

ESCRITOS DE
JOANA NEVES

ORGANIZADO POR
MARGARIDA MARIA DIAS DE OLIVEIRA
ITAMAR FREITAS
RAFAEL FIEDORUK QUINZANI



ESCRITOS DE
JOANA NEVES

ORGANIZADO POR
MARGARIDA MARIA DIAS DE OLIVEIRA
ITAMAR FREITAS
RAFAEL FIEDORUK QUINZANI

EQUIPE EDITORIAL

Organizadores: Margarida Maria Dias de Oliveira, Itamar Freitas
& Rafael Fiedoruk Quinzani

Coordenação do Projeto: Ernesto Padovani Netto e Eder Monteiro

Revisão de normas técnicas (ABNT): Rafael Quinzani

Diagramação: Pablo Madeira - Diagramação Editorial

Capa: Milo Dias Aguera

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução de parte ou totalidade da obra sem a autorização prévia da organização e editora.

Os textos presentes neste livro são antigos e mantiveram a escrita da época em que foram produzidos.

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

E74

Escritos de Joana Neves / Organização e Apresentação de Margarida Maria Dias de Oliveira, Itamar Freitas, Rafael Fiedoruk Quinzani; Ilustração de Milo Dias Aguera. – Ananindeua-PA: Cabana, 2025.

Autora: Joana Neves

Outro apresentador: Milo Dias Aguera

68 p., il.; 12,5 X 19 cm

ISBN 978-65-85733-73-1

1. Memória autobiográfica. I. Oliveira, Margarida Maria Dias de (Organização e Apresentação). II. Freitas, Itamar (Organização e Apresentação). III. Quinzani, Rafael Fiedoruk (Organização e Apresentação). IV. Aguera, Milo Dias (Ilustrador). V. Título

CDD 808.06692

Índice para catálogo sistemático

I. Memória autobiográfica

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DOS ORGANIZADORES.....	7
APRESENTAÇÃO DO ILUSTRADOR DA CAPA.....	12
CAPÍTULO 1 - COMO SE ESTUDA HISTÓRIA.....	14
CAPÍTULO 2 - SÍNTESE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO HISTÓRICA REGIONAL — UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA.....	44
CAPÍTULO 3 - PARA O PROJETO PATOS: O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL.....	49
CAPÍTULO 4 - O COMPROMISSO DO HISTORIADOR COM A EDUCAÇÃO.....	59
CAPÍTULO 5 - AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO CURRÍCULO DE 2º GRAU E A ESPECIFICIDADE DO ENSINO DA HISTÓRIA NO ENSINO TÉCNICO.....	63
CAPÍTULO 6 - O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	84
CAPÍTULO 7 - O ENSINO VOCACIONAL EM SÃO PAULO: UMA EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO (1961 – 1968).....	94
CAPÍTULO 8 - A SUPERAÇÃO DAS DICOTOMIAS ENTRE OS CURSOS DE LICENCIATURA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA BÁSICA.....	106

CAPÍTULO 9 - AVALIAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA.....	118
CAPÍTULO 10 - A QUESTÃO DO NEGRO NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	126
CAPÍTULO 11 - COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE, POR QUE E PARA QUE.....	138
CAPÍTULO 12 - O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	144
CAPÍTULO 13 - EDUCAÇÃO NO BRASIL: O QUE HÁ DE NOVO?.....	152
CAPÍTULO 14 - HISTÓRIA LOCAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL.....	185
CAPÍTULO 15 - OS BASTIDORES DOS PCN: O QUE ELES NOS DIZEM SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL.....	200
CAPÍTULO 16 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	217
CAPÍTULO 17 - O ENSINO TEMÁTICO DE HISTÓRIA.....	240
CAPÍTULO 18 - PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA HISTÓRICA.....	248
CAPÍTULO 19 - A GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – ETAPA DE ENSINO DE HISTÓRIA VOLTADA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR/PESQUISADOR.....	263
CAPÍTULO 20 - REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA: DISCUSSÃO DE ALGUMAS PROPOSIÇÕES DE JACQUES LE GOFF.....	271

CAPÍTULO 21 - ALGUNS ASPECTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA À LUZ DE UMA PRAGMÁTICA FILOSÓFICA.....	287
CAPÍTULO 22 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA.....	302
CAPÍTULO 23 - RENOVAÇÃO EDUCACIONAL E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO: O ENSINO VOCACIONAL EM SÃO PAULO - UMA QUESTÃO POLÍTICA.....	314
CAPÍTULO 24 - HISTÓRIA E DOCUMENTOS: O PERMANENTE DIÁLOGO ENTRE A SOCIEDADE E SEU PASSADO.....	335
CAPÍTULO 25 - EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NO BRASIL: POLÍTICA E INOVAÇÃO/RENOVAÇÃO EDUCACIONAIS - UM DIÁLOGO AUSENTE.....	348
CAPÍTULO 26 - RESPOSTA AO REPTO DO PATRIOTA.....	362
CAPÍTULO 27 - O CONTEXTO ATUAL DE INSCRIÇÃO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	378
CAPÍTULO 28 - LEITURA COMPLEMENTAR 2.....	398
OS ORGANIZADORES.....	403

APRESENTAÇÃO DOS ORGANIZADORES

Itamar Freitas, Margarida Dias & Rafael Quinzani

Quem buscar por “Joana Neves” no Currículo Lattes saberá que a professora cursou Licenciatura e Bacharelado em História (1965), Mestrado em História Econômica (1981) e doutorado em História Social (2010) na Universidade de São Paulo, dedicando-se aos estudos sobre História das Cidades, História da Civilização e Teoria da Dependência. Essa informação é verdadeira e precisa, mas obscurece a uma longa experiência e militância com o Ensino de História, tanto na escolarização básica, como no ensino universitário.

Joana Neves formou-se na escola que enfatizava o “ler, escrever e contar” e, como muitos paulistas ansiosos por ascensão socioeconômica, atravessou os filtros da admissão, ginásio e graduação. Adiante, em 1966, experimentou a iniciativa de “mudar a escola tradicional”, na qual havia se formado “com toda satisfação”, tornando-se professora do Ginásio Estadual Vocacional “Embaixador Macedo Soares”, em Barretos-SP (NEVES, 2010, p.25). Naquele espaço de ensino ativo, integrado e interdisciplinar, descobriu que o binômio fala docente/audição discente não sintetizava o ensinar História: era necessário transformá-lo no desenvolver habilidades de produzir conhecimento histórico, elevando o aluno a “agente do processo educativo” (NEVES, 2021, p.311).

A experiência do Colégio Vocacional foi, em parte, reproduzida em sua prática no ensino universitário, seja em Aquidauana-MT (1971–1977), seja em João Pessoa-PB (1978–1995). Nesses espaços universitários públicos (UFMT e UFPB), empenhou-se na efetivação de uma também nova ideia de formação de professores de História. Considerando que

o Ensino de História, como vimos, deveria ter como princípio a construção do conhecimento histórico, nada mais coerente que empregar os princípios clássicos do método histórico para habilitar professores a ensinar História na escolarização básica. Assim procedeu, à frente de disciplinas como: Introdução aos Estudos Históricos, Teoria da Ciência Histórica e Prática do Ensino de Estudos Sociais.

A imbricação teoria/prática também marcou sua militância sindical, aproximando o ideal intelectual de que estudar a realidade é agir para transformá-la de modo teoricamente orientado (NEVES, 2016, p.237). Agiu da mesma forma ao modificar a didática da docência na graduação em História, denunciando separação entre a construção de acervo de fontes e as atividades de pesquisa histórica (FREITAS; OLIVEIRA, p.27–29, 2021). Parte dos desdobramentos desse modo de ver o então Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional-NDIHR são os trabalhos monográficos, hoje, pioneiros, desenvolvidos por alunos e professores do Curso de História da UFPB, no âmbito da História Regional.

Em paralelo ao trabalho no ensino superior, a experimentação com instrumentos mediadores da aprendizagem histórica ganhava a forma de livros didáticos. Alguns títulos centrados na História local praticamente desapareceram da memória institucional, como *Um porto para o Pantanal: a fundação de Aquidauana* (2007). Outros ainda são modelares, a exemplo da *História do Brasil* e *A construção de um mundo globalizado*, livros didáticos produzidos em parceria com Elza Nadai, que circularam em até duas dezenas de edições (GATTI JR., 2003, p.78).

Esse breve relato sobre a vida e a obra da professora, sindicalista e mulher pode ser ampliado por interessados em sua biografia e, sobretudo, pelos que apreciam os estudos sobre o Ensino de História, com a publicação dos seus inéditos, neste livro.

Antes da aposentadoria (1996), Joana Neves produziu bastante, mas fora dos parâmetros que usamos atualmente. Escrevia para ministrar cursos, palestras, registrar experiências variadas de disciplinas, debates com estudantes, mas não os transformava em artigos para publicações. Há muitos livros, artigos, capítulos e trabalhos em anais de sua autoria,

disponibilizados na rede mundial de computadores, mas os que privam da sua amizade ou mesmo para os que a procuravam por interesse em pesquisa, sabiam também da existência de textos que dormitavam em seus arquivos pessoais. Foi com a intenção de registrar a existência deles e, sobretudo, de lembrar que o denominado campo de pesquisa sobre o Ensino de História tem surgimentos múltiplos, proporcionados por variáveis diversas e que nossos parâmetros atuais não devem ser os únicos guias do olhar para esses nascedouros, que pedimos a autorização de Joana Neves para organizar e providenciar essa publicação.

São 28 textos de gênero vario, nos quais as únicas modificações dizem respeito à padronização, sem prejudicar os textos efetivos, apresentados em ordem cronológica e destituídos de contextualização à mão alheia e de atualização ortográfica. Foram produzidos sob demanda de estudantes ou colegas de trabalho e versam sobre temas como: reformas educacionais, formatos do ensino de História, as relações dos profissionais de História com os objetivos educacionais, a dicotomia da formação dos profissionais de História, formação dos professores de História, livro didático e História local.

