Internet ou de qualquer outro veículo.

No caso da formação de docentes para as séries iniciais de escolaridade, não tem sentido desenvolver o ensino de História sem uma abordagem aprofundada do processo de construção/reconstrução do real e sem a introdução e desenvolvimento das noções de tempo/espaço, de diferença/semelhança, de permanência/mudança, de História, de cultura. Neste sentido, não só a construção do pensamento histórico é negada às alunas, como também a oportunidade de pesquisar, de problematizar, de reconhecer e utilizar o conhecimento produzido socialmente, numa busca curiosa e significativa de diferentes olhares e saberes, em diferentes tempos e espaços.

O ensino de História, por mim observado, não contribui para a construção do pensamento histórico e não auxilia a futura professora na organização e atuação em sala de aula. A formação inicial e continuada deve favorecer a percepção de si mesmas e de seus alunos, como agentes sociais de um processo de conhecimento indicador do prazer da busca das possibilidades de compreensão da realidade.

Proponho, para superar os entraves observados no ensino de História, que nos cursos de formação do professor, o aluno seja introduzido à área de conhecimento, com o estudo das tendências historiográficas, percebendo-as como reproduções do real, construídas a

partir de referenciais teórico-metodológicos do historiador. A aquisição de uma concepção de História apropriada às concepções de escola, educação, ser humano, processo ensino-aprendizagem, apropriadas durante seu aprendizado. Essas concepções encaminharão para a construção das noções de tempo, espaço, relações sociais, cultura, permanências, mudanças, semelhanças, diferenças, continuidades e rupturas.

ARUDA, Raul. O aluno deverá vivenciar a experiência da pesquisa, problematizar variadas fontes históricas e a realidade investigada, em contato com diferentes abordagens e linguagens. Essa pesquisa possibilitará a criação de eixos-temáticos, a formulação dos objetivos e do método para melhor desenvolvê-los, das formas de avaliação em processo.

ARUDA, Raul. Não espero que o professor formado para as séries iniciais de escolarização torne-se um historiador, dada à peculiaridade de sua atuação nas mesmas. Proponho um aprofundamento nas áreas de ensino que deverá desenvolver em interação com seus alunos. No caso da História, é primordial a vivência da interação entre ensino e pesquisa, a apropriação dos procedimentos teóricos e metodológicos fundamentais para a atuação do professor que percebe a si e a seus alunos, seres humanos, com historicidades individuais construídas em contato com a História coletiva, da humanidade - espaço a ser investigado, compreendido, analisado, num diálogo constante com o passado, sujeitos que são do seu presente.



BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, Del Cioppo Elias, SILVA, Neli. **A melhoria do ensino nas 1^{as} séries: enfrentando o desafio**. São Paulo: Cortez, 1991.
- ABUD, Kátia Maria. **O ensino de história**. In: **História - I**. São Paulo: SE/CENP, 1985. 11p.
- _____. **Questões sobre uma proposta curricular**. In: **História - II**. São Paulo: SE/CENP, 1985. 13p.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1987.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional. **TECNOLOGIA & EDUCAÇÃO**, v. 21, set/out., 1978.
- _____. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, v. 45, p. 66-70, maio, 1983.
- _____. Estudo de caso: um potencial na educação. **CADERNOS DE PESQUISA**. São Paulo, n. 49, maio, 1989.
- _____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 35-46.
- AQUINO, Maria Aparecida de. O processo de avaliação e o ensino de história. SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação/Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas. **Escola em movimento**, São Paulo: SE/CENP, 1994. p. 147-61.
- BALZAN, Newton. Tem a aula alguma validade?. **DIDÁTICA**, São Paulo, v. 7, p. 61-4, 1977.
- BASSO, Itacy Salgado. As Concepções da história como mediadoras da prática pedagógica do professor de história. **DIDÁTICA**, São Paulo, v. 25, p. 1-9, 1989.

- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In **Magia e técnica, arte e política**. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 222-32.
- BRANDÃO, Zaia. A formação dos professores e a questão da educação das camadas populares. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, v. 40, p. 54-7, fev. , 1982.
- BRAUDEL, Ferdinand. História e ciências sociais - a longa duração. **REVISTA DE HISTÓRIA**, São Paulo, v. 30, n. 62, p. 261-94, 1965.
- BORDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- BUFFA, Ester, NOSELLA, Paolo. Formação de professores de 1ª a 4ª séries: escola normal e pedagogia. In: **CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES**, 1994, Águas de São Pedro. **ANAIS**. São Paulo: UNESP, 1994. 330p. p. 22-39.
- BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia**: a Escola dos Annales. Trad. Nilo Odália. São Paulo: EDUNESP, 1991.
- CABRINI, Conceição et alli. **O ensino de história**: revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAMARGO, Dulce M. P. et alii. Sabor e dissabores do ensino de história. **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 181/95, set /fev. , 1990.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- _____. (org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CARVALHO, Olgamir Francisco de. A escola como mercado de trabalho: uma contribuição ao debate sobre a formação do educador. **Educação e Sociedade**, Campinas: ano X, v. 32, p. 58-72, abril, 1989.
- CASTRO GOMES, Ângela de. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: Vértice, 1988.
- CASTROGIOVANNI, Antonio, FISCHER, Beatriz T. D. . E se não houvesse estudos sociais nas séries iniciais?. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 1, p. 81-8, jan/jun. , 1989.



- CERTEAU, Michel de. A história - uma paixão nova. In: LE GOFF, Jacques. **A nova história**, Lisboa: Edições 70, 1984. p. 13.
- CHATELET, François. A História. In: **História da filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, v. 7, 1981, p. 193-220.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. O que é ser educador hoje? da arte à ciência a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). **O educador: vida e morte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 51-70.
- CHESNEAUX, Jean. **Hacemos tabla raza del pasado?** México: Siglo Vientiuno, 1977.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus**. MEC, Lei 5.692, 1971.
- CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990, Águas de São Pedro. **ANAIS**. São Paulo: UNESP, 1990. 137p.
- _____. 2, 1992, Águas de São Pedro. **ANAIS**. São Paulo: UNESP, 1992. 208p.
- _____. 3, 1994, Águas de São Pedro. **ANAIS**. São Paulo: UNESP, 1994. 330p.
- _____. 4, 1996, Águas de São Pedro. **ANAIS**, São Paulo: UNESP, 1996. 186p.
- COSTA, Emília Viotti da. O problema da motivação no ensino da História. **REVISTA DE PEDAGOGIA**, São Paulo, v. 9, n. 16, jan/jun, 1963.
- CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.
- DOSSE, François. Entrevista. **PÓS-HISTÓRIA**. Assis, v. 4, p. 11-20, 1996.
- ENGUITA, M. F.. **A Face oculta da escola, educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

- FAZENDA, I. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. Campinas: Cortez. 1991.
- _____. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Cortez, 1991.
- FENELON, Dea Ribeiro. A formação do historiador e a realidade do ensino de 1º e 2º graus. **CADERNOS CEDES**, Campinas, n. 8, p. 24-31, 1987.
- _____. A questão de Estudos Sociais. **CADERNOS CEDES**. Campinas, n. 10, p. 11-22, 1984.
- _____. Pesquisa em história: perspectiva e abordagens. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. Campinas: Cortes, 1991. p. 117-36.
- FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. Trad. Wladimir Araujo. São Paulo: Ibrasa, 1983.
- _____. **A história vigiada**. Trad. Doris S. Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Pesquisa revela muito interesse por História. São Paulo: CADERNO I, 05-03-1995.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.
- FREINET, Celestin. **DOSSIÊ PEDAGÓGICO DA REVISTA L'EDUCATEUR**. Trad. Ruth J. Dias. ICEM., p. 1-20, 1979.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GAGLIARDI, Célia M. et alii. Reflexões sobre a prática diária no ensino de História. **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 143-79, set/fev. , 1990.
- GATTI, Bernardete Angelina et alii. Um estudo sobre cursos de formação do professor a nível do 2º grau (antigos cursos normais). **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, v. 20, p. 15-37, maio, 1977.

- GATTI, Bernardete A. , ROVAI, Evangelina. Alguns aspectos da legislação sobre a formação do professor primário (1957 a 1975) no Estado de São Paulo. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, v. 20, p. 7-13, maio, 1977.
- GATTI, Bernardete A. , BERNARDES, Nara M. Concluintes de cursos de formação de professor a nível de 2º grau: avaliação de habilidades, **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, v, 20, p. 39-79, maio, 1977.
- GEBRAN, Raimunda Abou. **Como o rio não cabia no meu mapa, eu resolvi tirá-lo: o ensino de Geografia nas séries iniciais do 1º grau**. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 1990. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1990.
- _____. **Oba! hoje tem Geografia - o espaço redimensionado da formação-ação**. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 1996. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Trad. Attilio BRUNETTA. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- GUSDORF, Georges. **Professores para quê?**. Trad. João B. da Costa e Antonio R. Rosa. 2. ed. Lisboa: Moraes Ed. , 1970.
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- HERNANDEZ, Isabel. (org.). **Crisis en la Didáctica**. Rosário, República Argentina, n. 4, 1975.
- HOBBSAWN, Eric, RANGER, Terence (org.). **A Invenção das tradições**. Trad. Celina C. Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação - mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. 5. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1992.



- IANNI, Octávio. **O colapso do populismo no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- KRAMER, Sonia, SOUZA, Solange Jobim. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, v. 77, p. 69/80, maio, 1991.
- LE GOFF, Jacques. (et alii). **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1984.
- _____. **A história nova**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. **Reflexões sobre a história**. Lisboa: Edições 70, 1984.
- _____. **História: novos problemas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- _____. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. **História: novas abordagens**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- LEITE, Miriam M. S. Ensino de história no primário e no ginásio. In: SILVA, Marcos A. da. **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, p. 88-91.
- LEITE, Yoshie U. F. **A formação do professor em nível de 2º grau e a melhoria do ensino na escola pública**. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 1994. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994.
- LEME, Dulce M. P. C. et alii. **O ensino de estudos sociais no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.
- LORIERI, Marcos Antonio. Escola Normal. In: **CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES**, 2, 1992, Águas de São Pedro. **ANAIS**. São Paulo: UNESP, 1992, 208p. p. 36-51.
- LIMA, Elvira Souza. Do indivíduo e do aprender: algumas considerações a partir da perspectiva sóciointeracionista. **REVISTA DE EDUCAÇÃO**, Belo Horizonte, v.12, p. 14-20, dez. , 1990.



- LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. (org.). *Didática em questão*. 8. ed. ; Petrópolis: Vozes, 1989.
- LUDKE, M. , ANDRÉ, M. E. D. A.. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUDKE, Menga. Aprendendo os caminhos da pesquisa. In: FAZENDA I. **Enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LUFTI, Eulina Pacheco. **Ensinando Português, vamos registrando a História ... o trabalho do professor de Português**: incentivo e barreira à documentação que o povo faz da história. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 1982. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1982.
- LUNA, Sérgio de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 21-34.
- MARTINS, Ângela Maria (coord.). **O tempo e o cotidiano na História**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, v.18, 88p. , 1993. (Série Idéias)..
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).
- MAZZOTTI, Alda J. A. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, n. 96, p. 15-23, fev. , 1996.
- MELLO, G. N.. **Magistério de 1º grau- da competência técnica ao compromisso político**. 8. ed. Campinas: Cortez/Autores Associados, 1987.
- _____. **Políticas públicas de educação**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, USP, 1991. (Série educação para a Cidadania).
- _____. (coord.). **Educação e transição democrática**. Campinas: Cortez, 1985.
- _____. et alii. As atuais condições do professor do 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, v.45, p. 71-8, maio, 1983.



- MELLO, M. Beatriz Pinheiro. **O ensino de estudos sociais nas séries iniciais: em busca de novos caminhos.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio grande do Sul, 1990. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As abordagens de um processo.** São Paulo: E.P.U. , 1986.
- MORAES, Marcílio, FARAH, Paulo C. Da linguagem oral à linguagem escrita. **GEDEC** (Grupo de Estudos sobre o Desenvolvimento das Ciências), **DOCUMENTO nº 12.** (mimeo), s. d.
- MORAIS, Regis de (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 6. ed. Campinas: Papirus, 1993.
- NADAI, Elza. Análise da prática pedagógica, o ensino de História no 2º grau: problemas, deformações e perspectivas. **REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**, São Paulo, v. 1, n. 19, p. 134-46, ago. , 1984.
- _____. A escola pública contemporânea: propostas curriculares de ensino de História. **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA**, São Paulo, v. 6, n. 11, fev. , 1986.
- _____. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA**, São Paulo, v. 13, n. 25/6, p. 143/62, ago. , 1993.
- NEVES, M. A. Mamede. **Ensinando história e aprendendo história.** São Paulo: EPU, 1985.
- NEWTON DUARTE. **A individualidade para-si.** Campinas: Autores Associados, 1993.
- NIDELCOFF, M.T. **A escola e a compreensão da realidade.** 4. ed., São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. **As ciências sociais na escola.** São Paulo: Brasiliense, 1987.
- NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: novas respostas para uma velho problema. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 3, Águas de São Pedro. **Coletâneas de textos: Formação de professores.** São Paulo: UNESP, 1996. 338p. p. 17-36.
- _____. História da educação: perspectivas atuais. (mimeo), s. d.