A função principal da publicação é a oferta de conteúdo substantivo para exercícios de ampliação das habilidades típicas da construção do conhecimento histórico, tal como Joana Neves pensou e disseminou ao longo dos seus muitos anos de carreira. Assim, pode ser usado nas aulas da graduação para que os alunos aprendam a questionar quem é autora, por que escrever e em que contexto escreveu, se os textos são, ainda, inovadores ou se são datados, entre outras questões. Os textos também servem como testemunho sobre a constituição do campo do Ensino de História, em meados do século passado, instrumentalizando, assim, outras investigações na área.

Os textos, por fim, combatem a ideia de que os profissionais de História devem buscar a origem do campo. Seu uso ajuda-os a se eximirem de decretar que tal ou qual pessoa, fato, foi “o” começo, pois podemos estar falando apenas dentro das restrições do que conhecemos ou criando — deliberadamente — mitos que nublam as vistas de outros.

Esses usos, evidentemente, guardam, em largos traços, a nossa leitura sobre o Ensino de História como campo de conhecimento. Nas últimas duas décadas, iniciativas de definir o “campo” do Ensino de História têm divergido em critérios de definição, mas a faceta da institucionalização em cursos superiores e políticas públicas para a educação básica os atravessam (ANDRADE, 2017, p.73). Esse fato nos leva a admitir o Ensino de História como um campo híbrido (Educação e História).

A indefinição é patente quando empreendemos histórias do Ensino de História. A análise do campo em perspectiva temporal tem resultado em interpretações enviesadas, como o atrelamento da experiência de redes docentes da educação básica, por exemplo, atuantes em diferentes épocas do século XX, à experiência da pesquisa acadêmica, tipicamente exercida nas universidades públicas.

A leitura dos inéditos de Joana Neves, levando em conta o princípio que ela incorporou em sua carreira, pode enriquecer os estudos sobre formação do campo do Ensino de História, marcados pela positivação mítica de tudo que ocorreu após o acordo que pôs fim à ditadura militar no Brasil. Se você, leitor, como nós, concordar com essa hipótese, já terá valido o esforço de publicação deste livro.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Robson Arruda de. **A Historiografia acadêmica na Paraíba: o NDIHR e a História Regional (1976-1990)**. João Pessoa, 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal da Paraíba.
- FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. História Hoje: duas décadas. **História Hoje**, São Paulo, v.10, n.21, p.9-34, 2021.
- GATTI JÚNIOR, Décio. Professores universitários que escrevem livros didáticos: análise de depoimentos de autores brasileiros - contemporâneos. **História & Ensino**. Londrina, p. 63-96, out., 2003.
- NEVES, Joana. A configuração da área de ensino de história em São Paulo [e outras reflexões]. Entrevista concedida a Tiago Alinor Hoissa Benfica. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.8, n.24, p. 202-245, 2017.

NEVES, Joana. O ensino de História e as utopias: memórias dos Colégio Vocacionais e de uma professora da primeira geração do “campo” do ensino de História. Entrevista concedida a Tiago Alinor Hoissa Benfica. **História Hoje**. São Paulo, v.11, n.22, p.309-326, 2022.

NEVES, Joana. **O Ensino público vocacional em São Paulo**: Renovação educacional como desafio político (1961-1970). São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade de São Paulo.

APRESENTAÇÃO DO ILUSTRADOR DA CAPA

Milo Dias Aguera

Sou hoje um homem de quarenta anos. Mas carrego comigo, intacta, a memória do menino que caminhava ao lado da mãe professora, entre corredores de universidades, encontros pedagógicos e vozes que debatiam ideias com fervor e afeto. Naquela época, eu não tinha vocabulário para compreender o que se passava ao meu redor - mas percebia, como só as crianças percebem, o peso silencioso das presenças e a leveza luminosa dos gestos que educam sem alarde.

Foi nesse mundo que Joana Neves apareceu para mim. Não com estardalhaço, mas com a natural grandeza das figuras que não precisam anunciar-se. Joana era amiga, mentora e companheira de jornada da minha mãe. Mas, para mim, ela sempre foi algo mais difícil de nomear, como se sua presença escapasse das categorias habituais. Era alguém que preenchia os espaços sem dizer palavra, que impunha respeito sem erguer a voz, e que, no entanto, carregava uma ternura que acolhia como um colo que conhece a dor e a coragem do caminho.

Aos poucos, o tempo (talvez o mais exigente de todos os mestres) me fez entender o que, na infância, era só intuição. Mulheres como Joana e como a minha mãe, além de outras mulheres que admiro mas não necessariamente estão próximas a mim, não apenas me ensinaram a ver o mundo: ensinaram-me a me ver nele. A partir delas, aprendi que firmeza e delicadeza não se opõem, que autoridade pode nascer da escuta, e que o ato de ensinar é, em essência, um gesto de amor transformador.

Foi também por elas e por suas vozes, seus silêncios, suas lutas, que pude me tornar o homem que sou: um homem moldado pela

consciência feminista, pela crença de que há sabedorias que florescem justamente quando nos dispomos a aprender com quem a história tantas vezes tentou silenciar.

Joana é, para mim, a mais nobre encarnação da palavra educadora. Não apenas por seu domínio do ofício, mas por sua capacidade intrínseca de reconhecer o outro por inteiro e suas complexidades, e de, a partir daí, oferecer caminhos para que cada pessoa possa se reinventar. Ela não ensina apenas conteúdos. Ela desperta possibilidades.

Tive a sorte, e o privilégio, de ser um desses. Por isso, quando me foi feito o convite para ilustrar a capa desta obra, senti que, de algum modo, um ciclo se completava. Devolvo agora, com as mãos que ela ajudou a formar, uma homenagem à grandeza de sua trajetória. Que estas páginas toquem quem as ler como Joana me tocou: com presença, com profundidade, com sentido.

E que cada leitor, ao encontrá-la nestas linhas, encontre também um reflexo possível de sua melhor versão.

CAPÍTULO 1

COMO SE ESTUDA HISTÓRIA¹

(DEBATE)

APRESENTAÇÃO

Esse texto foi escrito para atender à solicitação de um grupo de alunos que está disposto a organizar encontros e/ou debates (seminários) nos quais se discutam temas relativos à ciência histórica, ao curso de História, à educação de modo geral, etc.

É, portanto, um texto feito de encomenda e que se destina ao debate. O que se pretende com ele é provocar (esta é exatamente a palavra: provocar) ampla discussão sobre todos os aspectos que envolvem o estudo da História.

É um texto sem citações bibliográficas, sem indicação de fontes ou de autoridades que fundamentem as afirmações feitas. As idéias nele colocadas foram elaboradas ao longo de 16 anos de experiência profissional - todos eles ocupados, de uma forma ou de outra, com o estudo de História - através dos quais eu tenho tido a impressão de estar aprendendo algumas coisas sobre História e Educação. E esse aprendizado tem se verificado exatamente pela via do debate, da discussão, do contato com alunos e colegas de profissão e, por isso, apresentar seus resultados à crítica é uma forma de testá-lo e de continuá-lo.

¹ Nota dos organizadores: Texto escrito para atender a demandas de estudantes. Foi publicado na *Revista de Ciências Humanas*, periódico do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, pela Editora da UFPB em 1980, na edição, Ano 2 nº 4, em comemoração aos 25 anos do Curso de História daquela universidade.

Ao submeter esse texto à crítica dos alunos e professores de História da UFPB, eu me coloco numa postura ambígua, ao mesmo tempo humilde e pretensiosa. Humilde, porque disposta a colocar tudo em questão, ouvir todas as críticas e sugestões e mudar tudo que não se sustentar após as discussões. Pretensiosa, por acreditar na validade das colocações feitas, uma vez que tudo o que afirmei está baseado em trabalhos educacionais que eu mesma fiz ou que vi outros colegas fazerem. Desta forma, as únicas contestações que não poderei aceitar são: o estudo de História aqui proposto é impossível ou esse tipo de estudo não dá resultado - porque, como disse, eu já fiz, já vi fazer e presenciei resultados positivos.

Por fim, quero encerrar essa apresentação com um compromisso: o de, juntamente com os alunos e os professores de História, a partir das conclusões a que chegarmos nos debates, procurar formas concretas de atuação que promovam o aprimoramento do Curso de História na UFPB e do estudo de História em geral.

1. O QUE É ESTUDO DE HISTÓRIA

A questão de como se estuda História costuma ser confundida pelo emprego de palavras diferentes que, no fundo, significam a mesma coisa ou que, sendo as mesmas, adquirem conotações diferentes dependendo do contexto ou das pessoas que as empregam; em qualquer caso, há uma confusão de linguagem que acaba por escamotear etapas diferentes de um único processo ou disfarçar as falhas de um determinado processo escolar.

Uma tentativa de arrolar as palavras empregadas:

- Ler - indica interesse superficial, voltado para o entretenimento, diletantismo, curiosidade. “Eu gosto muito de ler livros de História” - é quase como o ler romances, fotonovelas etc.
- Estudar - afeto ao estudante diz respeito, portanto, ao que se faz na escola, sob orientação do professor. Em geral faz-se

o que o professor determina e isso pode ir desde o assinalar com um X a resposta certa em um caderno de exercícios até elaborar e/ou executar um projeto de pesquisa.

- Pesquisar - Atualmente empregada em dois sentidos distintos: 1º extrito sensu - indica a fase última da elaboração do conhecimento de uma determinada ciência ou campo de estudo - aquela na qual se produz o conhecimento. 2º latu sensu - ou sentido escolar - entendida como uma das atividades de estudo - como um recurso didático-pedagógico. O professor. diz “hoje eu não vou dar aula, vocês vão fazer uma pesquisa”. Por pesquisa nesse sentido pode estar sendo designada: cópias, colar recortes, fazer um exercício tipo alternativas, palavras cruzadas, preencher espaços, discutir em grupo, analisar um texto, etc. até a execução de algumas tarefas que são mesmo, passos iniciais de uma pesquisa (ver adiante)
- Fazer - Também usada comumente em dois sentidos: 1º Fazer um curso (estudar) de História 2º Fazer História – atuar no processo histórico (geralmente atribuído a individualidades que se destacam)

Para efeitos desse debate, vou arriscar uma definição própria para cada um desses termos.

O que existe é fazer História - atuar no processo histórico - que não é exclusivo de individualidades que se destacam por este ou aquele motivo, mas que é da própria essência humana e diz respeito a todos os seres humanos em todas as épocas. No bojo deste processo histórico o homem desenvolveu formas de conhecimento que lhe possibilita; compreender o processo por ele engendrado, compreender-se a si mesmo nesse processo e, conseqüentemente, situar-se como agente do mesmo.

Temos assim em História uma relação de reciprocidade entre o objeto de estudo (processo) e o seu conhecimento (ciência) na qual o 1º cria o 2º e este é elemento de modificação do 1º.

Decorrente disso existem o estudo e a pesquisa históricos.

Na linguagem comum existe entre o estudar e o pesquisar uma diferença qualitativa: estuda-se o que já é conhecido, ou seja, aquelas partes do processo que já foram elaboradas sistematicamente por pesquisadores, especialistas mesmo amadores e diletantes acidentais e pesquisa-se aquelas partes do processo que ainda estão em estudo bruto, mas que ainda não foram trabalhadas. Fala-se em pesquisa também quando se propõem novas abordagens para assuntos já conhecidos. Assim faz-se uma distinção hierárquica entre os que são “apenas” estudantes e os que são cientistas, pesquisadores.

Contudo a expressão estudar pode ter um sentido mais abrangente e incluir até a última etapa do conhecimento que é a produção do conhecimento novo. Quando se diz que alguém é um estudioso de uma determinada matéria está-se empregando um sinônimo para pesquisador (coisas da língua portuguesa: estudar gera o apenas estudante e o estudioso - especialista no mais alto grau)

Pesquisar, por sua vez, é expressão que se destina à definição de um tipo (ou etapa) específico de estudo - aquele que procura conhecer o não conhecido - o novo nesse sentido não é impróprio designar por pesquisa uma certa prática didático-pedagógica. Quando o professor não apresenta ao estudante o conhecimento como algo pronto e acabado que ele tem apenas que assimilar, de alguma forma, mas ao invés, apresenta o conhecimento sobre um determinado assunto como um problema a ser resolvido pelo aluno, será perfeitamente possível fazer do estudante um pesquisador - na medida em que ele recria todos os passos do processo de pesquisa e chega a um conhecimento que, para ele, é efetivamente novo.

Aceitas essas colocações a questão de como estudar a História pode ser assim formulada: o fazer (ação) histórico produz o estudo (saber) histórico, que por sua vez interpreta, compreende e modifica o fazer histórico. Fazer e estudar interagem reciprocamente e essa interação é mediada por procedimentos de pesquisa (entendida genericamente como busca do conhecimento), que podem ser organizados em etapas

específicas, e sucessivas que vão se tornando cada vez mais complexas e elaboradas conforme os níveis de compreensão que se pretende atingir.

Numa tentativa de organizar o que entendo como sendo as etapas do estudo de história (para poder discutir a que corresponde ao ensino superior (graduação) vou propor uma ordenação de acordo com os graus escolares.

2. O ESTUDO DE HISTÓRIA NO 1º GRAU

Sem pretender fazer teoria educacional ou pedagógica é preciso observar pelo menos dois aspectos fundamentais com relação a esse grau de ensino:

1. 1. Ele abrange, sem dúvida alguma, dois níveis de maturidade intelectual: última fase da infância - 7 a 10 anos e 1ª fase da adolescência - 11 a 14 anos. Isso quer dizer, obviamente, que o conhecimento de história (bem como o das outras matérias) deve ser operado em dois níveis distintos. Essa constatação coloca para o estudo de história um problema de natureza técnico-pedagógicas como proceder para obter eficácia em cada uma das fases? quais são as exigências de cada uma e quais são as possibilidades operacionais (intelectuais) dos estudantes em cada momento?
2. 2. Sendo o 1º grau legal obrigatório para todos e de se supor que se espera que ele garanta a todos uma formação comum considerada o mínimo necessário a que o povo todo tem direito em termos de educação. Nesse caso o estudo de história torna-se uma questão política. O que se considera o número necessário, em termos de conhecimentos históricos, a que o povo todo tem direito (e obrigação)? A resposta a essa questão é evidentemente política, obedecendo-se, de um lado o nível de maturidade da faixa etária prevista para esse grau e, de

outro, o direito ao prosseguimento do processo de estudo, que deve ser, também, garantido a todos.

Assim sendo a ordenação será apresentada:

- a. Respeitando cada uma das fases, considerando;
- b. O conhecimento e os recursos instrumentais para a elaboração dos mesmos (preocupação com a possibilidade de prosseguir os estudos) e
- c. Considerando o que se pode e o que se deve (é necessário) saber, em cada etapa, pensando-se, é claro, no final de cada uma delas.

1ª ETAPA - QUATRO PRIMEIRAS SÉRIES DO 1º GRAU - 7 A 10 ANOS

Conhecimentos

Noções elementares:

Tempo, espaço; fato, acontecimento; sequência, encadeamento; períodos, etapas; mudança.

Instrumentos

Ler e escrever; Operações mentais que possibilitem: Numerar, classificar, selecionar, seriar.

Para essa etapa o grande recurso é usar a própria vida do aluno como referência básica, bem como, o mundo que lhe é mais próximo, ou seja, o que pode ser percebido a partir da sua experiência física concreta: casa, escola, igrejas, clubes, bairro, cidade. (depende muito, é claro, do nível sócio-econômico do grupo).

2ª ETAPA - 4 ÚLTIMAS SÉRIES DO 1º GRAU

Conhecimentos

Este é o domínio da informação, ao dado dos fatos. Deve-se aqui organizar uma sequência lógica de acontecimentos ordenados cronologicamente e que permitam aos alunos assimilar os diferentes períodos Históricos, situando neles a história através dos fatos (dos dados, acontecimentos concretos ordenados cronologicamente):

Instrumentos

Ler e escrever; Elaborar mapas; Elaborar frisas históricas; Elaborar tabelas cronológicas; Utilizar dicionários, enciclopédias, atlas (históricos e geográficos); Utilizar livros didáticos e manuais elementares; Dissertar sobre um tema dado; Distinguir os períodos; Caracterizar os períodos; Identificar ação de pessoas, grupos, instituições; Relacionar espaço-tempo; Identificar mudanças, grandes transformações.

3. 3ª ETAPA: O ESTUDO DE HISTÓRIA NO 2º GRAU (15 A 18 ANOS)

O segundo grau no nosso sistema educacional não tem ainda uma configuração definida. Ele ainda se apresenta com dupla face: de um lado, a propedêutica - visando o ingresso na Universidade e a consequente preparação para o curso superior e de outro lado, a terminal - objetivando a profissionalização no nível médio (a formação do técnico).

Este trabalho não comporta a discussão desta questão, contudo é preciso considerar que, escamoteada ou não, a ambiguidade existe e dizer-se que a formação geral (1ª face) e a formação técnica (2ª face) não são conflitantes e excludentes é mais fugir do problema do que resolvê-lo. Excludentes ou não, as duas ocupam tempo e requerem recursos diferentes de modo que haverá momentos e níveis a partir dos quais a opção se impõe. Para usar uma ilustração colocada por um quadro de

um conhecido programa cômico da TV (Planeta dos Homens) haverá momentos em que o estudo focalizará o que interessa ou o que não interessa, dependendo da opção feita.

Nesse caso discute-se a questão do papel da História nesse nível de ensino. Eu já participei de debates nos quais se colocava a seguinte questão: nos cursos profissionalizantes (técnicos) do 2º grau a História só interessaria na medida em que ela pudesse se apresentar como disciplina instrumentalizadora. O que se entende por isso? que tipo de instrumento o conhecimento histórico pode ser para um determinado tipo de profissional?

Até onde essas discussões caminharam o que pude perceber foram os seguintes pontos:

1. Não se sabe ao certo qual é o papel da escola na formação de técnicos de nível médio.
2. Não se aprofundou a questão da relação entre o que se chama de formação geral e a formação técnica específica de cada profissão.
3. Na medida em que a escola de 2º grau pode formar professores para as quatro primeiras séries do 1º grau (até a 5ª e 6ª em alguns casos) o que se entende aí por formação específica? Existe professor de nível médio?
4. Nas solicitações para que a História fosse ministrada como disciplina instrumentalizadora em certos cursos, verificava-se uma crítica à seleção de conteúdos que tradicionalmente se faz, sobretudo à não inclusão dos aspectos econômicos, sociais, artísticos científicos etc. nos programas escolares que, geralmente, abordam apenas a história política (entendida como história dos governos/governantes) e militar (guerras e generais).

Por isso, passando por cima da discussão, o que se pode afirmar é: a história, como ciência, como campo de conhecimento, não muda

de características conforme o nível de ensino ou o tipo de formação escolar que se pretende considerar. Não é possível pensar em uma história-formativa para a escola propedêutica e uma história instrumental para a escola técnica. Mais que isso não é possível pensar na educação de 2º grau (qualquer que seja o tipo) sem a história.

Relevando-se a opção que for feita (e esta é política - o que é outro aspecto da questão que entraria na discussão) a história tem um papel a cumprir junto à faixa etária que corresponde ao final da adolescência - 15-19 anos - teoricamente e legal a faixa do 2º grau.

Obs. Os cursos noturnos de 1º e 2º grau apresentam um problema específico no que diz respeito à idade dos alunos e esse seria um problema muito importante para se debater em outra ocasião.

Conhecimentos

Esta é a etapa da conceituação, reflexão da crítica. É a fase em que o jovem, mediante o conhecimento crítico (é preciso lembrar que o raciocínio lógico é já perfeitamente possível nessa faixa) o jovem estabelece a relação entre a história e a vida: ou seja: ele percebe (aprende, compreende) que a história e a sua história é a história de sua vida.