- NUDLER, Telma B. de. *La Educacion y los Mecanismos Ocultos de la Alienación*.
HERNANDEZ, Isabel (org.). *Crisis en la Didactica*. **REVISTA DE CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN**. Rosário, República Argentina, 1975.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *A natureza do ensino segundo uma perspectiva sóciointeracionista*. **REVISTA DA ANDE**, São Paulo, n. 18, p. 37-40, 1992.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 1991.
- PEREIRA, L. **O professor primário numa sociedade de classe**. São Paulo: Pioneira, 1971.
- PIAGET, Jean. **O julgamento moral da criança**. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PICONEZ, Stela C. B. *A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão*. In: FAZENDA, I. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991. p. 15-33.
- PIMENTA, Selma Garrido, GONÇALVES, Carlos I. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990.
- PIMENTEL, Maria da Glória B. **O professor em construção**. São Paulo: PUC. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, 1992.
- PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- RAMA, Leslie M. J. S. **Legislação de ensino: uma introdução ao seu estudo**. São Paulo: E. P. U., 1987.
- RICCI, Claudia Sapag. **Da intenção ao gesto: quem é quem no ensino de História em São Paulo**. São Paulo: PUC, 1992. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, 1992.
- RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1991.



ROMANELLI, Otaíza de O. **A História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios para implementação do guia curricular de estudos sociais para o 1º grau: 5ª a 8ª séries**. São Paulo: SE/CENP, 1980.

_____. **Proposta curricular de história e geografia para o 2º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1980.

_____. **Proposta curricular para o ensino de história - I grau**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

_____. **Proposta curricular para o ensino de história - 1º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1992.

_____. **Proposta curricular para o ensino de História - 2º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1993.

_____. **História - I grau - 5º a 8º séries**. São Paulo: SE/CENP, 1993. (Coleção Prática Pedagógica).

_____. **História**. São Paulo: SE/CENP, 1993. (Série Argumento).

_____. **Estrutura técnico-administrativo dos centros de formação e aperfeiçoamento para o magistério**. Decreto nº 29.501/89. S.E., São Paulo: 1989.

SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. **Movimento de reorientação curricular**. história: visão da área, 6-7, São Paulo: SME, 1992, 22p. (Documento 5). 1992.

SANTOS, Douglas. Conteúdo objetivo pedagógico no ensino da Geografia. **CADERNO PRUDENTINO DE GEOGRAFIA**, Presidente Prudente, julho, 1995.

SAVIANI, Dermeval. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade Brasileira. **REVISTA ANDE**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 9-13, 1984.



- _____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Demerval Trigueiro (org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- _____. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas: Cortez, Autores Associados, 1988.
- SCHAFT, Adam. **História e verdade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1988, São Paulo. **ANAIS**. São Paulo: FEUSP, 1988. 595p.
- SILVA, Aracy Lopes de (org.). **Subsídios para o professor de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. Campinas: Cortez, Autores Associados, 1990.
- SILVA, Marcos A. da. (org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- _____. **História - o prazer em ensino e pesquisa**, São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SILVA, Marcos A. da, ANTONACCI, M. Antonieta. Vivências da contramão - produção do saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º Graus. **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA**, São Paulo, v. 9, n. 10, p. 9-28, set/fev. , 1990.
- SILVA, Tereza R. Neubauer, ORELANO, Lizete R. G. Orientações legais na área de currículo, nas esferas Federal e Estadual, a partir da Lei 5.692/71. **CADERNOS CEDES**, Campinas: Cortez, n. 13, p. 26/44, 1984.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- TANURI, Leonor Maria. **O ensino Normal no Estado de São Paulo, 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1979.



- _____. A escola normal. In: **CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES**. 1. 1990, Águas de São Pedro. **ANAIS**. São Paulo: UNESP, 1990. 137p. p. 87-95.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. Campinas: Cortez, Autores Associados, 1986.
- THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar., 1981.
- VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. 3. Ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1995.
- VIGEVANI, Tullo. Movimentos sociais na transição brasileira e a dificuldade de elaboração do projeto. **LUA NOVA: REVISTA DE CULTURA E POLÍTICA**, São Paulo, n. 17, p. 93-109, 1989.
- VOVELLE, Michel. **Ideologia e mentalidades**, trad. Maria Júlia Goldwasser. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Trad. José C. Neto e outros. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S., LEONTIEV, A. N., LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, Ed. da USP, 1988.
- WARDE, Mirian. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, G. N. **Educação e transição democrática**. São Paulo: Cortez, 1985.
- ZAMBONI, Ernesta. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. **CADERNOS CEDES, A prática de ensino de história**. Campinas, n. 10, p. 63-71, 1984.
- _____. Sociedade e trabalho. **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA**, v. 6, n. 11, p. 117-26, set/fev. , 1986.



FONTES

- ATAS DE FINAL DE CURSO - 1989 a 1992. EEPSPG "Diva Figueiredo da Silveira"
- PLANO ESCOLAR - 1992. EEPSPG "Diva Figueiredo da Silveira"
- PLANOS DE ENSINO - 1992. HISTÓRIA - HEM - EEPSPG "Diva Figueiredo da Silveira"
- PROJETOS DE ENSINO - 1992. EEPSPG "Diva Figueiredo da Silveira"
- PROTOCOLOS DE REGISTRO DAS AULAS ASSISTIDAS NA HEM
- QUESTIONÁRIOS INFORMATIVOS - PROFESSORES
- QUESTIONÁRIOS INFORMATIVOS - ALUNOS DA HEM
- TRANSCRIÇÃO DE AULA GRAVADA
- CADERNO DE CAMPO - ANOTAÇÕES DOS CONTATOS MANTIDOS COM OS AGENTES SOCIAIS ENVOLVIDOS



ANEXOS
GRANDES EMBROIDERIES
HEM
KING 1000 Figuring the Sewing

ANEXOS



ESCOLA: EEPSP DIVA FIGUEIREDO DA SILVEIRA

MUNICÍPIO: Paraguaçu Paulista D.E.L. Paraguaçu Paulista D.R. Marília

CURSO: Habilitação Específica de 2o. Grau para o Magistério

ANO: 1989

TURNO: Diurno

MÓDULO: 36

Lei Federal 5692/71 e Deliberação CEE 29/82 e 30/87 - Res. SE 7/89												
Parte Comum		Resolução CFE 06/86	Núcleo Comum	Matérias	Componentes Curriculares	Ano		Série				Carga horária
Trat. Metod	88/89					1a.	2a.	3a.	4a.			
				Disciplina	4	3	2	2	396			
					2	2	2	-	216			
					2	2	-	-	144			
					2	-	-	-	72			
					2	-	-	-	72			
					3	2	-	-	180			
					3	2	2	2	324			
Lin. Estrangeira Moderna (Inglês)				disc	2	2	-	-	144			
Art. 7 - L. 5692/71				Educação Física (**)	Ativ	3	3	3	3	432		
				Educ. Artística (**)	disc	2	-	-	-	72		
				Educ. Moral e Cívica(**)	disc	-	2	-	-	72		
Parte Comum total de carga horária						X	25	16	09	07	2124	
Parte Diversificada	Mínimos profissionalizantes Parecer CFE 349/72 e Delib. CEE 30/87	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO			Disciplina							
		Psicologia da Educação				3	3	3	-	324		
		Sociologia da Educação				-	3	-	-	108		
		Filosofia da Educação				-	3	-	-	108		
		História da Educação				-	-	3	-	108		
		EST. E FUNC. DO ENSINO DE 1º GRAU				-	-	3	-	108		
		DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO				-	3	3	3	324		
		CONTEÚDO E METODOLOGIA DE:										
		Língua Portuguesa				-	-	3	3	216		
		Estudos Sociais				-	-	3	3	216		
		Ciências e Matemática				-	-	3	3	216		
	Min. Prof. Total de carga horária						X	03	12	19	11	1728
	M.I.E alínea "b" o "o" do art. 5º - L. 5692/71	Educação Pré-Primaria (***)			Disciplina	-	-	-	2	72		
		Psicologia da Aprendizagem (****)				-	-	-	2	72		
Literatura Infantil (***)			-	-		-	3	108				
Educ. Artística da Criança (****)			-	-		-	2	72				
Educ. Física da Infantil (****)			-	-		-	2	72				
M.I.E. Total de carga horária						X	-	-	-	11	396	
Parte diversificada .. Total de carga horária						X	3	12	21	23	2124	
CARGA HORÁRIA TOTAL						X	28	30	30	30	4248	
TOTAL DE HORAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO						X	-	60	120	120	300	
ENSINO RELIGIOSO						X	1	1	1	1	144	

ESCOLA: EEPSPG DIVA FIGUEIREDO DA SILVEIRA

MUNICÍPIO: Paraguaçu Paulista D.E.L. Paraguaçu Paulista D.R. Marília

CURSO: Habilitação Específica de 2o. Grau para o Magisterio

ANO: 1989 TURNO: Noturno MÓDULO: 36

ANO: 1989

TURNO: Noturno

MODULO: 36

Lei Federal 5692/71 e Deliberação CEE 29/82 e 30/87 - Res. SE 7/89

		Matérias	Componentes Curriculares	Trat. Metod	Ano				Carga horária		
					Série						
					88/89	89	90	91			
		1a	2a	3a	4a						
Parte Comum	Resolução CFE 06/86	Núcleo Comum	Português	Lin. Port. e Literatura	Disciplina	4	3	2	2	396	
			Estudos Sociais	História (*)		2	2	2	-	216	
				Geografia (*)		2	2	-	-	144	
			Ciências	Física		2	-	-	-	72	
				Química		2	-	-	-	72	
				Bio. e Prog. de Saúde		3	2	-	-	180	
			Matemática	Matemática		3	2	2	2	324	
			Lin. Estrangeira Moderna (Inglês)			disc	2	-	-	-	72
	Art. 7 - L. 5692/71	Educação Física (**)	Ativ	3	3	3	3	432			
		Educ. Artística (**)	disc	2	-	-	-	72			
		Educ. Moral e Cívica(**)	disc	-	2	-	-	72			
Parte Comum total de carga horária					X	25	16	09	07	2052	
Parte Diversificada	Minimos profissionalizantes Parecer CFE 349/72 e Delib. CEE 30/87	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO		Disciplina							
		Psicologia da Educação			3	3	3	-	324		
		Sociologia da Educação			-	3	-	-	108		
		Filosofia da Educação			-	3	-	-	108		
		História da Educação			-	-	2	-	72		
		EST. E FUNC. DO ENSINO DE 1º GRAU			-	-	2	-	72		
		DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO			-	3	3	3	324		
		CONTEÚDO E METODOLOGIA DE:									
		Língua Portuguesa			-	-	3	3	216		
		Estudos Sociais			-	-	3	2	180		
		Ciências e Matemática			-	-	3	3	216		
	Min. Prof. Total de carga horária					X	03	12	19	11	1620
	M.L.E alínea "b" o "o" do art 5º - L. 5692/71	Educação Pré-Primaria (***)		Disciplina	-	-	-	2	72		
		Psicologia da Aprendizagem (****)			-	-	-	2	72		
		Literatura Infantil (***)			-	-	-	2	72		
		Educ. Artística da Criança (****)			-	-	-	2	72		
		Educ. Física da Infantil (****)			-	-	-	2	72		
	M.L.E. Total de carga horária					X	-	-	-	10	360
Parte diversificada.. Total de carga horária					X	3	12	19	21	1980	
CARGA HORÁRIA TOTAL					X	28	28	28	28	4032	
TOTAL DE HORAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO					X	-	60	120	120	300	
ENSINO RELIGIOSO					X	1	1	1	1	144	

ANEXO II

PLANOS DE ENSINO

1ª SÉRIE D e E

ESCOLA ESTADUAL DE 1º E 2º GRAUS DIVA FIGUEIREDO DA SILVEIRA

PLANO DE ENSINO 1992

CURSO: MAGISTÉRIO

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA

SÉRIE: 1 TURMA: D, E GRAU: 2º TURNO: 1 e 3

PROF. RESP.: JUAREZ PRADO e FRANCISCO DA SILVA

Objetivo Geral: - adequar o conteúdo programático à clientela, adaptando-o aos interesses e necessidades da mesma, estimulando a consciência crítica, onde através de análises e comparações, se possa entender os fatos acontecidos como resultado da interferência do homem em época e espaço específico.

Objetivos específicos:

- I- Pretendo que o aluno compreenda a transição do sistema feudal para o sistema capitalista, e as razões do pioneirismo português nas grandes navegações pelo Atlântico.
- II- Analisar como foi o processo de colonização do Brasil no contexto do capitalismo comercial-mercantilista e seu resultado sócio - econômico.
- III- Relacionar a situação política social e econômica da colônia dentro do contexto do capitalismo, identificando os principais produtos da economia, e as invasões estrangeiras no Brasil-colônia com as condições política e econômica da época.
- IV- Analisar a crise do sistema colonial que levaram à independência das rebeliões coloniais nativistas.