Por isso nessa fase o estudo de história deve sofrer uma mudança qualitativa: deve-se evoluir dos fatos (dados concretos) para os conceitos (generalizações, abstrações); deve-se partir das ordenações lógicas e cronológicas para a visão de processos (que podem ser desordenados, desorganizados, com avanços e recuos, com saltos, etc.). Nessa fase devem ser estudados sistemas (econômicos, de organização social, políticos, etc.); relações entre fatos/processos; indivíduos/instituições; ideologias/ações etc. Introduce-se aqui a crítica do conhecimento; a relação que há entre a posição que o sujeito tem face ao objeto de estudo e o conhecimento que se elabora sobre o mesmo.

Nessa fase o conhecimento de história chega ao julgamento (no sentido legítimo do termo, implicando: compreender, avaliar, tomar posição, fazer opções).

Pelo que foi colocado, é recomendável que no 2º grau o estudo de História incida sempre sobre a história nacional (sob qualquer corte geral, regional ou local) pois o jovem está em busca de identificações e é a sua própria sociedade, o seu próprio país que pode lhe oferecer os elementos para essa identificação. Como nessa fase o estudante deve compreender que estudar história é parte do fazer história é bom que ele tenha por objeto a história do lugar onde ele existe e atua. Todo jovem acha, subjetivamente, que pode mudar o mundo. É muito importante, portanto, ele descobrir que, sendo a história um processo construído pelo homem, ele pode, objetivamente, mudar a história.

Obs.: Essa fé (há quem diga que a história é um ato de fé) não é fundamental para todo e qualquer profissional?

Instrumentos

Ler e escrever; Analisar textos específicos; Capacidade de se utilizar de bibliografia específica – até livros monográficos; Atualização (hábito de leitura de periódicos, de discussão, de reflexão sobre os acontecimentos atuais); Capacidade de estabelecer relações (feitos/fatos, idéias/fatos, pessoas/fatos, pessoas/pessoas, pessoas/grupos etc.; capacidade de: fundamentar-se, lógica, argumentar, polemizar, julgar, ser capaz de redigir dissertações sobre problemas dados.

4. O ESTUDO DE HISTÓRIA NO CURSO SUPERIOR (3º GRAU)

Esta é a etapa da pesquisa - da produção do conhecimento histórico. É bom lembrar que estou considerando o final da etapa, ou seja: o estudante deverá ser capaz de efetuar trabalho de pesquisa ao terminar o curso e por isso este deverá ser organizado e desenvolvido de modo a garantir o domínio, por parte dos alunos, dos recursos (conteúdos e metodologia) que lhe possibilite pesquisar história

Como esta é a etapa que nos interessa diretamente, ela será tratada mais detalhadamente segundo o seguinte roteiro:

- a. Caracterização em termos de conhecimentos e instrumentos (como o que foi feito para as outras etapas;
- b. Explicitação das técnicas de estudo geralmente utilizadas;
- c. A questão da avaliação e
- d. A discussão sobre o problema da defasagem entre as exigências do curso superior e o “nível” dos alunos.

A. CONHECIMENTOS E INSTRUMENTOS

O conhecimento histórico nessa fase coloca-se em termos de produção de conhecimento novo, por isso o que se colocar em termos de conteúdo deveria ter em vista a possibilidade de, partindo da rearticulação dos conteúdos já dominados (mesmo que eles não estejam na cabeça dos estudantes), chegam-se a: novas interpretações e novos temas. Para tanto é da natureza do curso superior que as disciplinas tenham caráter monográfico, ou seja: em cada disciplina (ou para um conjunto delas) devem ser propostos temas a partir dos quais os conhecimentos históricos sobre um dado período (Antiguidade, I. Moderna, etc.) ou um dado espaço (Brasil, América, Península Ibérica, etc.) sejam reelaborados, redescobertos, recriados, elaborados, criados pelos estudantes. O outro aspecto, no que diz respeito ao conhecimento, é o metodológico. Há quem diga que todo professor de História é professor de teoria da História. Quer dizer: os conteúdos, na verdade, serão pretextos para a formulação das questões metodológicas fundamentais para o estudo do objeto histórico proposto, seja ele uma época, um espaço ou um ramo da história.

Os instrumentos são: Ler e escrever; Capacidade de: efetuar pesquisas bibliográficas e documentais, expor e debater fatos, temas, problemas, ideias, abordagens, etc., proceder a críticas de caráter historiográfico. ter posições pessoais de engajamento social, claras, definidas, coerentes, lógicas racionais, (objetivas), ser atualizado, elaborar projetos de pesquisa e executá-los, redigir monografias.

Obs. Importante: já foi apresentada, em outro documento, a proposta de que o curso de História na UFPB, em termos de conteúdo se organiza a partir de duas diretrizes básicas: contemporaneidade e regionalização – essa proposta continua valendo – colocando-se a necessidade de se redefinir a questão da regionalização à luz dos últimos debates ocorridos nos seminários organizados pelo Departamento de História e pelo NDIHR.

B. TÉCNICAS DE ESTUDO GERALMENTE UTILIZADAS NOS CURSOS DE HISTÓRIA

A aula expositiva ou preleção

Largamente empregada, geralmente chamada de teórica

Essa identificação entre a aula expositiva e o desenvolvimento da teoria revela, sobre a aula expositiva ou preleção, ao mesmo tempo, seu significado mais expressivo e o maior equívoco que se comete em relação a ela. De fato a aula expositiva – a preleção feita pelo professor – que tem um certo caráter de discurso definitivo (lembrar a expressão “magister dixit” ligada intrinsecamente à aula expositiva), deve mesmo ser teórica ou, pelo menos, deve servir para discutir teorias. A aula deve ser o momento em que o professor se apresenta como organizador metodológico do curso, contribuindo para ele com os aspectos que estão ligados à possibilidade de produzir conhecimentos novos, como, por exemplo, os seguintes:

- Abordagens possíveis para o objeto proposto;
- Temas possíveis e relevantes;
- Fundamentos teóricos (conceituais) para o estudo;
- Críticas às teses existentes sobre os assuntos estudados;
- Teses novas (o ideal que fossem as elaboradas pelo próprio professor);

- Indicações para análises e críticas historiográficas e
- Elaboração de sínteses que organizam etapas de estudo concluídas e encaminham novas etapas.

Na prática o que ocorre, porém, na maior parte das vezes, a identificação entre preleções e teoria encerra um grande equívoco determinado pela indefinição do que seja teorizar. Assim, assistem-se aulas expositivas (ditas teóricas) nas quais os professores apresentam esquemas, roteiros cronológicos, narram fatos, descrevem ações, apresentam esboços biográficos e até resumem textos (frequentemente nada teóricos também). Contudo, a principal observação (no caso restritiva) com relação à aula expositiva é que, na maior parte das vezes, ela substitui atividades como leitura, estudos de texto, exercícios diversos (elaboração de esquema, mapas etc.) que poderiam ser feitos pelos alunos com muito maior proveito para a aprendizagem. Ainda no caso da aula expositiva colocada no seu devido lugar – organização metodológica do curso – o uso excessivo dela, gera uma passividade indesejável por parte dos alunos. É preciso lembrar que as melhores técnicas de ensino são aquelas que fazem do estudante o sujeito da sua própria educação.

Estudo de texto

Aqui entra-se para uma área onde os equívocos precisam ser bem esclarecidos. Há um que é bem frequente - chamar de texto a apostilas que apresentam a matéria de estudo em doses homeopáticas, resumidamente, igualmente de forma fragmentada. Essas apostilas, muitas vezes, repetem ou substituem as aulas expositivas; seu uso representa um empobrecimento muito grande do estudo, sobretudo na medida em que cria para o aluno a ilusão de que pode estudar história sem trabalhar com uma bibliografia específica e variada.

Costuma ocorrer, também, o uso do estudo de texto como substitutivo para a pesquisa bibliográfica propriamente dita. Isso em geral

ocorre mais como tentativa de suprir limitações concretas de recursos materiais para o estudo do que como equívoco didático. Sabe-se que:

- As bibliotecas públicas são pobres e insuficientes para atender a todos os alunos;
- Os livros são caros e os alunos não podem comprar todos os que seriam necessários;
- Os alunos não têm tempo para trabalhar na biblioteca ou para ler os livros inteiros.

Por isso o professor recorre ao texto. Nesse caso a tarefa do professor é deixar claro porque o texto está sendo usado e sobretudo garantir que ele seja trabalhado como deveria ser, ou seja, como um material intermediário que vai aparelhar o aluno intelectualmente para desempenhar tarefas de estudo específicas como: participar ativamente da aula, de discussões em grupo, de seminários, de debates ou realizar exercícios como: esquematizar, analisar, sintetizar, criticar, etc.

Pelo que foi exposto é fácil concluir que esse tipo de estudo de texto é, obviamente, uma atividade extra-classe que tem por objetivo preparar o aluno para outros trabalhos que se realizarão na sala de aula.

Esse tipo de estudo de texto ganha um sentido muito próprio e positivo quando: 1º: o texto em questão é raro e essa é a única forma do estudante ter acesso a ele. 2º: o texto é muito novo (até sem publicação ainda) e o seu uso significa que o curso prima pela atualização. 3º: o texto é absolutamente fundamental para o estudo proposto.

O estudo de texto representa, contudo, um elemento indispensável para o processo de estudo de história. Isso ocorre quando o texto é um documento – uma fonte primária. Nesse caso o estudo de texto adquire uma condição de treinamento básico para o metier do historiador. O seu estudo requer, então, o uso das técnicas didáticas mais adequadas e conforme a característica do curso em questão o estudo de texto pode ser sua mola mestra e envolver todas as atividades. Como sugestão para um

debate da questão pode-se apresentar o seguinte roteiro – após escolhido um documento o mais rico possível, de acordo com o tema em pauta –

1. Preleção – para o professor apresentar um roteiro para estudo.
2. Análise individual.
3. Debate em pequenos grupos.
4. Debate geral – conduzido pelo professor.
5. Algum trabalho de síntese (escrito ou não) que melhor corresponda às exigências do tema de estudo.

Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica, juntamente com a pesquisa documental, deve constituir o motor didático-pedagógico do curso de história. Ela é o treino básico para o pesquisador que se deve formar.