Conteúdo:

- I- Brasil no Contexto da expansão portuguesa.
 - A transição do sistema feudal para o capitalismo
 - A formação de Portugal
 - O descobrimento do Brasil
 - Povos pré-colombianos
- II- A implantação do Sistema Colonial
 - A montagem do Sistema Colonial
 - As Capitanias Hereditárias
 - O governo Geral
 - A empresa açucareira e o tráfico negreiro
- III- Formação Sócio-Cultural do Brasil
 - O mito da democracia racial brasileira
 - O elemento negro
 - O elemento branco
 - Incursões estrangeiras no Brasil

IV- Processo de emancipação do Brasil

- Expansão territorial
- A época do ouro
- O sentido das rebeliões coloniais
- Processo de independência

Estratégia:

- Leitura dos textos do livro História do Brasil de Gilberto Cotrim, 2º grau.
- Exercícios
- Exposição
- Seminário
- Pesquisa referente aos temas dos pontos do livro texto
- Trabalho em grupo
- Pesquisa de temas atuais

Avaliação: - O aluno será avaliado após o desenvolvimento de cada conteúdo. O resultado da avaliação será traduzido em conceitos bimestrais e em função dos objetivos específicos, através de, no mínimo, dois instrumentos.

Recuperação: - O aluno será submetido à recuperação dos conteúdos não assimilados, através da retomada deste. O processo será paralelo e concomitante aos dias letivos.



2ª SÉRIE C

ESCOLA ESTADUAL DE 1º E 2º GRAUS DIVA FIGUEIREDO DA SILVEIRA

PLANO DE ENSINO 1992

CURSO: Inciso III COMPONENTE CURRICULAR: História

SÉRIE: 2 TURMA: A, B, C, D, E, F GRAU: 2º TURNO: 1 e 5

PROF. RESP.: JUAREZ PRADO e IVONE PIERINI

Objetivo Geral: -Adequar o conteúdo programático à clientela, adaptando-o aos interesses e necessidades da mesma, estimulando a consciência crítica, onde através de análises e comparações, se possa entender os fatos acontecidos como resultado da interferência do homem em época e espaço específico.

Objetivos específicos:

I- Pretendo que o aluno compreenda a transição do sistema feudal para o sistema capitalista, e as razões do pioneirismo português nas grandes navegações pelo Atlântico.

II- Analisar como foi o processo de colonização do Brasil no contexto do capitalismo comercial-Mercantilista e seu resultado sócio-econômico.

III- Relacionar a situação político social e econômica da colônia dentro do contexto do capitalismo, identificando os principais produtos da economia, e as invasões estrangeiras no Brasil-colônia com as condições política-econômica da época.

IV- Analisar a crise do sistema colonial que levaram à Independência Política do Brasil e diferenciar as lutas pela independência das rebeliões coloniais nativistas.

Conteúdo: I- Brasil no contexto da expansão Portuguesa.
 - A transição do sistema feudal para o capitalismo
 - A formação de Portugal
 - O descobrimento do Brasil
 - Povos pré-colombianos

II- A implantação do Sistema Colonial
 - A montagem do Sistema Colonial
 - As Capitanias Hereditárias
 - O Governo Geral
 - A empresa açucareira e o tráfico negreiro

III- Formação Sócio-Cultural do Brasil
 - O mito da democracia racial brasileira
 - O elemento negro
 - O elemento branco
 - Incursões estrangeiras no Brasil

IV- Processo de emancipação do Brasil

- Expansão territorial
- A época do ouro
- O sentido das rebeliões coloniais
- Processo de independência

Estratégia:

- Leitura dos textos do livro História do Brasil de Gilberto Cotrim 2º grau
- Exercícios
- Exposição
- Seminário
- Pesquisa referente aos temas dos pontos do livro texto
- Trabalho em grupo
- Pesquisa de temas atuais

Avaliação: - O aluno será avaliado após o desenvolvimento de cada conteúdo. O resultado da avaliação será traduzido em conceitos bimestrais e em função dos objetivos específicos, através de, no mínimo, dois instrumentos.

Recuperação: - O aluno será submetido à recuperação dos conteúdos não assimilados, através da retomada deste. O processo será paralelo e concomitante aos dias letivos.

Conteúdo

- I - O processo de emancipação política do Brasil
 - Causas da ruptura do Sistema Colonial
 - O processo de Independência
 - Crise do Primeiro Reinado
 - a abdicação de D. Pedro I
- II- O período Regencial e o Segundo Reinado
 - A situação política e econômica na Regência
 - As rebeliões do Período Regencial
 - Situação política e econômica do Império
 - Os problemas de queda da monarquia e o advento da República

3ª SÉRIE B

ESCOLA ESTADUAL DE 1º E 2º GRAUS DIVA FIGUEIREDO DA SILVEIRA

PLANO DE ENSINO 1992

CURSO: INCISO III e MAGISTÉRIO COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA

SÉRIE: 3 TURMA: A, B, C GRAU: 2º TURNO: 1 e 5

PROF. RESP.: JUAREZ PRADO, IVONI PERINI E FRANCISCO DA SILVA

Objetivo Geral: Adequar o conteúdo programático à clientela, adaptando-o aos interesses e necessidades da mesma, estimulando a consciência crítica, onde através de análises e comparações, se possa entender os fatos acontecidos como resultado da interferência do homem em época e espaço específico.

Objetivos específicos:

I- Relacionar a crise do sistema colonial com a transformação econômica verificada nos países dominantes europeus, quando o capitalismo deixa o estágio comercial e vai-se emcaminhando para a etapa industrial, e compreender os reais limites da independência brasileira e os principais problemas que agitaram o Primeiro Reinado.

II- Avaliar a situação econômica e social brasileira, durante o Período Regencial e do Segundo Reinado e as diferentes revoltas e conflitos que eclodiram durante este período, e a hegemonia política e econômica do setor cafeeiro. E identificar o conjunto de questões que desembocaram na Proclamação da República.

III- Analisar os fatos que determinaram o advento da República no Brasil e o regime político instaurado na Primeira República destacando seu caráter reformista e conservador, analisando a crise do sistema capitalista de 1929 e suas relações com a desagregação da Velha República.

IV- Identificar as três fases da Era Vargas e compreender o posicionamento ideológico dos vários movimentos da época e a nova ordem mundial do pós Segunda Guerra Mundial e suas interferências social, política e econômica no Brasil. Analisar o Regime Militar dentro do contexto nacional e dos interesses do Imperialismo Americano e a redemocratização do Brasil dentro da nova ordem mundial imposta.

Conteúdo: I - O processo de emancipação política do Brasil.

- Causas da ruptura do Sistema Colonial
- O processo de Independência
- Crise do Primeiro Reinado
- A abdicação de D. Pedro I

II- O período Regencial e o Segundo Reinado

- A situação política e econômica na Regência
- As rebeliões do Período Regencial
- Situação política e econômica do Império
- Os problemas da queda da monarquia e o advento da República

III- Brasil República

- Instalação e consolidação do Regime Republicano
- A política dos governadores
- Apogeu e crise da república oligárquica
- A revolução de 1930

IV- Da Era Vargas ao Brasil contemporâneo

- A Era Vargas
- O Período Democrático (1949-1964)
- A instalação do Regime Militar
- Brasil Novo

Estratégia:

- Leitura dos textos do Livro de História do Brasil de Gilberto Cotrim
- Exercícios
- Exposição
- Seminário
- Pesquisa referente aos temas dos pontos do livro texto
- Trabalho em grupo
- Pesquisa de temas atuais

Avaliação: - O aluno será avaliado após o desenvolvimento de cada conteúdo. O resultado da avaliação será traduzido em conceitos bimestrais e em função dos objetivos específicos, através de no mínimo dois instrumentos.

Recuperação: - O aluno será submetido à recuperação dos conteúdos não assimilado, através de retomada deste. O processo será paralelo e concomitante aos dias letivos.

ANEXO III

QUESTIONÁRIOS INFORMATIVOS

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO - PROFESSORES

1. Nome completo.....
2. Sexo: () masculino () feminino
3. Idade:

() menos de 25 anos () de 40 a 44 anos

() de 25 a 29 anos () de 45 a 49 anos

() de 30 a 34 anos () 50 ou mais
4. Estado Civil:

() solteiro

() casado

() outro. Qual?.....
5. Como você avalia a educação e o ensino de primeiro e segundo graus na realidade brasileira atual?
6. Você tem alguma outra formação, além do curso magistério ou superior?
7. Cursos de qualificação e ano de conclusão.
8. Como você avalia a sua formação?
9. O que você acha do currículo atual para a formação de professor? Faça sua apreciação mostrando os pontos fortes e fracos dessa proposta.
10. Tipo de contrato que você tem com a instituição. Uma escola?

 Mais escolas?
11. Há quanto tempo está atuando no magistério?
12. Leciona também aulas particulares?

() não

() sim. Há quanto tempo?
13. Exerce outra atividade profissional remunerada fora da escola? Qual?
14. O magistério constitui para você sua principal ocupação?
15. O que você pensa do magistério como profissão nos dias atuais?
16. Como você encara a questão do mercado de trabalho para o magistério?
17. Você tem quantas turmas e quantos alunos por turma?
18. Quais são as dificuldades principais encontradas pelos docentes em seu trabalho?
19. O que deveria ser feito para melhorar essas condições?
20. Como você planeja e organiza o seu trabalho docente?



- () isoladamente
- () em conjunto com professor da mesma área
- () em grupos maiores. Especifique.....
21. Qual seu tempo disponível para preparação de aulas, de avaliações, planejamento, etc?
- () horas semanais
22. Você usa livro (s) didático (s)
- () sim. - Como você o usa?.....
- () não. - Justifique.....
23. Você usa outros tipos de textos? Quais?
24. Quais são os recursos metodológicos que você usa para as suas aulas?
25. Quais as dificuldades que você encontra como professor na sua atividade docente?
26. Aponte algumas dificuldades dos alunos que você percebe no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.
27. Quais as facilidades ou os limites encontrados para o ensino, na instituição onde você leciona?
28. Como você avalia o trabalho de seus alunos?
29. Você oferece atendimento a seus alunos fora do horário de aula?
30. O que você pensa dessa atividade?
31. Você acha interessante que haja mais de um professor para alunos de primeira a quarta série? Justifique a sua resposta.
32. Assinale na relação abaixo, na coluna correspondente, os itens que equivalem às condições de trabalho na sua escola.
- | | | |
|---|-----|----------|
| a) Infra-estrutura didático pedagógicas | BOM | PRECÁRIO |
| | () | () |
| b) salas de aula | () | () |
| c) biblioteca | () | () |
| d) outros (especifique)..... | | |
33. Qual a utilização que você faz desses recursos?
34. Você costuma introduzir inovações em sua prática pedagógica?
- () sim () não
- Quais.....Quando?.....
35. Você trabalha em conjunto com outros professores? Como?
36. Você trabalha em grupo com os alunos? Como você avalia essa atividade?
37. Como os alunos reagem quando você introduz uma atividade diferente na sala de aula?



38. A escola favorece a interação docente para trabalhos do tipo apresentado na questão anterior? De que forma?..
39. Como você vê a questão da aprovação/reprovação do aluno? A quais causas você atribui a aprovação e a reprovação?
40. Qual (is) método (s) você usa para avaliar seus alunos? Você enxerga outra perspectiva? Qual?
41. Você acha que o seu trabalho prepara o aluno para a continuidade dos seus estudos?
42. Existe alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

1- Você observou alguma alteração no comportamento?

2- De que forma observou de que maneira?

3- Com quais alunos? Onde?

4- Qual a área específica de observação?

5- Qual o tipo de observação que você fez?

6- Qual o método utilizado para observação?

7- Como você pretende fazer a observação? (preparação para a observação)

8- Qual o objetivo da observação? (para quê?)

9- Qual o método utilizado para observação?

10- Qual o tipo de observação que você fez?

11- Qual o método utilizado para observação?

12- Qual o método utilizado para observação?

13- Qual o método utilizado para observação?

14- Qual o método utilizado para observação?

15- Qual o método utilizado para observação? (para quê?)

16- Qual o método utilizado para observação?

17- Qual o método utilizado para observação?

18- Qual o método utilizado para observação?

19- Qual o método utilizado para observação?

20- Qual o método utilizado para observação?

21- Qual o método utilizado para observação?

22- Qual o método utilizado para observação?

23- Qual o método utilizado para observação? (para quê?)

24- Qual o método utilizado para observação?

25- Qual o método utilizado para observação? (para quê?)

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO
ALUNOS DA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO

Nome: _____

1- Sexo: Feminino () Masculino ()

- Idade: _____

3- Estado civil: Solteiro () Casado () outros ()

4- Ano que frequenta no magistério:

5- Você exerce alguma atividade remunerada? Qual?

6- A renda mensal da sua família é:

() um salário mínimo

() dois a três salários mínimos

() quatro a cinco salários mínimos

() mais de cinco salários mínimos

7- O que o levou a fazer a Habilitação Específica para o Magistério:

() interesse pelo conteúdo do curso

() interesse em ser professor

() impossibilidade de fazer outros cursos

() por pressão da família

() outros _____

8- O curso está correspondendo as suas expectativas?

() sim () não

Assinale com (+) o que você acha que correspondeu as suas expectativas e com (-) o que não correspondeu as suas expectativas:

() tipo de conteúdo

() desempenho dos professores

() tipos de atividades desenvolvidas

() formas de avaliação

() nível de exigência

() ambiente em sala de aula

9- Justifique as respostas que você assinalou com (-).

10- Você percebe, por parte dos professores do curso, uma preocupação em dar tratamento metodológico diferenciado aos conteúdos?

() sim () não

Caso sua resposta for positiva, em que casos observou isso e como foi feito?



11- Você acha que seu curso prioriza na formação do aluno:

- () a simples transmissão do conhecimento
 () o desenvolvimento da autonomia, crítica e criatividade
 () ambas as coisas.

Porque _____

12- Na sua opinião os conteúdos das disciplinas são desenvolvidos de forma a garantir uma integração entre elas?

- () sim () não

Por que _____

13- Quais as facilidades e/ou dificuldades encontradas por você no processo ensino-aprendizagem do curso como um todo?

14- Em que aspectos o trabalho desenvolvido na HEM prepara o aluno para sua futura atuação como professor?

15- Como você definiria História?

16- Você considera o ensino de História desenvolvido no curso:

- () bem efetivado em termos de conteúdos
 () pouco interessante porque exige apenas memorização
 () bem efetivado por permitir o conhecimento crítico da realidade
 () pouco interessante por não permitir o conhecimento da realidade
 () bem efetivado quanto à metodologia aplicada
 () interessante quanto à adequação de metodologias diferenciadas aos diversos conteúdos

17- Você conhece os conteúdos de Estudos Sociais desenvolvidos no ensino de 1º a 4º séries do I grau?

Sim () Não ()

Em caso positivo, como você tomou contato com esses conteúdos?

18- Você considera estar preparado para desenvolvê-los nessas séries? Por quê?

19- Você considera o ensino de Metodologia de Estudos Sociais desenvolvido no curso:

- () bem desenvolvido quanto a aquisição de metodologias adequadas ao ensino de 1ª a 4ª séries
 () deficiente em termos de aquisição de metodologias adequadas
 () muito distante das possibilidades de aplicação no ensino de 1ª a 4ª séries
 () integrado com o ensino de História desenvolvido no curso
 () pouco integrado com o ensino de História desenvolvido no curso

20- Você considera satisfatório o sistema de avaliação utilizado no curso?

() sim () não

Porque _____



21- Você considera a estrutura organizacional da escola satisfatória? (direção, secretaria, atendimento dos funcionários, horários, sistema de comunicação, funcionamento da biblioteca, etc.)

☐ sim ☐ não

Porque _____

22- Como você avalia o atual trabalho desenvolvido no Estágio Supervisionado do seu curso?

Como você se sente nesse processo enquanto aluno e futuro professor?

23- A que você atribui a alta taxa de evasão dos alunos, verificada no curso?

25- Que sugestões de alterações você faria para o curso, como um todo, pensando na formação do futuro professor das séries iniciais do I grau?

26- Você pretende dar aula após se formar?

☐ sim ☐ não

Por que? _____



ANEXO IV - PROTOCOLOS DE REGISTRO

PROTOCOLO DE REGISTRO nº 19

06/10/1992

1E

Prof. Francisco da Silva

História

EEPSG Diva Figueiredo da Silveira

13:50-14:40

Pesquisadora: Vilma Fernandes Neves

Ao entrar na sala de aula, um grupo cerca o professor para lhe pedir licença para ir ao velório da avó de uma colega. Ele pondera que era preciso que o grupo colocasse o resumo na lousa para a prova da próxima 5ª feira. As alunas argumentam que o resumo já está no livro e insistem bastante para saírem. O professor procura defender seu ponto de vista e por fim decide: "Se a direção permitiu, então, vão vocês lá. Eu fico aqui."

Inicia-se a chamada. Uma aluna pergunta se na prova cairá o capítulo 8 e 9. O professor responde que só cairá o capítulo 8. Uma garota se surpreende e pergunta: "Só o 8?"

Duas alunas vão até a mesa pedir explicações sobre o trabalho e ele lhes diz para aguardar, enquanto prepara a caderneta para a chamada.

Uma aluna que havia saído, volta e informa que irão ao velório na 3ª aula, porque a professora dessa aula faltou.

O professor pergunta o que houve com uma aluna que estava presente na primeira aula e está ausente agora. Uma aluna explica que ela precisou sair.

O professor pede um corretor emprestado.

- O que é para estudar para História? pergunta uma aluna.

- Ele vai falar agora! responde outra.

Outras alunas perguntam o que é para estudar para a prova, o que já havia sido perguntado e respondido. Há muita conversa.

- Dá a prova! diz uma garota.

- Afinal, o que vai cair nessa prova! A gente tem tanta prova! afirma outra.

- Dá com consulta, pede outra.

- Vocês querem moleza! retruca sua colega.

As alunas ficam muito tempo nessa circularidade até que o professor comece a falar: "Nós ficamos esse bimestre nos capítulos 6 e 7. Não foi o 8 como você falou. Anotem aí, do

capítulo 6, eu vou favorecer para vocês, estudem só as invasões aí: a francesa, espanhola e holandesa."

- O que tem no resumo, pode estudar? pergunta uma aluna.

- Pode, responde o professor.

- Só a página 59? pergunta a mesma garota.

- A parte das invasões.

- Quem tem livro? pergunta uma garota, mas não obtém resposta.

- Do capítulo 7 ... nós vimos As Atividades dos Jesuítas, depois, então, Entradas e Bandeiras, etc. , as atividades dos jesuítas e a expansão e o movimento bandeirante, diz o professor.

- É grande! coloca uma aluna.

- Só isso? pergunta outra.

Ao que o professor coloca: Tem umas que falam só isso! Está vendo?

- Quando é que vai ser?

O professor diz que precisa entregar as médias juntamente com os outros professores que não entraram em greve e por isso não pode deixar a prova para a próxima semana, conforme alguns pedidos e que assim a prova será mesmo nessa 5ª feira.

- Vamos terminar essa parte dos tratados. Pelo menos sobre o tratado de Utrecht foi anotado, porque não deu tempo para todos os grupos. Em seguida, o professor pede para uma aluna ler e vai explicando após a leitura de cada item.

- Depois vem o tratado de Madri. Foi escrito alguma coisa? (sobre ele).

- Não! responde uma aluna.

O professor coloca, então, essa parte na lousa e esclarece que se chama tratado de Madri porque foi assinado nessa cidade em 1750. Ele lê uma parte do livro e explica que Portugal entrou no assinatura desse tratado para defender seus interesses e que esse tratado resolveu o problema da partilha das terras entre Portugal e Espanha. Tenta fazer uma localização dessas terras, de forma abstrata, através dos nomes das Missões, sem recorrer a nenhum mapa ou ao livro.

O professor diz que é de Santo Ângelo (pergunta-me se conheço a região) e relata como foi elaborado um projeto para atrair a atenção e tornar a área das Missões um local histórico, de difusão cultural, com espetáculos ao vivo para escolas e demais interessados.

Volta-se ao assunto da aula e o professor lembra que essa área era toda espanhola e que havia sido conquistada pelos portugueses. Dita como foi o tratado, usando o livro. A maioria das alunas copia o que está sendo ditado.

Pardo O professor procura, agora, localizar os locais citados nos mapas que aparecem no livro. Alerta que o mapa do Brasil era diferente do atual e continua: "Agora tem o chamado acordo do Pardo." Coloca na lousa Acordo do Pardo e lê o que está no livro.

Papa Um aluno da 7ª série interrompe a aula para pedir o papel da Campanha do Siri. O professor diz que não o tem na classe, pede licença, sai e volta. Continua a aula.

Aluna Uma aluna pergunta se essa parte vai cair na prova e ele responde que não e a aluna exclama: "Graças a Deus!"

Papa O professor dita o que foi o Acordo do Pardo e explica. "Vamos ao Tratado de São Ildelfonso." Ao que uma aluna diz: "O senhor já fez!"

O professor passa a ler o que o livro diz sobre o próximo tratado, que é o de Badajós, definidor de que as terras dos Sete Povos das Missões ficaria com Portugal e que a Colônia de Sacramento ficaria com a Espanha. "Houve um Sacramento aí!", diz o professor.

O sinal toca e a aula termina.

PROTOCOLO DE REGISTRO Nº 2

18/08/1992

2C

Prof. Ivone Pierini**História****EEPSG Diva Figueiredo da Silveira**

15:45-16:45

Pesquisadora: Vilma Fernandes Neves

A aula começou com dez minutos de atraso devido a uma rápida reunião na sala dos professores, após o intervalo, sobre o desfile da Primavera que ocorrerá na cidade. Ficou decidido que a escola participaria, dentro das suas possibilidades, porque os alunos gostam de participar e é sempre um contato com a comunidade. Alguns professores colocaram que seria interessante a participação dos alunos do noturno, que não têm muita chance de participar e que a organização fosse feita pelos próprios alunos, com a orientação da escola.

A chamada é feita, seguindo o nome das alunas. Durante a chamada, a professora pede atenção mas a classe, como um todo, conversa muito.

A professora é orientadora da classe e pergunta se a comissão organizadora da festa está confirmada e obtém resposta afirmativa.

A aula se inicia. O assunto estudado é o Império - Dissolução da Assembléia de 1823. A professora diz: Não quero conversa agora, bate na mesa e alerta que após o ponto haverá prova dele.

Algumas alunas continuam a conversar.

A professora pergunta quem sabe falar sobre a dissolução da Assembléia de 1823 e acrescenta. "A Sandra está falando, eu vou fazer uma chamada oral!" A aluna começa a explicar e a professora a interrompe e pede para ela se referir ao período anterior.

- O que foi convocado nesse ano?

- Assembléia Constituinte

- Qual o objetivo dessa convocação?

Algumas alunas respondem, mas não acertam a resposta. A professora as estimula e uma responde:

- Elaborar a primeira Constituição do país.

- Qual a diferença entre Constituição e Assembléia Constituinte?

Uma das alunas responde corretamente. A professora pede atenção e afirma que na prova pedirá tudo o que se falou em sala de aula. Continua a recordar a aula anterior e

pergunta por que não deu certo a Assembléia Constituinte. e pede que se anote tudo, conforme ela gosta, para não acontecer de na prova se reclamar que não se deu o assunto. Ela coloca de novo as dificuldades para os trabalhos da Assembléia, reforça a data da sua convocação e que isso ocorrera um ano antes do início dos trabalhos e adverte: "Ô Márcia, eu vou fazer chamada oral!"

- Quais os representantes nessa Assembléia?

- O partido Brasileiro ...

A professora coloca que havia dois partidos: o Brasileiro e o Português e pede para que digam quem fazia parte deles e algumas alunas respondem. Muitas alunas não seguem a aula.

- Acho que a senhora não terminou esse texto, porque não me lembro nada do partido Brasileiro!

- Eles eram aqueles da mandioca?

A professora afirma que apenas está lembrando o ponto dado. E pergunta: "Quem se destacou, quem foi o chefe? (sempre tem os chefes)". Algumas alunas respondem: "Bonifácio"

- Antonio Carlos de Andrada, o irmão de Bonifácio, diz a professora

- Que texto é este? estou procurando faz meia hora! reclama uma garota

- Vocês não vêem! é o xerox para trazer hoje, tem uma surpresa, depois vocês vão falar sobre o que estou falando ...

Várias alunas estão atentas e procuram responder.

- Bom gente, qual a diferença entre o partido Brasileiro e o Português, que eu falei a aula passada para vocês?

- O partido Português queria o poder nas mãos de D. Pedro e o Brasileiro não. responde uma aluna.

A professora acrescenta que D. Pedro concentrava muitos poderes o que preocupava o partido Brasileiro, que faz uma campanha anti-absolutista. Pergunta por que e como D. Pedro dissolveu a Assembléia. Uma garota responde e ela completa colocando que D. Pedro criou uma nova Assembléia e outorgou a nova Constituição que conservou os seus poderes.

Várias crianças brincam em frente às salas paralelas ao 2C e dispersam muito a atenção de quem está dentro da classe.

A professora sempre se refere às alunas pelos nomes e as advete muito, como agora: "Tem gente que não está prestando atenção! Vou marcar de imediato uma prova relâmpago!" e continua a narrar sobre os interesses constantes do anteprojeto da Constituição, que determinava que a renda fosse baseada na farinha de mandioca.

- Só a farinha de mandioca e se tivesse outro tipo de renda? pergunta uma aluna.

A professora responde que sim, que a renda era baseada na farinha de mandioca.

- Era para governar ou votar?

- Para votar.

- O certo era não votar em ninguém: se correr o bicho pega, se ficar o bicho come! A mesma aluna pondera sobre o momento atual.

A professora pergunta se fosse para fazer uma votação agora, qual a forma de governo que escolheriam.