Contudo a pesquisa bibliográfica, devido a um conjunto de fatores tanto técnicos como materiais, sofre, no dia a dia do nosso trabalho, uma descaracterização desconcertante: ela visa um estudo de texto do tipo que foi descrito como substitutivo dela própria. Quer dizer: quando se pede uma pesquisa bibliográfica sobre um determinado assunto o que os alunos fazem é: procuram um livro; lêem um capítulo e fazem um resumo.

Agrava-se esta distorção quando se pensa que o livro é indicado (emprestado) pelo professor, o resumo é cópia de trechos e o capítulo é assinalado pelo professor.

Como se realiza a pesquisa bibliográfica? Mais um roteiro para ser discutido:

1. Escolhe-se um tema;
2. Proceda-se a um levantamento da bibliografia existente, cobrindo, pelo menos, o acervo mais rico que se tiver acesso;

3. Faz-se uma apreciação rápida desta bibliografia: lendo-se índices, apresentações, prefácios, introduções etc. e a partir daí;
4. Seleciona-se o material que será lido (maior quantidade possível);
5. Lê-se o material selecionado, fazendo-se anotações;
6. Redefine-se o tema, após as leituras, procurando estabelecer o tratamento mais adequado e profundo que a bibliografia lida permitir;
7. Volta-se a leitura dos livros e/ou capítulos mais expressivos de acordo com a redefinição do tema e
8. Elabora-se o que foi solicitado: uma exposição oral, roteiro para um debate, uma monografia etc.

Estudo (ou trabalho) de grupo

Essa expressão significa, na prática, geralmente adotada, - divisão de trabalho ou seja: dada uma determinada tarefa para ser feita por um grupo – o que ocorre é que esta vai ser dividida em partes que serão executadas individualmente pelos membros do “grupo”.

Isso, em si, não é problema. O problema existe quando essa divisão de trabalho não se completa com o trabalho de grupo propriamente dito.

Há aspectos do processo de estudo que requerem o debate, a discussão, o confronto de idéias e até a definição de posições que acabam por formar grupos de pessoas que se identificam entre si e que se distinguem de outros grupos.

Por isso no curso de História o estudo em grupo assume uma importância muito grande quando se trata de:

- Confrontar diferentes procedimentos metodológicos;
- Problematicar os temas a serem estudados;
- Organizar roteiros ou esquemas para estudo dos assuntos em pauta;
- Confrontar posições teóricas;

- Aprofundar conceitos e
- Debater linhas de engajamento.

O estudo em grupo deve preparar os alunos para o trabalho em equipe que é a principal tendência profissional na atualidade tanto para a pesquisa como para a docência (Educação é, aliás, trabalho de equipe por definição)

O trabalho em grupo tem, porém, limites que precisam ser considerados:

1º - O grupo não “pensa” estimula, através do debate a elaboração intelectual, que é individual – por isso todo trabalho em grupo supõe preparação individual.

2º - O grupo não “escreve” – a discussão pode: 1. aprimorar, através da crítica, um texto escrito por uma pessoa; 2. estabelecer pontos para um texto que depois será escrito por uma pessoa.

3º - O grupo não “expõe” – ele pode preparar um relatório de um debate e, sobretudo, o grupo discute.

Obs. Importante: - não vou sequer considerar uma corrupção, infelizmente muito comum, que não tem nada a ver com a produção intelectual, que pode ser ilustrada pela expressão: “um faz e os outros assinam”.

Eu gosto de pensar no dia em que os formandos dos cursos de História sairão da Universidade agrupados em marxistas, socialistas, liberais, trabalhistas, feministas ou qualquer outro ista que se apresentar e que essas posições representam um determinado tipo de experiência de debate em grupo, na qual foi possível a cada um descobrir seus “iguais” e reconhecer (e respeitar) seus “diferentes”.

Seminário

Do dicionário à sala de aula esta palavra passa por sentidos tão diferentes que é incrível pensar que, em todos os casos, se trata da mesma língua.

Lá na origem – lugar onde as sementes são colocadas para germinar; depois (e com certeza por analogia) o lugar onde se formam os padres e, modernamente, reuniões onde determinados assuntos são debatidos.

Na sala de aula (estou falando das nossas salas de aula) – geralmente significa – aula expositiva dada pelo aluno, que pode estar sozinho ou dividindo a tarefa com colegas de grupo. Esta pode se apresentar de diferentes maneiras:

- Apresentação (lida ou não) de uma síntese de leituras feitas;
- Apresentação oral de resumos de textos feita por consulta a anotações ou outros textos;
- Até mesmo leitura pura e simples do texto do próprio livro ou cópia xerox.

Distorções à parte, é possível, evidentemente, imaginar-se até boas apresentações resultantes de estudos (preparações) sérios. Contudo, é quase certo que, a qualidade da apresentação ficará aquém da que poderia ser feita pelo próprio professor sobre o mesmo assunto.

Isso, porém, não invalida o emprego do seminário como recurso de estudo quando se tem por objetivo o aprendizado do aluno que faz o seminário – que aprenderá mais para organizar a sua exposição do que ouvindo a do professor. Para a classe, como um todo, é preciso, contudo, considerar que poderá haver um certo “prejuízo” que demandará outros recursos de estudo para supri-lo.

O problema do seminário é a sua não efetivação. Para que o seminário seja uma reunião na qual um determinado tema é debatido devem ocorrer:

1. Definição clara do tema em debate;
2. Preparação individual de todos os participantes através de pesquisa bibliográfica ou estudos de textos;
3. Preparação prévia do debate por parte do grupo (se o grupo for o responsável pelo seminário);
4. Definição da forma de participação dos demais alunos da classe;
5. Organização das conclusões através de algum documento (relatório, texto-síntese, monografia etc.);
6. Avaliação dos resultados obtidos (em termo de produção do conhecimento).

Aceitando-se essas colocações o seminário deve ser considerado a reunião de todas as práticas didático-pedagógicas anteriormente comentadas.

Sob outro enfoque, mais condizente com um curso em nível superior de fato, o seminário deve ser considerado como o momento culminante de um projeto de pesquisa, no qual seus resultados são debatidos e sistematizados.

Restaria ainda discutir a questão do uso dos recursos audio-visuais nos estudos de história. Contudo vou apenas deixar registrada a questão, pois, na verdade, o emprego dos RAV é tão que só o que se faria seriam conjecturas. A não utilização de outros recursos que não os ligados ao uso da palavra escrita não é uma falha exclusiva da UFPB e nem sequer das instituições de ensino. A própria historiografia quase não se utiliza dessas novas fontes para as pesquisas e daí a impossibilidade material e técnica para o seu uso como recurso de estudo, pelo menos de forma generalizada.

A discussão sobre os procedimentos didático-pedagógicos tem, a meu ver, dois polos entre os quais se situam todas as demais práticas. De um lado está o domínio do instrumento básico para o estudo de História. O binômio ler/escrever. Mc Luhan à parte, nossa cultura ainda é letrada e o domínio da palavra (que se lê e que se escreve) é absolutamente indispensável. A produção historiográfica ainda depende do

uso de fontes escritas (mesmo os depoimentos orais são transcritos) que gera uma bibliografia que é a forma concreta pela qual o conhecimento histórico se faz presente na nossa sociedade.

Do outro lado está a inserção do estudante na sua própria realidade social. Reformando à colocação feita no início sobre a relação de reciprocidade existente entre o fazer e o saber históricos, todo e qualquer estudo de história só se efetiva a partir da posição que o estudante assume face a vida. Ou seja: o estudante da história se torna sujeito do seu próprio estudo na medida em que se conscientiza do seu papel de agente do processo histórico e essa tomada de consciência define sua situação como estudante. Fecha-se o círculo.

C. A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO

Nenhum processo de estudo está completo se não incluir as formas pelas quais ele é avaliado.

Assim, pois, o sistema de avaliação do estudo de História no nível superior é um componente do próprio processo de estudo e deve corresponder às características deste. Contudo o estudo de História não se dá no ar – ele ocorre a partir de um curso que existe na Universidade e que se organiza segundo normas gerais (administrativas e político-educacionais) e essas normas estabelecem, também, alguns dos aspectos do processo de avaliação.

Este processo deve, portanto, ser considerado sob dois pontos de vista:

1. As características do estudo de história;
2. As normas gerais de avaliação da UFPB.

Uma observação importante: a ordem é a que foi apresentada – quando houver algum aspecto conflitante, são as normas que devem ser adaptadas às características.

Assim sendo, vale assinalar alguns aspectos quanto ao sistema de avaliação, mais uma vez, como pontos para discussão:

1. O primeiro e fundamental ponto a ser colocado é: avaliação é auto-avaliação – os alunos devem, portanto, através de meios claramente definidos, ter condições de avaliar o seu próprio desempenho e aquilatar, objetivamente, os seus limites, suas potencialidades e os resultados efetivamente conseguidos pelo seu trabalho escolar.
2. Na medida em que o estudo deve promover a capacitação para a pesquisa – os principais instrumentos de avaliação devem ser aqueles que possibilitam a verificação da aquisição, por parte do aluno, dos recursos necessários para a elaboração do conhecimento.
3. Os meios de avaliação deverão cobrir toda a gama de atividades realizadas pelos alunos ao longo do curso e deverão ser aplicados a cada passo da execução das mesmas – a avaliação é não um momento do processo é um componente dele.
4. No caso do estudo de História, as definições dos alunos – em termos de posições assumidas, devem ser avaliadas também, visto que fazer e saber história se identificam, conforme já foi colocado. O risco da subjetividade (que aliás, existe no processo todo) é um risco que pode ser calculado e, por isso, contornado.
5. Alguns vícios que devem ser suprimidos:
 - Confundir a avaliação com um dos meios: a prova. A prova (escrita ou oral) é, tradicionalmente, uma arguição destinada a verificar a aquisição de conhecimentos (em História, também tradicionalmente confundido com conteúdo sabido). Tem, pois, como instrumento de avaliação limites muito estritos. Sua maior utilidade está no fato de exigir que o aluno, ao se preparar para fazê-la organize, sistematicamente os conteúdos estudados.
 - Confundir a forma com o conteúdo da avaliação – quer dizer: chamar de objetivo ou subjetivo (conteúdo) às formas fechadas (provas tipo teste) ou abertas (provas dissertativas)

de verificação do conhecimento. Uma avaliação rigorosa dos testes objetivos pode revelar absoluta subjetividade das perguntas e respostas.