- Parlamentarismo.

- Nenhum.

- Deputado e senador é só para comer o dinheiro do povo.

- Eu prefiro presidencialista.

- Não tem mais um?

- Eu preferia o militarismo.

- Deus me livre!

A professora tenta colocar a questão da escolha passando pelas pessoas a quem se escolhe e coloca que tem esperanças: "Que Deus ajude que não continue nessa crise!"

- A esperança é a última que morre, diz uma aluna.

A professora retoma o assunto da "Constituição da Mandioca" e repete que ela "estabelecia a renda na farinha de mandioca"

- Ai todo mundo ia querer plantar mandioca! retruca uma garota.

A professora explica a importância da farinha de mandioca na economia.

- E exportava? pergunta uma aluna.

A questão fica nessa circularidade.

A professora olha para uma aluna e diz "Ô, você, fecha isso aí que vou fazer chamada oral" e pergunta o que acabou de falar - a aluna não sabe responder. Eclodem muitos risos.

- Dá para a senhora repetir o objetivo do partido Brasileiro?, pede uma aluna.

Uma garota ri muito e outra lhe diz: "Pára Márcia!"

- Anticolonialismo .. eu não anotei professora, a senhora falou muito rápido!

A aluna repreendida continua conversando.

A aula é retomada e recolocada a questão da participação na votação segundo a "Constituição da Mandioca". A professora diz: "E o pobre povo? Como ficava a situação do povo pobre, sem dinheiro e sem mandioca? (gargalhadas). O povo pobre sem dinheiro e sem mandioca ficava à margem da sociedade."

Uma aluna pede para a professora explicar de novo o porquê do nome da "Constituição da Mandioca". Algumas alunas conversam muito.



- Estou desanimada ... francamente! na hora da prova não vou dar aula não!

- E o que a senhora vai fazer? pergunta uma aluna.

- Pedir para que falem o que eu falei e debate. Na próxima aula o xerox do ponto é para ser feito debate. Só vou trabalhar com quem quer.

- Nós estamos olhando professora, olha para nós!

A professora orienta, então, para o que se deve anotar. Tenta fazê-las se lembrar do ponto dado anteriormente e volta, de novo, ao problema da dissolução da Assembléia. Ela recoloca que D. Pedro se uniu ao partido Português que o apoiava nas suas idéias absolutistas. O partido Português queria a unificação de Portugal e Brasil.

- D. Pedro não era português? Então, daí aliava mesmo! pondera uma aluna.

- Vamos supor que unificou, como ficaria Portugal e o Brasil?

- Brasil seria colônia.

A professora explica como ficaria o processo e como D. Pedro ficaria nele, o que segundo ela, não lhe seria favorável.

Toca o sinal.

- Até aqui alguma dúvida? pergunta a professora.

- Não, diz uma aluna.

- Hum, que sono! diz outra

- Eu quero que vocês perguntem, coloca a professora

- Ah, vai embora! responde uma garota.

Algumas alunas pedem o livro emprestado para tirar xerox e a professora diz que o usará à noite e não o pode emprestar. Pede às alunas que não querem assistir à aula que não entrem na sala, na sua aula e relembra que para as aulas de EMC, ela quer a CPI e para as de História, é o xerox.



PROTOCOLO DE REGISTRO n° 5**25/08/1992****3B****Prof. Francisco da Silva****História****EEPSG Diva Figueiredo da Silveira****13:00-13:50****Pesquisadora: Vilma Fernandes Neves**

Enquanto o professor faz a chamada as alunas conversam ou se informam sobre as tarefas do dia. O nº 30 diz que está presente. O professor repassa os números de quem ficou com falta. A garota do meu lado lê São Bernardo, de Graciliano Ramos, A conversa continua em tom bastante elevado.

O professor pede silêncio e organiza o trabalho do grupo que irá apresentar "O governo Dutra e seu Plano de Trabalho". Ele pondera que esse tipo de trabalho faz parte dos treinamento do alunos para pegar o manejo de trabalhar em sala de aula, embora seja mais desafiante falar para os colegas do que para os alunos. "Mas quem está no fogo é para se queimar", conclui.

As alunas do grupo trocam idéias entre si antes de começar. Uma garota pede silêncio e começa a falar. Diz o nome inteiro de Dutra, local de nascimento e faz um breve histórico de sua vida. Relata a pressão dos militares sobre Getúlio e a campanha eleitoral que culminou com a vitória de Dutra, responsável por fazer o Brasil voltar ao regime democrático, sem problema. Nesse ponto ela pára e diz "Houve um problema ... (risos) ele foi e não foi bom ... congelou o salário do povo ... a Ana vai falar."

A Ana começa a traçar as características do seu governo e que a Assembléia Constituinte se reuniu e fez uma Constituição totalmente democrática e dá suas cacterísticas.

Algumas alunas prestam atenção, outras lêem o livro São Bernardo, outras olham seus cadernos ou outras coisas.

A exposição continua. A aluna lê e explica as características do governo Dutra. Outra colega fala das conseqüências (sem precisar se da Constituição ou do governo Dutra) - Dutra perseguiu os opositores; congelou salários; aumentou o custo de vida: para evitar protestos suspendeu o direito de greve e fez intervenção nos sindicatos; rompeu relações com a Rússia.

O Plano SALTE é lido e explicado por outra aluna, que esclarece que o Plano não atingiu seus objetivos mas, não diz por que. Pergunta se alguém tem alguma dúvida.



Uma aluna pergunta: Como pode um governo democrático e opressor? Estou colocando o contraste que há e não criticando se está ou não no livro.

A aluna não consegue explicar as contradições entre o proclamado e o efetivado na prática.

- Por que o presidente fez o Plano SALTE? pergunta outra colega.

- Por causa das conseqüências que estava dando no governo dele ... problemas econômicos ...

O professor interfere e diz que todos devem ler a respeito, apesar da apresentação do grupo, porque na verdade, todos devem ter responsabilidade e ler algo sobre o assunto.

- Qual a sigla de SALTE? pergunta outra aluna.

- Saúde, alimentação, transporte, energia.

- Eram as principais plataformas de governo, acrescenta o professor que afirma estarem todos ali para aprender, como Sócrates que dizia "Só sei que nada sei", "Torna-te consciente da tua própria ignorância" e acrescenta que "A didática de Sócrates começou quando fazia perguntas" e faz uma analogia entre a mãe "parturiente" e o fato dele tirar, ("*parir*") idéias.

Uma garota do grupo ia expor e algumas riem. Ela pára e conversa, em tom mais baixo, com o professor, na frente da classe, sobre o assunto que apresentavam.

O professor coloca que "Desde 1889 o Brasil era uma República Federativa Presidencialista. O que significa República?" Uma aluna responde "União", outra diz "Povo". O professor alerta que os alunos podem perguntar o que não se sabe e pergunta: "Já pensou se não sabem responder?"

- Eu diria que ia tomar uma ágüinha e já volto, diz uma aluna.

O professor coloca que o correto era usar o dicionário sempre, em todo momento e relata que quando fazia estágio, respondeu errado a uma criança quando "Não seria mais fácil dizer que não sabia? República é idéia de participação. É a coisa pública, para o povo." e finaliza dizendo que é importante saber o sentido da palavra e conta o exemplo de um menino da 6ª série que ao tentar definir República desejou ter uma porque "Em Paraguaçu está cheio de república" dando ao termo outra conotação e esvaziando seu sentido. Ele aproveita para criticar o comportamento dos alunos que moram em repúblicas, que não demonstram o menor respeito pelos vizinhos, estragam tudo e que apesar das exceções, 90% das pessoas reclamam das repúblicas.

O professor retoma a idéia de que República é participação e coloca que "Essa palavra, democracia, tem um sentido muito amplo". Pergunta quando ela começou. Ninguém responde e ele diz que foi na Grécia: "Temos há dois séculos e meio a democracia, mas aí na Grécia não havia democracia, porque tinha escravos, que não participavam."

O professor retoma o trabalho do grupo e pergunta: "Nossa Constituição é democrática? é democrática, mas uma coisa é a Constituição e outra é a realidade" e aponta que havia contradições, só que não as indica. Lembra que na República Velha, embora fosse uma república na Constituição, de fato não era, porque não havia participação. Com Getúlio tivemos uma ditadura e com Dutra "Então, começa uma nova Constituição, democrática, liberal mas, na prática, não é fácil a mudança."

O professor esclarece alguns pontos abordados pelo grupo: a questão da tranquilidade social, dos baixos salários, a taxa de inflação, que segundo ele era diferente da atual, "que é altíssima."

- Mas aí, é uma diferença de época. Governo sem problema não tem, diz uma aluna.

- Mas agora está demais, retruca outra.

- Cada governo bolou um plano, não é? Getúlio Vargas instituiu o salário mínimo, oito horas de trabalho. Esse Plano SALTE é como se fosse uma plataforma de governo hoje. O que os candidatos locais estão colocando como plataforma eleitoral?

Começa, então, uma discussão entre algumas alunas sobre as promessas dos diferentes candidatos. Algumas acham que não passam de promessa. Várias alunas entram no debate e citam nomes, obras realizadas, promessas dos candidatos, reafirmando seu caráter de promessa e não de solução dos problemas locais.

O professor remete a discussão para o governo Collor e reflete que sua secretária e P. C. Farias tiraram dinheiro antes da decretação do Plano Collor, o que evidencia que o governo já começava com uma idéia ruim contra o povo e coloca, novamente, as consequências da apreensão dos cruzados. Prossegue a aula afirmando que "O governo Dutra foi de transição e mudanças mas seguindo orientação do chefe lá, (Vargas)". Lê uma tabela apontando a perda do salário mínimo no tempo e argumenta que muitos governos rebaixaram os salários e que Montoro tentou recuperar o dos professores, Quércia, de novo os achatou e que é por isso que se está preparando a greve dos professores para o dia 21 de setembro: "Você fica correndo atrás e o salário está sempre defasando. Todas as categorias têm que lutar, ainda mais num período desse de política."

Bate o sinal.

Algumas alunas continuam a conversar com o professor sobre sua participação na greve. Ele pede o número de quem chegou atrasado e orienta o grupo que vai expor o Governo Vargas, que prepare o assunto.

ANEXO V

TRANSCRIÇÃO DE AULA GRAVADA

3º B - HEM - 20/10/92

13:00 h - 13:50 h

Professor: - Bem, por favor, vamos fazer a chamada (muitas falas se superpõem enquanto o professor prepara a caderneta para as anotações das presenças e faltas. O professor diz os números de 1 a 31 e os alunos respondem “presente”. Os números 12, 13, 14 e 16 não responderam à chamada).

Professor: - Há vária faltas! Quem mais chegou aí?

Aluna: - A Hermínia, professor.

Professor: - Precisava ser filmado, viu Vilma!

Observadora: - Da próxima vez eu filmo.

Professor: - Bem pessoal, hoje nós temos um grupo que vai expor... Hoje a professora Vilma vai gravar a minha aula. Da próxima vez ela vai filmar!

Aluna: - Então avisa que é pra gente vir bem arrumada (risos).

Professor: - Todos vocês já têm o texto. O grupo expõe e nós comentamos, fazemos perguntas, alguma coisa que mereça ser destacado. Porque todos esses assuntos são de História e estão mais próximos de nós. Os avós e os pais de vocês vivenciaram e tiveram, também, conhecimento, se houve alguma coisa. Então, são muito mais próximos de nós pelas condições que temos de saber, principalmente, através dos meios de comunicações. Vamos ver... Márcia, Luciene, Rosa e Irene... Vocês todas têm o texto aí, não é? Para acompanhar. Falem bem alto, bem claro!

Aluna: - Como vocês viram pelo que o grupo anterior disse, Jânio Quadros renunciou. Com a renúncia, quem deveria tomar posse, o cargo, seria João Goulart. Como ele estava em visita à China Comunista, quem tomou o seu lugar foi o presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazili... A oposição, então, aproveitou essa oportunidade para impedir a posse de Jango, como era chamado João Goulart, acusando-o de ser perigoso comunista devido a sua ida à China Comunista. Dois grupos políticos, com interesses divergentes, formaram-se quanto à posse de João Goulart. Um era contrário e o outro a favor... Os integrantes do grupo contrário à posse, tinham entre si ministros militares. Os favoráveis, situavam-se no Rio Grande do Sul, formaram uma Frente Legalista e tinham o apoio do comandante do 3º Exército, General

Machado Lopes e o governador do Estado, Leonel Brizola, que era cunhado de Jango. Foi negociado um acordo entre os dois grupos. Então, o Presidente assumiria o seu cargo mas, governando sob regime parlamentarista. Um queria, o outro não queria e entraram num acordo. Mesmo exercendo o cargo, o Presidente não teria mais o poder absoluto, teria que se submeter às regras dos parlamentares. Aceitando as condições do regime parlamentarista, tomou posse no dia 17 de setembro de 1961. Tempos depois, em 6 de janeiro de 1963, foi realizado um plebiscito para o povo decidir, não é?, se regime parlamentar ou presidencialista. O povo optou pelo presidencialismo e João Goulart assumiu a plenitude do poder presidencial, reforçando, a partir de então, sua linha de regime de tendência nacionalista. Sua estratégia para o setor econômico baseou-se no Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico, organizado pelo ministro do Planejamento, Celso Furtado. Esse plano tinha o objetivo de promover melhor distribuição das riquezas nacionais, acabar com os latifúndios improdutivos, encampar as refinarias de petróleo particulares, reduzir a dívida externa brasileira (...).

Aluna: - Esse plano tinha o objetivo de distribuir as riquezas nacionais atacando as terras dos latifúndios improdutivos e encampação... ("Precisa ler isso aqui?", pergunta)

Aluna: - Professor? (chama outra, após uma pausa e continua a falar)... encampação de refinarias particulares de petróleo, reduzir a dívida externa brasileira e manter o crescimento econômico, sem prejudicar os trabalhadores. Nessa época, a massa trabalhadora mobilizava-se cada vez mais contra a exploração dos poderosos. Atenta às agitações sociais do país, a classe dominante temia a reunião do governo com as classes populares. Começou a articular o golpe político que depôs o presidente João Goulart. Esse golpe político depôs o presidente... Agora, o resto, o senhor falou que é do outro grupo que vai falar após 1964.

Professor: - Então, vai sobrar pra eles... pra elas?

Alunas: - É.

Alunas: - Ah, professor!

Professor: - Pessoal! Está diante de vocês a exposição, o quarto assunto... Há alguma coisa para perguntar, para levantar? (silêncio). Então, eu peço ao grupo para falar o que foi destacado na exposição. Quais os tópicos que mereceram destaque?

Aluna: - Ah... o parlamentarismo, não é?

Professor: - Parlamentarismo, o que se entende, o que é parlamentarismo?

Aluna: - Agora... (risos) não é? Aí complica, sabe por quê? A gente não tem uma boa base, né? Na verdade eu não pesquisei sobre isso.

Professor: - Na classe, alguém têm uma idéia clara, sabe o que, é nos assuntos apresentados parlamentarismo? (risos). Não, porque aí é que está a questão. Sempre há algum questionamento no texto. Quem tem uma noção poderá dar uma explicação do que se entende por parlamentarismo.

Aluna: - O que eu entendo, aliás não tenho um conhecimento profundo, mas o que eu posso entender, que é um governo que é orientado pela Câmara, existe um Primeiro Ministro e todas as decisões são tomadas pela Câmara.

Professor: - Mais alguém tem uma idéia? Inclusive é um aspecto sério, porque ano que vem é ano de eleição. O Brasil optará por continuar com o presidencialismo, pelo parlamentarismo e, também, pela monarquia. Não é?

Aluna: - Porque há o presidente só que ele não governa, assim... diretamente. As decisões são tomadas pelo Parlamento. As questões mais variadas... pelo Parlamento.

Professor: - Existe até uma frase que no parlamentarismo o rei reina mas não governa. (A aluna repete essa frase ao mesmo tempo que o professor). O exemplo claro que temos aí...

Aluna: - A Inglaterra...

Professor: - É o caso da Inglaterra, tem a rainha e o Primeiro Ministro é quem governa.

Aluna: - Agora tem uma questão super-interessante, porque naquela época, tentaram implantar o parlamentarismo e não deu certo. Será que agora vai dar certo?

Professor: - O que vocês acham, pela discussão, o que vocês acham?

Aluna: - Presidencialismo também não está dando certo, acho que tem que arriscar agora, (...).

Professor: - Então, nós temos que analisar mais um grupo. Participando aí... Temos que analisar o seguinte, o contexto daquela época. Eles tinham uma certa desconfiança de João Goulart, como sucessor do governo de Jânio. Então, assim de repente, foi implantado o sistema, como experiência. Foi escolhido o Primeiro Ministro, quem se lembra quem foi?

Aluna: - Tancredo Neves

Professor: - Tancredo Neves, que na época, foi o Primeiro Ministro. É lógico que tem pouca coisa do Estado do período do parlamentarismo, que na realidade durou um ano e pouco. Eu sei, lembro-me bem, do dia da votação, o dia do sim ou não. Em 1963 ia começar a fazer a 1º série do ginásio. Lembro-me do movimento de conclamação de uma eleição. Foi feita esta votação - sim ou não. E, no caso, parlamentarismo ou presidencialismo. Então, é considerada a segunda experiência de parlamentarismo na História do Brasil. O parlamentarismo, na época de Dom Pedro II, que é um meio parlamentarismo. Agora é o seguinte, é que hoje tem

trinta anos, infelizmente, não é ? No continente brasileiro, não há esclarecimento, uma explicação certa desse parlamentarismo. Como vai ser na realidade; nós conhecemos alguns movimentos parlamentaristas, poucos modelos de outros países, por exemplo da Inglaterra mas, não sei se o daqui possa se comparar ao da Inglaterra. Porque daqui, de um certo modo, nós continuamos com a eleição de um presidente. No parlamentarismo será escolhido um presidente e um Primeiro Ministro. Porque na Inglaterra, não tem plebiscito, nem nada. A rainha tem um cargo, que é vitalício, só sai do poder quando morrer. Não sei, aqui no Brasil, como vai ser o entendimento do presidente com o Primeiro Ministro. Por mais que tenhamos noções do que é parlamentarismo... Então, a Câmara tem um grande poder de decisão, tem a figura do Primeiro Ministro que governa e o rei é dono do poder mas não governa. Então, na realidade um dos aspectos que chamou a atenção, foi esse fato aí, justamente o parlamentarismo...O João Goulart teria o pleno poder nas mãos, mas haveria o Primeiro Ministro. Então, essa notícia de parlamentarismo, acho que no Brasil, como estamos às vésperas de uma votação, deveria haver mais esclarecimentos, inclusive usar os meios de comunicação...

Aluna: - Explicar, porque tem muita gente que não sabe...

Professor: - Como se usa a televisão para o movimento eleitoral ou, como se diz, através de determinadas cartilhas, como saiu a da AIDS, cartilhas disso, daquilo, não é ?

Aluna: - Precisa ser explicado mesmo, porque o movimento monarquista está crescendo.

Aluna: - É... a república ou parlamentarismo...

Professor: - Eu penso que a votação será: vamos continuar com o presidencialismo, parlamentarismo ou monarquia. Alguém pode até achar bonita a palavra monarquia, sem saber do que se trata. Inclusive nesse processo todo, um dos grandes articuladores é o ex-deputado Ulisses Guimarães, que está à frente, lutando para o parlamentarismo. (há uma grande pausa). Mais alguma observação?... Viu pessoal, se o Brasil optar, se houver uma indicação favorável ao parlamentarismo, nós continuaremos a eleger o presidente e, no caso, teria o Primeiro Ministro.

Aluna: - Mas esse Primeiro Ministro é eleito ou indicado pelo presidente? Como é feito?

Professor: - É indicado pelo presidente com o apoio do Parlamento... Quem tiver alguma dúvida quanto ao parlamentarismo ou presidencialismo, traz para ter essas orientações.

Aluna: - As meninas podem explicar sobre o Plano Trienal? Eu queria saber.

Professor: - Vamos explicar o Plano Econômico.



Aluna: - É um Plano Econômico, feito pelo Ministro do Planejamento, Celso Furtado. Os objetivos eram promover, melhorar a distribuição das riquezas nacionais... promover melhor distribuição das riquezas nacionais...

Professor: - Tem uma questão para observar ligada a isso: o que significava “acabar com o latifúndio improdutivo”? O que quer dizer isso? Está ligado a que idéia? Veja só, é um assunto que ainda hoje...

Aluna: - Está sempre em pauta mas nunca é resolvido.

Professor: - Está sempre em pauta. Ainda hoje... está presente nas discussões. Tem... muitas coisas aí que não estão sendo...

Aluna: - Olha gente! Outro objetivo é reduzir a dívida externa brasileira... Faltou apenas explicar...

Professor: - Não, tudo bem. Os itens são colocados e, então, precisam ser explicados!

Aluna: - Então, olha aqui, reduzir a dívida externa brasileira já foi colocado!

Professor: - Tudo bem mas, se for jogado em prática hoje, se for colocado na prática, vamos analisar no passado. Vamos ver, também, o que está acontecendo no presente e as perspectivas para o futuro. O que se observa aí? (Várias alunas falam ao mesmo tempo, superpondo suas vozes).

Aluna: - Diminuir a inflação também.

Professor: - Pelo menos, nós temos aí três assuntos que estão em pauta, hoje, outra vez. Votar, esta questão. Veja só, na última constituição, o assunto foi colocado mas, não foi homologado. Por que será que não foi votada a questão agrária? Porque feria os próprios interesses de parlamentares! Então, como se diz, esses dias estava ouvindo justamente uma observação: a crítica que o Brasil, pela quantidade de extensão territorial, não deveria importar tantos produtos agrícolas como importa. Quer dizer que não há necessidade porque há muita terra que não produz alimento, atendendo a outras necessidades, os grandes canaviais e grandes extensões de pastagens, nas mãos de poucos, nas suas fazendas. É um problema hoje para ser resolvido. A dívida externa brasileira não está resolvida. Também a inflação é um problema não resolvido.

Aluna: - Tem havido planos...

Professor: - Ah sim ! Planos para baixar o crédito, não deu certo (...). Então, a idéia de como iria se combater a trinta anos atrás, também hoje, está em discussão ainda. O que nos leva a pensar, às vezes, que temos uma esperança de que cada governo que entra vai resolver tudo.

Aluna: - Professor, quanto tempo ficou parlamentarismo ?

Professor: - Um ano e pouco. Desde o início da república nosso sistema é presidencialista. O que é mesmo parlamentarismo, o presidencialismo ? O que é na realidade o presidencialismo ?

Aluna: - O presidencialismo... (muitas vozes se alternam)

Professor: - Pessoal, um minutinho! Justamente, como vocês viram... Está gravando ainda ? Ou não ? Não está gravando, não é ?

Observador: - Está.

Professor: - Está! (risos). Não..., queria chamar a atenção. Estou observando que elas colocam o resumo e quantas leram em casa o resumo? Outra coisa: durante a apresentação do grupo não é bom ficar lendo outras coisas, o que é muito desagradável para seus colegas... Porque, se vocês lerem direitinho têm condições, durante a exposição, de fazer observações. Senão elas expõem e ninguém fala nada e acaba por isso aí! Todo assunto perde a discussão... O que fazem os repórteres ? Lêem notícias, manchetes e os debatedores debatem, comentam as questões. Cada um tem uma idéia e seus pontos de vista, e é justamente aí que forma a discussão. Nós estamos falando do que estamos vivendo agora, mais de perto. Os brasileiros estão tendo oportunidade de acompanhar de perto os acontecimentos, porque temos os meios de comunicação. Temos todas as informações. Não resta dúvida, também... porque a situação política está mais movimentada, por causa dos problemas. Eu não sei se tudo fosse muito bem, não houvesse esses problemas, se haveria discussão ou atrairia o interesse do povo. Mas, de certo modo, observamos que diante dos problemas, das dificuldades ou dos escândalos, de um modo ou de outro, levaram o povo a se movimentar, estudantes, populares. O povo de um modo geral, talvez, não muito orientado, talvez mais em algum aspecto ou, até para bagunças. Mas houve uma reação muito grande, uma participação e, espera-se, que se dê mesmo através dos aspectos políticos e negativos... Que seja positivo, para que, principalmente, os estudantes procurem acompanhar mais, ler jornais, se interessar pelos acontecimentos de sua época. Porque, não sou tão velho, mas em 1963 eu ia começar o ginásio, televisão no interior era muito raro, tinha o rádio e não se acompanhava isso. No meu tempo de segundo grau, foi o período militar, em 1967, tivemos uma nova constituição mas, os estudantes, ninguém tomou conhecimento disso. Não era divulgado. A constituição era encomendada, feita só pelos dirigentes políticos e o povo não participava. Agora, hoje não! É totalmente diferente! O assunto vem para a escola, os professores comentam, os

pais, também, podem ter informações em detalhe, com tantos meios de comunicação, passa de um para o outro. Então, hoje se acompanha, o estudante tem muito mais chances de estar por dentro do assunto e isso podemos passar para nossos filhos, com algumas observações. Eu observei, por exemplo, agora na greve, o meu filho está começando o CBI (Ciclo Básico Inicial) e a professora dele não entrou em greve. Ele ficou o tempo todo preocupado porque a professora não entrava e falava todo dia: “Pai, hoje vou falar para a professora, que o senhor falou para ela entrar em greve”.

Alunas: - Ai !

Professor: - Eu disse: “Não fala. Pergunta por que ela não entrou em greve”. Entenderam ? Então, vejam só, as crianças hoje podem participar. Temos mais chances... Na próxima segunda-feira, o outro grupo entra com aspecto da Revolução de 1964. OK?



ANEXO VI - MODELOS DE AVALIAÇÃO
1ª SÉRIE E

E. E. P. 5.6 Dina Figueiredo da Silveira²
Rua Jota Rodrigues, n.º 35, Data 08/10/92
Rua Ampudia Melaro, n.º 21 - 1E

Avaliação de História.