- Deixar de lado (fora do processo de avaliação) os resultados em termos de aquisição de outros requisitos de estudo que não o conteúdo.
- O caráter estático da avaliação – verifica-se como o aluno está no determinado momento e não o seu crescimento no processo de estudo.
- A submissão da avaliação ao calendário – ou seja, importa verificar que o aluno sabe no dia tal e não que ele sabe.

As normas gerais das Universidades ensinam, por seu turno, outras observações. Os artigos 61 a 65 do R.G. estabelecem as normas básicas – que de modo geral, estabelecem duplo critério: aproveitamento e frequência – essas normas básicas regimentais são consideradas fora de discussão – se bem que se quer debater o processo de avaliação, elas devem, necessariamente, serem colocadas em questão.

Porém o artigo 66 do R.G. prevê que o CONSEPE deve expedir normas complementares relativas a 5 pontos do processo de avaliação e, por força do ofício circular nº 14/79 da PRAG estes pontos estão sendo submetidos a um debate por todos os cursos da UFPB. Vou apresentar, portanto, algumas considerações sobre eles:

1. “modalidade, número e periodicidade dos exercícios escolares”.
A meu ver esse ponto deve ser estabelecido para cada curso (entendido aqui como o semestre tal da disciplina tal) pelo professor em conjunto com os alunos. Não se trata de objeto para norma geral aplicável a todo o conjunto universitário.

2. “critérios de aprovação” – O estabelecimento deles deve ser feito pelo Departamento após discussões realizadas pelo conjunto dos professores.
3. “processo de recuperação” – Não deve existir se a avaliação for concebida como processo contínuo ela será corretiva do processo de aprendizagem. Quando um aluno apresentar um desempenho abaixo dos níveis mínimos exigidos ele deverá ter o direito de refazer o processo (entenda-se curso) – a reprovação, numa escola democraticamente organizada, não é castigo e sim segunda (e merecida) chance. O que a escola pode fazer é estipular as condições em que o aluno tem direito a uma nova chance e quantas vezes isso poderá ocorrer no processo como um todo. A reprovação (ou como se dizia com mais propriedade a repetência) é um respeito às diferenças individuais em termos de condições efetivas (intelectuais e materiais) para o estudo – não se pode admitir, porém, que um aluno fique a vida toda na Universidade sem concluir um curso.
4. “média mínima de aprovação para efeito do exame final” – Segundo o próprio ofício c. 14/79 esse ponto já foi objeto da resolução 27/78 (que estabelece a média 7) e, portanto, não está em discussão, mas como não está proibido comentar... vamos lá!

Há aqui dois aspectos distintos:

- Estabelecimento de uma convenção burocrática – 7 – podia ser 8 – 5,6 não importa. Trata-se apenas de uma padronização numérica para controle de secretaria.
- Este sim importante – a definição de critérios mediante os quais o desempenho do aluno pode ser considerado satisfatório mas ainda não plenamente definidor do seu rendimento em termos de poder caminhar para a etapa seguinte do processo de estudo. Nesse caso é preciso, também definir-se o que é

exatamente um exame final. Esta tarefa pode ser fácil quando se cogita apenas de conhecimento (conteúdo) adquirido; complica-se sobremaneira quando se cogita de processo de estudo na sua globalidade. Por isso, no caso do curso de História, se me fosse dado decidir, eu eliminaria opção e estabeleceria que ou haveria uma prova final pra todos ou não haveria para ninguém. A média (convenção burocrática) de aprovação seria obtida pelo conjunto todo das atividades (a prova final, se houvesse, seria uma dentre as outras).

De qualquer forma, compete ao Departamento, estabelecer os critérios referidos nesse ponto da mesma forma que para o 2º: critérios de aprovação.

5. “não habilitação do aluno para se submeter ao exame final”
– Vale o mesmo comentário feito para o 4º ponto

Resta ainda uma observação geral sobre a avaliação: é o caráter diagnóstico que lhe é inerente. Toda avaliação resulta em um diagnóstico – por isso pode-se afirmar que os procedimentos de avaliação sejam correções do processo de estudo e, através delas, a recuperação daqueles que estiverem defasados.

Feitas essas considerações, submeto à apreciação de todos: professores e alunos os seguintes procedimentos práticos:

- Incluir a sistemática de avaliação nos planos de curso dos professores.
- Discuti-lo, bem como o plano todo, ao nível do departamento, para definição de critérios gerais.
- Apresentá-la como proposta a ser debatida pelos alunos.
- Estabelecimento, após a discussão com os alunos, das formas concretas da sua realização

Uma sugestão final: - o professor Silvio Frank Alem adotou, para as turmas com as quais vinha trabalhando, uma ficha de avaliação cujo modelo e aplicação seria muito interessante debater, e se for o caso, generalizar para todas as disciplinas.

D. O PROBLEMA DA DEFASAGEM ENTRE AS EXIGÊNCIAS DO CURSO E O “NÍVEL” DOS ALUNOS

Na verdade, já virou chavão afirmar que o “nível” dos atuais estudantes universitários é muito baixo: que eles entram na universidade sem saber ler e escrever, que não sabem uma língua estrangeira, que são incapazes de acompanhar o nível dos cursos etc.

Isso tudo é, infelizmente, verdade – consequência dos rumos estabelecidos pela política educacional vigente. Porém, não cabe aqui a discussão desse problema. Contudo, se se mantiver a questão colocada nesses termos, o primeiro problema a ser resolvido terá que ser o da defasagem entre as exigências do curso e o “nível” dos professores. Sim, porque o baixo nível dos alunos é um elo de uma corrente que se apresenta fechada como um círculo vicioso: a nossa clientela foi formada no 1º e no 2º graus por professores formados por cursos superiores que não lhes possibilitam melhor atuação profissional – vai daí, o baixo nível dos alunos é já uma consequência do baixo nível dos cursos superiores.

Desta forma, centrar a questão no nível do aluno é focalizar um problema de superfície, deixando quietas as águas turvas da profundidade.

Na minha opinião o que é necessário é revirar tudo e começar a questionar o conjunto todo, desde a política educacional no seu aspecto mais amplo – a própria definição do que seja uma educação – até os níveis mais elementares do cotidiano do trabalho escolar e nesse sentido gostaria de formular algumas questões:

1. Os professores todos têm clareza sobre qual deve ser o nível adequado ao curso?
2. Quais são os objetivos que o curso, como um todo, deve atingir?

3. Qual é o papel de cada uma das disciplinas para atender-se aos objetivos do curso?
4. Quais são os instrumentos ou mecanismos usados para avaliar-se a qualidade do trabalho do professor, em termos dos resultados obtidos, tendo em vista a formação dos alunos?
5. As técnicas didático-pedagógicas empregadas, são de fato, as mais adequadas?
6. A bibliografia trabalhada é a mais apropriada?
7. Quais são os critérios para o estabelecimento dos programas do curso?
8. Quais são os instrumentos utilizados para diagnosticar o “nível” dos alunos? Até onde as afirmações a respeito do “baixo nível da clientela” não são impressões empíricas?

Enfim, o que se quer dizer exatamente com baixo nível dos alunos?

Respondidas essas questões pode-se pensar em propostas de soluções para os problemas efetivamente localizados.

Já existe no ar uma “solução” proposta e localizada em prática também muito empiricamente: é o rebaixamento do nível do curso. Essa “solução” é pensada de modo geral, como única alternativa para uma situação impossível de ser mudada. Ela corresponde ao pensamento de alguns professores e, o que é muito pior, tem sido solicitada por um grande número de alunos.

Devo confessar que, para mim, essa idéia – diminuir o nível de exigência do curso – não faz sentido. Se eu entendo o estudo de História como um processo composto por etapas distintas que correspondem aos diferentes níveis de maturidade intelectual; às características da própria progressão do conhecimento científico e intelectual e às necessidades sócio-profissionais específicas de cada uma das fases – diminuir o nível de uma só pode significar realizar alguma etapa anterior a ela.

Ora, adotar essa providência seria, para a Universidade, uma política suicida; seria aceitar a idéia de deixar de cumprir o seu papel

específico para recompor uma tarefa que não foi realizada pela escola secundária. É, nesse caso, quem faria as vezes da Universidade?

Na verdade, a Universidade tem se deixado levar por medidas dessa natureza: cursos obrigatórios de língua nacional e estrangeira para todos os estudantes, adoção de sistemáticas de planejamentos (de curso, de aulas) e de avaliação que são mais compatíveis com a escola secundária etc. e tudo isso tem se revelado absolutamente ineficaz – a situação parece cada vez pior. Já se chegou a um ponto tal que paliativos não resolvem.

Assim sendo creio que a Universidade tem apenas duas linhas de atuação possíveis:

1 - Desenvolver um trabalho político objetivando modificar, melhorando, o sistema educacional como um todo e

2 – Desenvolver um trabalho de suplência no interior de cada um dos seus cursos, visando recuperar o nível desejável para a sua clientela.

Com relação à 1ª linha sugerida, no tocante ao curso de história, creio que se impõe um trabalho de conscientização de alunos e professores quanto ao papel do conhecimento histórico no processo educativo como um todo. Essa conscientização deve desencadear situações junto aos diversos setores responsáveis pelo processo educacional de um lado, e pela pesquisa histórica de outro. Por isso me parece que temos a obrigação política de:

- Conhecer a situação real da escola secundária,
- Conhecer as reais situações de trabalho do professor do ensino secundário,
- Propôr soluções adquiridas para os problemas percebidos e engajar-se na luta pela aceitação dessas propostas por parte das autoridades educacionais,

- Inteirar-se e participar das questões ligadas à política de documentação, arquivos, bibliotecas, centros de pesquisa etc.
- Atuar junto aos setores responsáveis pela produção, divulgação e distribuição de livros e outras matérias didáticas, visando aprimorar a qualidade dos mesmos.