1. Comente sobre as Invasões Francesas e Holandesas no Brasil.
2. Fale sobre os surgimentos do Junitar e a finalidade dos mesmos no processo de Colonização.
3. Explique o movimento Bantarra-tista.
4. Dê a sua opinião sobre impeachment.

Resposta:

1. Invasões Holandesas

Holandesa à Bahia - Foi a primeira invasão na capital da Colônia - Salvador. Os Holandeses aproveitaram a fraqueza da cidade e invadiram. Mas lá teve uma forte guerrilha comandada por D. Marcos Teixeira. E para ajudar os colonos foi enviada ao Brasil os luos - portugueses comandados por D. Francisco Toledo Soares. Então cercados por mar e terra os holandeses renderam-se em 1.º de maio de 1665.

Holandesa à Pernambuco - A segunda invasão holandesa ocorreu em Pernambuco, a mais rica Capitania da época. O governo Nativo de Albuquerque não dispunha de forças suficientes para resistir, fugiu para o interior, onde lá fundou o Arraial de Bom Jesus. E para combater os Holandeses eles resolveram usar a Guerrilha que deu bons resultados, até que Calabar

que ficava mais fácil capturá-los para trabalhar como escravos.

Os Jesuítas fundaram o Colégio da Bahia (1550) e o Colégio de São Paulo (1554).

Eles foram responsáveis pela educação do Brasil por 210 anos.

⑤: Dentre os bandeirantes, podemos destacar:

O apreendedor - Capturava índios para trabalhar como escravos de mão de obra brasileira.

O propositor - Le à busca de metais preciosos.

O certameño de contrato - Prestavam serviços à classe dirigente colonial mediante contrato para controlar índios ou negros.

⑥: O Impiachment foi muito importante por uma questão de Democracia. Sabe-se os Brasileiros e principalmente os jovens devem se orgulhar em ter um exemplo de democracia no país. Mas, nos temos que olhar para os dois lados e ver que se o Sr. Pedro Collor de Mello denunciou o próprio irmão, provavelmente deve ter sido forçado para isso.

O Presidente Fernando Collor de Mello fez foi muito incoerente e uma falta de ética enorme. Mas achamos que foi justiça mas não foi só ele quem errou, deve haver muito mais gente culpado nessa história. Justiça não foi totalmente feita.

os trair explicando sobre a região aos Holandeses. Após esse período tornou-se novo Governador da Colônia Holandesa. Até que tendo problemas com a Companhia das Índias Ocidentais em seu País.

França - A primeira invasão da França ao Brasil foi chamada de França Antártica e se deu na Baía de Guanabara. Essa invasão foi feita no governo de Tomé de Souza e não durou muito tempo. A 2ª invasão foi chamada França Equinocial. Essa invasão se deu no Maranhão comandada por La Roche. Os franceses não encontraram resistência, pegando assim se instalaram naquela local. Um tempo depois, os franceses resolveram se integrar estando do lado do por mar e terra.

Os Jesuítas também chamados soldados de Jesus, formaram a Companhia de Jesus. Ela foi fundada por Inácio Loyola, um guerreiro que por causa de um acidente não pode mais exercer seu cargo, se colocando então, à serviço da igreja... Ele fazia com que todos obedecessem ao papa cegamente...

No Brasil, o 1º Jesuíta foi Manuel da Nobrega. Ele e outros tinham a intenção de educar índios e colonos, fazendo com que acreditassem no Catolicismo e abrissem o Protestantismo. Eles fundaram várias escolas de ensino essencial. O principal Jesuíta do Brasil foi José de Anchieta.

O problema do ensino aos índios era

2ª SÉRIE C

UE. EEP55 "Dona Figueireda da Silveira"

05 de junho de 1992.

Duciani Silva, nº 20, 2º mag. C.

STORID.-

① (~~Qual importante~~) Cite as duas principais causas (internas e externas) da conjuração mineira?

R.: ~~Internas~~ - ~~motivos~~ para a conjuração

~~Externas~~ - ~~ações de autoridades~~ ~~forças~~ ~~da~~ ~~coroa~~

② Complete, or dader abaixo sobre a conjuração mineira:-

①. local e data da revolta:- Olinda em 1789.

②. principais integrantes do movimento:- Joaquim Leal dos Reis e José Xavier (Piradentes)

③ principal motivo da revolta:-

Equilíbrio dos Reis entregou seus companheiros da revolta para se salvar da pena de morte.

Conjuração Mineira

4. Como foi a punição dos rebeldes?

R.: Foram todos presos e com muitas de vítimas que foram enforcadas e outras assassinadas e teve sua casa destruída e saqueada e sua família foi dada uma indenização. E as outras que tinham sido presos foram libertados por meio de um acordo.

5. Relacione os principais objetivos contidos no projeto da Conjuração Baiana?

R.: - liberdade política da América Brasileira de Portugal; - uma nova constituição para o Brasil;

- abolição dos escravos;

- melhoria das condições de vida para o povo;

- criar melhores condições de vida para o povo.

6. Estabeleça uma diferença ideológica entre a Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana?

R.: É que na Conjuração Mineira participaram apenas a classe dominante e na Conjuração Baiana participaram além de pessoas da classe dominante (ricos) participaram os pobres como por exemplo: - alfaiates, escravos e outros. E a Conjuração Baiana alcançou maior sucesso que a Conjuração Mineira.

⑦. (Quis) Qual a medida tomada por D. João que rompeu basicamente com o monopólio do comércio colonial?

R.: Foi a abertura dos portos de comércio para a todos os países europeus.

⑧. Que país mais se beneficiou com a abertura dos portos? Porque.

R.: Inglaterra. Por ser o maior país industrializado da época e por ter o maior comércio com o Brasil.

⑨. O que foi a derrama?

R.: Foi o ato de dar em que o rei de Portugal mandou a Câmara da cidade cobrar os impostos atrasados da população.

⑩. Qual o único país da Europa que Napoleão tinha dificuldades para dominar militarmente?

R.: Inglaterra.

nome: Guadine Luxara

data: 30/11/1992, 3º Magistério B, nº 6

1) República de Getúlio

1) Lembrete sobre os principais aspectos relacionados com o Governo Dutra.

Dutra governou com autoritarismo:

Os salários dos trabalhadores estavam "congelados" desde 1942, eles não podiam argumentar pois ele perseguia severamente os líderes de classe operária.

Extinguiu severamente os sindicatos. Rompeu durante seu governo relações com a Rússia. Sendo que no seu 1º ano de governo elegeu a assembleia para elaborar a nova constituição, que era democrática liberal.

Maiores de 18 anos podiam votar excluindo-se soldados, cabos e analfabetos. Dutra favorecia a classe da burguesia, os empresários.

2) Quais as principais características do governo Vargas.

Vargas quando entrou no poder queria eliminar toda a injustiça do governo anterior.

Mas isso foi difícil porque os oportunistas, diziam que Vargas queria transformar a República em uma República Sindicalista.

Ele tentou se aproximar da classe trabalhadora mas foi surpreendido por o crime ocorrido no 5 de agosto 1954. Eles tentavam afastar Vargas do poder.

Contudo terminou esse no dia 24 de agosto de 1954, qdo Vargas se suicidou.

- 3) Das as principais realizações do governo J.K.?
- Construção de Brasília, a nova capital industrial;
 - Construção de Rodovias;
 - Abertura p/ empresas multinacionais;
 - Construção de indústria de automóveis, sendo a 1ª a ser implantada no Brasil.

4) Explique sobre a renúncia de Jânio Quadros.
 Jânio Quadros tinha grande influência com países comunistas como China Comunista, União Soviética. Seus opositores achavam que ele queria transformar um país comunista. E suas atitudes também eram contraditórias, queria dar abertura p/ empresas multinacionais.

Contudo, ele sentiu
 e se afastou do poder.

ameaçado, pensionado.

5) Explique o que se entende por parlamentarismo, porque foi adotado esse sistema de João Goulart?

Parlamentarismo é a forma de governo, onde não só o presidente que manda, que decide. É um parlamento num todo, eles também dão opiniões.

No governo de João G. foi adotado, porque achavam que ele era um perigo comunista, porque ele também tinha contato com os países comunistas. Então propuseram que ele governasse mas com o parlamentarismo tomando decisões nos dois.

ANEXO VII - MODELOS DE TRABALHO

6) Cite três presidentes militares e comente sobre um deles.

- Getúlio Castello Branco
- " Costa e Silva
- " Médici

ANEXO VII - MODELOS DE TRABALHO

- A CONSTITUIÇÃO OUTORGADA DE 1824 -

I - "A NOVA CONSTITUIÇÃO"-

As grandes propriedades de terra temiam que o autoritarismo da 1ª Constituição prejudicasse seus interesses econômicos com a dissolução da Assembleia Constituinte.

Assim o imperador convocou uma comissão de 10 membros para elaborar uma nova constituição para o País.

II - "ANTI-PROJETO CONSTITUCIONAL":-

O anti-projeto constitucional ficou pronto em 40 dias pela comissão nomeada pelo imperador. Ele foi aceito pelas Câmaras Municipais e D. Pedro decidiu outorgar a nova constituição que estabelecia a existência de 04 poderes.

- Poder Judiciário:- composto por juizes e tribunais e o órgão máximo deste poder era o Supremo Tribunal.

- Poder Legislativo:- Sua função era elaborar as leis do império. Era composto por Senador (cargo vitalício) e Deputado (cargo de 03 anos).

- Poder Executivo:- Sua função era garantir o cumprimento das leis e encarregar-se da administração pública. O cargo máximo era O Imperador.

- Poder Moderador:- Era o mais importante, através dele o imperador nomeava todos os seus ministros, senadores, etc... Enfim ele tinha o direito de intervir em outros poderes com o pretexto de manter a harmonia.

III - "OPINIÕES DIVERGENTES"

Com a soma de poderes nas mãos do Imperador, devido a nova constituição, surgiram opiniões divergentes entre o partido Português que apoiava D. Pedro e o grupo dos liberais exaltados. D. Pedro estava contente, mas o grupo dos liberais mostrava-se desagostoso.

IV - "O PODER OCULTO":-

O sistema eleitoral criado pela constituição de 1824 dava ao poder político aspectos de poder oculto que seria restrito ao acesso de poucos.

V - "DIVISÕES ELEITORAIS":-

- Eleitores de 1º grau:- idade mínima de 25 anos de renda anual de 100 mil réis. Sua função era eleger os eleitores de 2º grau.

- Eleitores de 2º grau:- Possui mais de 100 mil réis de renda anual. Função:- Eleger os deputados e senadores.

VI - "EXCLUSÃO DOS MENOS FAVORECIDOS":-

Os escravos e o povo em geral não tinham direito ao voto, por não possuir esse nível de renda (100 mil réis).

VII - "FAVORECIDOS PELA RENDA":-

Era bastante reduzido o número de homens ricos habilitados a participar do poder político, pois para se candidatarem a Câmara dos Deputados precisava-se ganhar no mínimo 400 mil réis anuais, e os candidatos ao Senado a soma de 800 mil réis anuais. Com isso o partido Português assegurou o seu acesso ao legislativo.

Curso de manipulação Política do Brasil 15

1- Causa da ruptura do sistema colonial

O aparecimento do capitalismo industrial na Europa a partir de meados do século XVIII, foi a causa profunda que determinou a crise do sistema colonial.

Isso porque o capitalismo industrial não se acomodava com as barreiras do regime de monopólios que com o regime de trabalho escravista.

Assim, com o progresso desse capitalismo, os impérios coloniais ibéricos (Espanha e Portugal) estavam definitivamente condenados.

2) - A vinda da família real para o Brasil: devido a invasão franco-espanhola ao território português, em 1807, a família real foi obrigada a abandonar Portugal, transferindo a sede do reino para o Brasil. Napoleão aliou-se a Espanha para invadir Portugal porque o país recusava-se a participar do Bloqueio Continental contra a Inglaterra.

3) - A abertura dos portos e outros medidas de D. João: cedendo às pressões inglesas, D. João decretou em 1808 a abertura dos portos brasileiros às nações amigas.

Assim, o monopólio do comércio colonial ficava extinto, exceto para alguns poucos produtos como o açúcar e o pau-brasil.

A grande beneficência dessa medida foi

a Inglaterra que, obtendo junto ao governo português vantagens alfandegárias para a importação de seus produtos, passou a ser o maior fornecedor de produtos industrializados para o Brasil. Entre outras medidas administrativas de D. João, destaca-se a elevação do Brasil, em 1815, as categorias de Reino Unido ao de Portugal e Algarves.

4) A Revolução Pernambucana de 1817: o aumento dos impostos, a seca de 1816 e a crise da agricultura afetando o açúcar e o algodão foram as principais causas responsáveis pela eclosão da Revolução Pernambucana de 1817. Tinha parte do projeto dos revolucionários a proclamação da república e a elaboração de uma constituição. A revolução foi reprimida pelo governo de D. João VI e seus principais líderes foram condenados à morte.

5) O processo da Independência: em consequência da Revolução do Porto, D. João VI viu-se obrigado a deixar o Brasil e partir para Portugal, em 26 de abril de 1821.