Com relação às atividades de suplência é possível pensar-se numa gama muito variada e mesmo na organização de uma dinâmica de trabalho que inclua desde o diagnóstico, das principais lacunas e/ou deficiências até cursos suplementares regulares que permitam sua superação no tempo mais rápido possível.

É importante assinalar, desde logo, que estas atividades devem ser desenvolvidas tanto pelos alunos como pelos professores, uma vez que, ao que tudo indica, o problema da defasagem do nível relativo às exigências do curso superior, não é unilateral. Certa vez, em conversa com colegas, professores de História, chegamos à conclusão que se o nível dos alunos fosse aquele que consideramos ideal, nós não teríamos condições de ser seus professores.

Por isso uma programação de suplência deve ser, segundo me parece, pensada para todos.

Algumas sugestões:

- Usar o programa de extensão, promovendo cursos, seminários, painéis, conferências etc. com objetivo de desenvolver programas de reforço quer de conteúdos específicos como de técnicas de estudo;
- Organizar seminários de leitura complementares aos cursos;
- Organizar publicação de textos básicos devidamente comentados;
- Prever, na própria programação dos cursos, atividades ou unidades de estudo voltadas para as necessidades de suplência;

- Estimular a criação de recursos suplementares para o estudo: jornais de classe; mensais, etc.;
- Manter constantemente encontros para debates de problemas atuais;
- Dar livre curso à imaginação até completar o alfabeto

É preciso agora colocar o problema sob a ótica dos principais interessados: os estudantes.

A meu ver os alunos podem assumir uma de duas posições possíveis: ou se interessam pelo problema ou não se interessam. Dos que estiverem no 2º caso não vou me ocupar. Quanto aos interessados tenho a dizer o seguinte: muito do que se chama baixo nível é falta de condições adequadas para o estudo: tempo, dinheiro, livros, ambiente etc. Nesse caso percebo, igualmente, duas atitudes possíveis:

Uma: atuação em conjunto, como classe que reivindica seus direitos (estudar é um direito) e o outra: individualmente – do tipo vencer todos os obstáculos na base do esforço, do empenho e do sacrifício pessoal.

5. COLOCAÇÃO FINAL

Já posso até ouvir comentários do tipo “não é possível”; “tudo isso é utopia”; “a UFPB não tem condições”; “não dá!”.

A minha resposta: e esta é a única citação que vou fazer –

Milton Nascimento – Cais:

“Para quem quer se soltar
 Invento o cais
 Invento mais que a solução me dá
 Invento lua nova a clarear
 E sei a dor de encontrar

Eu queria ser feliz
Invento o mar
Invento em mim o sonhador
Para quem quer me seguir
Eu quero mais
Tenho o caminho do que sempre quis
E um saveiro pronto para partir
Invento o cais
E sei a vez de me lançar”

CAPÍTULO 2

SÍNTESE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO HISTÓRICA REGIONAL — UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA²

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional — UFPB, instalado desde 1976, vem procedendo, desde agosto de 1981, a uma avaliação das suas próprias atividades visando rediscutir uma questão básica: a relação entre pesquisa e documentação.

Definido inicialmente como um núcleo de pesquisa, o NDIHR centrou suas atividades em grandes projetos de pesquisa (Formação da Rede Urbana do NE, As Relações Comerciais da Paraíba com o eixo SP — Rio e Frente de Economia Pesqueira) e estes projetos deveriam nortear as atividades de documentação, prospecção, referênciação e produção de documentos, catalogação e organização de acervos documentais e sobretudo, deveriam gerar um acervo documental próprio que, por decorrer de projetos de pesquisa específicos, guardaria, também, uma especificidade que o distinguiria dos arquivos comuns organizados a partir de critérios documentalistas.

² Nota dos organizadores: Síntese das atividades desenvolvidas pelo NDHIR desde 1976 até 1981 que relacionam pesquisa e produção documental. Foi matéria de comunicação no Simpósio Nacional de História em 1981 e, posteriormente, publicada na Revista Brasileira de História no nº 3(5):7-9, mar. 1983.

O resultado alcançado, contudo, não correspondeu às expectativas. Apesar da validade da proposta original, por problemas que ainda estão sendo debatidos, o que se verificou foi a impossibilidade de se estabelecer linhas coerentes e contínuas para as atividades documentais.

Em função disso, as equipes do NDIHR resolveram rediscutir a sua política de pesquisa e de documentação, sem abrir mão, porém, da concepção segundo a qual ambas deverão ser sempre relacionadas. A partir de um questionário respondido por toda a equipe, procurou-se, pois, aprofundar as questões que norteiam a própria definição do Núcleo como instituição voltada para pesquisa e documentação históricas regionais e, tendo em vista o resultado das discussões realizadas, foram estabelecidas as atividades que veem sendo desenvolvidas atualmente.

1. PESQUISAS EM ANDAMENTO

1.1. ESTRUTURA DE PODER REGIONAL

Trata-se de uma linha de pesquisa que procura desenvolver estudos que permitam analisar as formas pelas quais se estrutura o poder a níveis regionais. A *região* é aqui compreendida como o *contexto paraibano*.

Esta atividade significa uma ampliação dos estudos realizados pelo setor de História Oral (em convênio com a Fundação Getúlio Vargas — CPDOC) sobre as elites *políticas* na Paraíba, e atualmente desenvolve um trabalho de pesquisa sobre as Eleições de 1982 na Paraíba, em convênio com a **Fundação Casa de José Américo**.

Também relacionado a esse tema está se desenvolvendo um trabalho de ensino e extensão; trata-se de estudos sobre a **História de Patos** que fornecerá elementos para o estudo do poder municipal na Paraíba e, integrando-se ao “Programa Integrado de Desenvolvimento Acadêmico” que se efetuará através do “Projeto Integração de Universidade com o Ensino do 1.º grau” da SESU/MEC, possibilitará:

- a. A produção de monografias sobre a História de Patos;
- b. A elaboração de um livro didático sobre a História de Patos, para ser utilizado pelos estudantes do 2º Grau;
- c. A elaboração de Cadernos de exercícios para serem utilizados pelos alunos da 2ª série do 1º Grau;
- d. A elaboração de manuais para os professores do 1º Grau, sobre o ensino da história local e,
- e. Treinamento de professores de 1º e 2º Graus, para o ensino de história local e/ou regional.

1.2. FONTES PARA O ESTUDO DA INDUSTRIALIZAÇÃO NA PARAÍBA.

Este projeto, que está em princípio aprovado pela FINEP, está sendo reestruturado em função de alterações da equipe e das verbas que lhe seriam destinadas. De qualquer forma já está sendo feito um primeiro levantamento bibliográfico e documental para se identificar as fontes existentes nas diversas instituições paraibanas, sendo que está em vias de conclusão a catalogação do material existente no IHGP.

1.3. HISTÓRIA DA UFPB

Este trabalho foi concluído na sua primeira fase (de 1934 até 1955) e produziu uma monografia que, tendo sido discutida e criticada pelos pesquisadores do NDIHR, deverá ser revista e preparada para publicação. Após isso se decidirá pela continuidade ou não do trabalho.

2. SETOR DE DOCUMENTAÇÃO

Sem prejuízo da discussão sobre a política documental do Núcleo, o setor de Arquivo e Acervo Documental desenvolve uma série de atividades norteadas, sobretudo pela necessidade, considerada prioritária, de se promover a *preservação* de documentos paraibanos.

2.1. ORGANIZAÇÃO DO ARQUIVO DE JOÃO PESSOA (PERTENCENTES AO ACERVO DO IHGP).

Este trabalho está praticamente concluído, sendo que se procede no momento, à microfilmagem dos documentos.

2.2. MICROFILMAGEM DE PERIÓDICOS PARAIBANOS

Este trabalho, desenvolvido em convênio com a Biblioteca Nacional, integra-se ao Programa Nacional de Microfilmagem de Periódicos, coordenado pela Biblioteca Nacional.

Até agora foram feitos levantamentos visando identificar e organizar as coleções para microfilmagem, foram definidas as prioridades e treinaram-se as equipes. Contudo o trabalho atrasa-se tendo em vista a demora da UFPB em montar o setor de Microfilmagem.

2.3. ORGANIZAÇÃO INTERNA DO SETOR \ DE DOCUMENTAÇÃO.

Após as discussões sobre a política de pesquisa e documentação chegou-se à conclusão que independentemente do tipo de relações ou vinculações que se estabelecem entre a pesquisa e a documentação, o NDIHR deveria estruturar de forma sistemática o seu próprio acervo, ou, do contrário, a subordinação aos projetos de pesquisa poderia gerar dispersão e desorganização do material documental.

Assim sendo, foi constituída uma equipe, integrada pelos pesquisadores envolvidos nos projetos específicos de documentação, que chamou para si a tarefa de estruturar o setor de Acervo e Arquivo Documental do NDIHR. A equipe iniciou seus trabalhos em junho e pretende concluí-lo até o final do presente ano.

3. DEBATES SOBRE QUESTÕES TEÓRICAS (LIGADAS A PESQUISA HISTÓRICA, POLÍTICA DE DOCUMENTAÇÃO, REGIÃO, INTERDISCIPLINARIDADE, ETC.)

Também como continuação das discussões iniciais (a partir dos questionários) o NDIHR programou a realização de seminários quinzenais para aprofundar a discussão das questões teóricas que estão implícitas ou explícitas nas suas diferentes atividades, sejam elas pesquisas ou prospecção e organização de fontes. Pretende-se com esses seminários, além do aprimoramento da metodologia de trabalho das suas equipes, o estabelecimento de critérios que permitam a (re)definição do próprio caráter do NDIHR como instituição de pesquisa e documentação.