Governando o Brasil ficou D. Pedro, na qualidade de Príncipe Regente assumindo o controle da situação política em Portugal, as cortes manifestaram a intenção de recolonizar o Brasil e promover o retorno de mercadores comerciais. Diante de essas intenções surgiu o Partido Brasileiro que se movimentou em torno de D. Pedro fortalecendo sua autoridade interna e encaminhando o processo de independência.

Esta é oficialmente proclamada em 7 de Setembro
em 1.822.

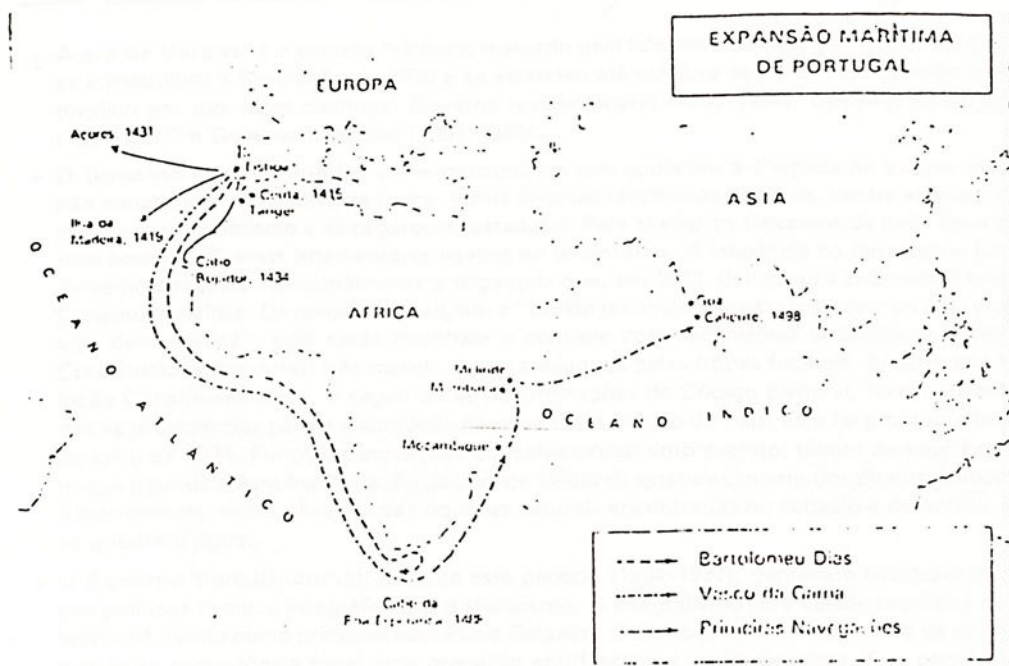
ANEXO VIII - TEXTOS DO LIVRO DIDÁTICO

— RESUMO GERAL

- O Brasil considerado terra de ninguém: o direito de Portugal e Espanha sobre as terras da América, estabelecido pelo Tratado de Tordesilhas, nunca foi reconhecido por nações como França e Inglaterra. Por isso, fizeram diversas tentativas para dominar certas regiões do Brasil.
- França Antártica: a fundação da França Antártica na Baía de Guanabara deu-se em 1555, por tropas comandadas por Nicolau Villegaignon. Os franceses mantiveram por um bom tempo suas posições com a ajuda dos indígenas (Confederação dos Tamoios). No Governo de Mem de Sá, os franceses foram expulsos, em 1567, por tropas comandadas por Estácio de Sá.
- França Equinocial: a fundação da França Equinocial deu-se no Maranhão, por tropas comandadas por Daniel de La-Touche. Neste local, os franceses fundaram o forte São Luís. Os franceses foram expulsos por tropas comandadas por Jerônimo de Albuquerque e Alexandre de Moura, em 1615.
- Domínio espanhol: D. Sebastião morreu sem deixar descendentes. O trono português foi assumido pelo seu tio-avô, o cardeal D. Henrique, que morreu dois anos depois. Felipe II, rei da Espanha, e neto de D. Manuel, acaba conquistando o trono português e promovendo a União Ibérica (1580-1640). É durante o domínio espanhol que os holandeses decidem invadir o Nordeste brasileiro para romper o bloqueio econômico que Felipe II pretendia impor à nascente República das Províncias Unidas.
- Invasão holandesa à Bahia: o lugar escolhido para a primeira invasão foi a capital da Colônia, Salvador. Sem encontrar grandes resistências, os holandeses rapidamente dominaram a cidade. Enfrentaram, contudo, uma lenta e desgastante reação guerrilheira, que tinha entre seus líderes o bispo D. Marcos Teixeira. Para auxiliar os colonos na expulsão dos holandeses, uma poderosa esquadra luso-espanhola foi enviada ao Brasil, sob o comando de D. Fradique de Toledo Osório. Cercados por mar e terra, os holandeses renderam-se em 1º de maio de 1625.
- Invasão holandesa de Pernambuco: a segunda invasão holandesa ocorreu em Pernambuco, a mais rica Capitania da época. O Governador Matias de Albuquerque não dispunha de forças suficientes para resistir; fugiu, então, para o interior, onde fundou o Arraial do Bom Jesus. Para combater os holandeses, adotou a tática da guerrilha, que estava dando bons resultados até que Calabar decidiu auxiliar os holandeses, fornecendo-lhes preciosas informações sobre a região. Os holandeses conseguiram liquidar a resistência luso-brasileira e nomearam João Maurício de Nassau Siegen Governador Geral da Colônia Holandesa. Nassau realizou uma habilidosa administração, fazendo diminuir a revolta dos luso-brasileiros contra a ocupação holandesa. Governou de 1637 a 1644, ano em que retornou a Holanda em razão de desentendimentos com a Companhia das Índias Ocidentais (WIC).
- A Insurreição Pernambucana: depois da saída de Maurício de Nassau, a administração holandesa tornou-se mais cruel e prepotente. Por isso, os colonos organizaram um amplo movimento de combate aos holandeses, denominado Insurreição Pernambucana. Nas lutas empreendidas contra os holandeses destacam-se as vitórias alcançadas nas Batalhas dos Guararapes. A rendição final dos holandeses dá-se em 1654, quando os luso-brasileiros conseguem cercá-los, com a ajuda de uma esquadra comandada por Pedro Jacques de Magalhães. A rendição holandesa só produziu efeitos plenos em 1661, com a assinatura da Paz de Haia.
- A decadência econômica portuguesa: ao final da União Ibérica, Portugal estava numa situação de profunda crise econômica. A essa altura, somente o Brasil lhe restava entre as colônias economicamente importantes. A concorrência do açúcar antilhano e o início da dependência política e econômica em relação à Inglaterra assinalam esse período de crise para Portugal.

CRONOLOGIA
BÁSICA

- Os franceses fundam a França Antártica, no Rio de Janeiro.
- Os franceses são expulsos do Rio de Janeiro.
- Início do domínio espanhol, também chamado União Ibérica.
- Os franceses invadem o Maranhão e fundam a França Equinocial.
- Os franceses são expulsos do Maranhão.



Vamos registrar agora as principais etapas da expansão marítima portuguesa:

1415: Conquista da cidade de Ceuta.

1419: Expedição portuguesa chega à Ilha da Madeira.

1431: Reconhecimento do Arquipélago dos Açores.

1434: Gil Eanes ultrapassa o Cabo Bojador.

1443: Nuno Tristão chega à Ilha de Arguim.

1445: Nuno Tristão atinge a Senegâmbia e Dinis Dias ultrapassa a foz do Senegal.

Em 1453, um importante acontecimento vem incentivar ainda mais o desenvolvimento da expansão marítima portuguesa. Trata-se da conquista de Constantinopla, importante porto comercial, pelos turcos comandados pelo sultão Maomé II. Constantinopla, cujo nome mudou para Istambul, torna-se a capital do império turco. Com isso, o fácil comércio de especiarias realizado pelo Mar Mediterrâneo ficou bastante prejudicado, pois os turcos, avançando até Alexandria, bloqueiam o quanto podem as atividades dos comerciantes europeus. Mais do que

nunca, torna-se imperioso descobrir um novo caminho para atingir os povos fornecedores do Oriente e romper o bloqueio do fluxo de mercadorias, criado pelos turcos. Portador de longa experiência marítima, Portugal era o único país da Europa que reunia todas as condições para assumir a dianteira dos planos que visavam a descoberta de um novo caminho para as Índias (o Oriente).

1482: Diogo Cão descobre o Zaire.

1488: Bartolomeu Dias atinge o cabo sul-africano, enfrentando neste local uma perigosa tempestade e, por essa razão, denomina-o Cabo das Tormentas. Com esse grandioso evento, abre-se a possibilidade de se atingir as Índias. Daí porque o rei de Portugal, D. João, resolveu alterar o nome do cabo para outro mais otimista: Cabo da Boa Esperança.

1498: Vasco da Gama, comandando uma frota de quatro navios (S. Gabriel, S. Rafael, Bêrrio e uma barca de mantimentos) atinge a cidade de Calicute, nas Índias, o grande objetivo com que, há um século, sonhava Portugal.

RESUMO GERAL A Era Vargas

- A era de Vargas: é o período histórico marcado pela liderança política de Getúlio Vargas, que se iniciou com a Revolução de 1930 e se estendeu até outubro de 1945. Esse período pode ser dividido em três fases distintas: Governo revolucionário (1930-1934); Governo constitucional (1934-1937) e Governo ditatorial (1937-1945).
- O Governo revolucionário: os revolucionários que apoiaram a chegada de Vargas ao poder não constituíam uma corrente única. Havia diversas tendências políticas, dentre as quais destacavam-se o tenentismo e as oligarquias estaduais. Para chefiar os Governos de cada Estado, Getúlio nomeou diversos interventores ligados ao tenentismo. A influência do tenentismo junto ao Governo desgostou principalmente a oligarquia que, em 1932, deflagrou a chamada Revolução Constitucionalista. Os revoltosos exigiam a "rápida reconstitucionalização do País e o retorno à vida democrática", pois ainda detinham o controle dos mecanismos eleitorais. A Revolução Constitucionalista durou três meses, sendo subjugada pelas tropas federais. Encerrada a Revolução Constitucionalista, e seguindo as determinações do Código Eleitoral, foram encaminhadas as providências para a elaboração da nova Constituição do País. Esta foi promulgada em 16 de julho de 1934. Principais inovações constitucionais: voto secreto; direito de voto expressamente garantido à mulher; criação da Justiça Eleitoral; estabelecimento dos direitos trabalhistas fundamentais; nacionalização das riquezas naturais encontradas no subsolo e de outras, como as quedas d'água.
- O Governo Constitucional: durante esse período (1934-1937), ganharam destaque dois grupos políticos rivais: o integralismo e o aliancismo. O integralismo foi a versão brasileira do nazifascismo, tendo como principal líder Plínio Salgado. O aliancismo era uma "frente de oposição" que tinha como tônica geral uma pregação anti-fascista e antiimperialista. Seu presidente de honra foi Luís Carlos Prestes.
Temendo a expansão das idéias aliancistas, o Governo decretou o fechamento da sede da ANL (Aliança Nacional Libertadora). A extinção da ANL provocou a reação de alguns militares ligados ao Partido Comunista Brasileiro (Intentona Comunista, de novembro de 1935). Com a ajuda dos integralistas, Getúlio Vargas simulou a existência de um plano de derrubada do regime (Plano Cohen) e, fazendo grande alarde sobre o "perigo comunista", preparou um golpe de Estado que levou a Nação à ditadura do Estado Novo.
- O Governo ditatorial: o Estado Novo teve início com a imposição à Nação da Constituição de 1937 ("Polaca"). Com base nesta Constituição, o Governo pôde exercer uma ação enérgica e rigorosa contra seus adversários. O Governo de cada Estado era chefiado por interventores federais. Vigorava em todo o País o estado de emergência. O DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) exercia severa censura sobre os meios de comunicação. No plano econômico, o Estado Novo foi marcado pela crescente intervenção do Estado na economia. Mesmo recebendo substancial ajuda do Governo, o setor agrícola conheceu um período de crise que contrastou com a ascensão do setor industrial. Este diversificou suas atividades seguindo o processo de substituição de importações (a indústria nacional foi favorecida pela desorganização do comércio internacional durante o período da Segunda Guerra Mundial). O Governo enfatizou o processo de industrialização construindo empresas de base como a Companhia Siderúrgica Nacional (Usina de Volta Redonda) e a Companhia Vale do Rio Doce.
Com o ingresso do Brasil na Segunda Guerra Mundial, lutando contra o nazi-fascismo, criou-se uma situação contraditória para o Estado Novo. À medida que as potências liberais iam derrotando as potências do eixo, um clima favorável às idéias liberais espalhava-se pelo mundo. Getúlio instaurou, então, medidas redemocratizantes, procurando adaptar-se à nova conjuntura. Aproximou-se das massas populares, promovendo uma política nacionalista. Não conseguiu, entretanto, evitar que as classes dominantes se voltassem contra seu governo e articulassem o golpe de outubro de 1945 que o derrubou do poder.