4. DIVULGAÇÃO E PUBLICAÇÕES

Finalmente o NDIHR desenvolve, ainda, seu setor de divulgação e publicações com a produção dos seus **Cadernos de Estudos Regionais**. Até agora foram publicados dois números: 1 — Arrolamento de Acervos Cartoriais para a História da Paraíba e 2 — Estuário do Rio Paraíba. Dois números estão na Editora (O Porto de Cabedelo e a Pesca da Baleia e Questão Agrária na Paraíba — O Caso Alagamar), já em fase de elaboração final e dois estão sendo preparados (sobre a Formação da Rede Urbana do Nordeste).

Essa atividade é, porém, sensivelmente prejudicada pela morosidade da Editora da UFPB o que, em geral, faz com que as publicações sejam desatualizadas no momento mesmo do seu lançamento.

Esse é o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo pessoal do NDIHR. Pela sua especificidade em lidar com pesquisa histórica e documentação, faz-se desnecessário ressaltar o “interesse” das instituições em financiar nossos projetos e da própria Universidade em nos dar condições necessárias ao desenvolvimento dos mesmos. Enfim, é do conhecimento de todos as prioridades que norteiam o desenvolvimento científico neste País.

CAPÍTULO 3

PARA O PROJETO PATOS: O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL³

1. AS EXIGÊNCIAS DIDÁTICO-CURRICULARES

O ensino da história local, qualquer que seja a concepção que se tem dela, é uma exigência relativamente recente da nossa estrutura educacional. Na década de 60, algumas escolas experimentais o introduziram nos seus currículos⁴ e a partir de 1971, ele se tornou obrigatório na primeira fase do 1º grau, por força da Lei 5692.

A obrigatoriedade estabelecida para o 1º grau gerou a necessidade de introdução de disciplinas de História com programas voltados para a história local nos outros níveis de ensino, sobretudo nos cursos que se destinam a preparar professores para o primeiro grau.

Na Paraíba, especificamente, a partir da Lei 5692 a história local é conteúdo de duas séries do 1º grau: da segunda – História do Município e a terceira – História do Estado e da primeira série do 2º grau – História da Paraíba.

A UFPB, por sua vez, para atender às exigências do magistério de 2º grau, no sentido de preparar o professor para o ensino da nova disciplina, introduziu no currículo do seu curso de História 2 disciplinas de

³ Nota dos organizadores: Texto escrito para apresentar a publicação realizada em 1985 sobre um projeto desenvolvido pelo NDIHR para orientar o ensino de história local no Município de Patos, no estado da Paraíba.

⁴ Nota dos organizadores: as três primeiras notas de rodapé do documento original foram extraviadas.

História da Paraíba (HP1 e HP2) com 3 créditos (45 h/aula cada uma) como suplementares obrigatórias.

Além disso, ainda em termos de disposições didático-curriculares, é muito comum que programas de história local se apresentem em diferentes disciplinas dos cursos de especialização ou extensão universitária na área de História.

A questão do ensino de história local não deve ser colocada, porém, em função das disposições curriculares, sobretudo daquelas que se constituem em imposições legais.

A propósito das imposições legais, aliás, há duas importantes observações que precisam ser feitas desde logo:

A primeira diz respeito à falta de homogeneidade. Como cada órgão e/ou setores do sistema burocrático que organiza a educação e as instituições escolares do país preservam uma relativa, porém significativa autonomia, as medidas estabelecidas variam muito de estado para estado, de cidade para cidade e mesmo de escola para escola. É relevante destacar, ainda, que a diversidade que se apresenta nos sistemas oficiais (federal, estaduais e municipais) se complica muito mais com relação às escolas particulares, que podem fugir completamente de determinadas exigências legais. Some-se a isso a diferença de condições concretas que fazem surgir, na prática educativa, inúmeras e expressivas discrepâncias.

A segunda observação é mais de caráter analítico e crítico. Diz respeito às intenções da legislação educacional brasileira ou, de outra forma, às características e diretrizes que se podem perceber na orientação geral do sistema educacional brasileiro, sobretudo tendo em vista os resultados concretos observáveis na prática, decorrentes da aplicação das leis em vigor. Há, isso é claramente perceptível, uma tendência geral para desqualificação do ensino no Brasil, essa desqualificação podendo ser entendida como sensível redução das condições de eficácia do ensino que tem levado a distorções na formação dos educandos – haja visto a progressiva perda da capacidade de ler e escrever, de raciocinar criticamente, a desinformação generalizada (para ficar nos exemplos mais angustiantes) que vêm caracterizando as clientelas escolares que concluem os diferentes

níveis de ensino, sem falar nos estudantes que são deles eliminados nas séries iniciais, exatamente pela referida ineficácia do ensino.

Em função dessas observações é preciso considerar que, no caso do ensino de História (aí incluído o de história local) tem se verificado, desde a última reforma educacional, uma sucessiva diluição do conteúdo histórico nas chamadas atividades ou áreas de ensino, integração social e estudos sociais, respectivamente além da perda de carga horária para disciplinas como OSPB Educação Moral e Cívica que, apesar de uma certa identidade formal dos conteúdos, têm efeitos educativos (formativos) até contrários aos da História.

Acrescente-se a isso que, na prática, o ensino de história local, enfrenta dois grandes problemas: o despreparo dos professores que, em geral não têm instrumentais teóricos para estabelecer as articulações necessárias e a falta de condições em que os professores trabalham o que os impede a realização de trabalhos de pesquisa que supririam, ao mesmo tempo, as deficiências de formação e a precariedade bibliográfica – outro obstáculo que se apresenta constantemente para o ensino. Disso decorre que o ensino de história local pode resultar numa visão muito fragmentada da realidade histórica, sem qualquer benefício para o processo educacional.

Por tudo isso, é preciso que se considere a questão do ensino de História local de um ponto de vista que supere as contingências legais do nosso atual sistema educacional, que, aliás, deveria ser completamente revisto. É nesse sentido que se colocam os itens seguintes.

2. O QUE SE ENTENDE POR HISTÓRIA LOCAL

Não existem duas modalidades de história: uma história geral e histórias parciais dos diferentes locais. O processo histórico é uno e integrado e, à medida que se desenvolve, tende, cada vez mais, a se universalizar. Contudo, a sua apreensão pelo conhecimento científico pode, e deve, ser feita através de cortes que, sem desfigurar a sua condição de processo geral, possibilita a compreensão das suas especificidades,

revelando seus componentes concretos, geralmente diversificados ao sabor de condições e circunstâncias particulares e próprias de uma dada realidade.

Tradicionalmente, o estudo de História se faz através desses cortes, em que pese a proliferação de histórias universais ou gerais, ou das civilizações etc. As divisões mais usuais são as determinadas pelas fragmentações territoriais, em geral estabelecidas por critérios políticos administrativos. Desse modo, se se percorre a bibliografia historiográfica, têm-se de cortes que consideram: Ocidente/Oriente – continentes – países – unidades administrativas dos países (províncias, estados, departamentos etc.) municípios – cidades – distritos – bairros – ruas – logradouros e até prédios, etc.

Outro critério frequente é o etnográfico. E a partir dele se têm histórias de contingentes populacionais organizados e/ou divididos em “raças” – etnias – povos. A esse critério, em geral, se somam componentes culturais, gerando estudos específicos de grupos que falam a mesma língua, que professam o mesmo credo, etc.

Uma mistura dos critérios referidos, sobretudo os que consideram as divisões territoriais e os contingentes populacionais geram histórias que consideram os grupos a partir do seu lugar de origem e/ou de existência: americano – latino – americano – sul-americano – brasileiro – nordestino – sertanejo – paraibano – patoense...

Quanto à história local, há um componente que complica sobremaneira a questão. Trata-se da introdução, no seu conceito, da idéia de região. O corte regional, o melhor, os cortes que atentam para os aspectos regionais, dão lugar a considerações sobre os elementos naturais na organização ou divisão do espaço territorial. A superposição dos componentes naturais do espaço com os componentes político-administrativos, etnográficos e culturais que dividem e/ou organizam esse mesmo espaço, cria dificuldades muito sérias para a montagem de

histórias locais: povos diferentes que habitam uma mesma região ou o mesmo povo habitando regiões diferentes, por exemplo⁵.

Ainda com respeito a cortes feitos no processo histórico, há aqueles que levam em conta as unidades familiares a partir dos quais se montam os estudos das linhagens genealógicas, das dinastias, das famílias “importantes”, chegando-se às tão descartadas biografias dos grandes homens (que para uma certa concepção individualista da história constituem a própria história). Esses estudos, conquanto possam fornecer aportes enriquecedores do conhecimento histórico em geral, perdem de vista o processo histórico como tal. Nesse caso, o caráter local ficará determinado pelo/s local/is de atuação ou de exigência do biografado, adquirindo, portanto, conotações muito particulares.

No caso da divisão adotada nas escolas (e com isso se deixa de lado a complexidade da discussão para se considerar o que está posto – e imposto – pelo sistema educacional), os cortes foram estabelecidos a partir da organização político-administrativa: escola – bairro – município – estado – país – continente (em alguns casos) – mundo⁶.

3. O QUE JUSTIFICA OU EXPLICA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

Independentemente da complexidade da definição do que seria história local, bem como dos critérios que determinam sua adoção no ensino brasileiro, a divisão do processo histórico em cortes que o

5 Sem falar que o próprio conceito de região presta-se a discussões, ainda em curso, sem afirmações definitivas, sobre a interação dos componentes naturais com os sociais na criação dos espaços definidos como regionais.

6 Na 1ª série do 1º grau está presente a unidade família, o que implica num certo afastamento do critério de unidades político-administrativas. Em geral, também não se colocam cortes regionais, embora a já referida autonomia concedida pela legislação aos sistemas educacionais poderia permitir a introdução de disciplinas como História do Nordeste, História do Sertão etc...

particularizam encontra justificativas e explicações na própria natureza do conhecimento histórico.

Em primeiro lugar do ponto de vista da pesquisa histórica – da produção do conhecimento, há que se ressaltar a viabilidade e a possibilidade de materiais concretos dos estudos locais, ou seja: dos estudos que incidem sobre um segmento particular e específico do processo histórico. Viabilidade e possibilidade que se expressam, sobretudo, no acesso a fontes, na capacidade de abarcar a realidade estudada em profundidade (o que é quase impossível) [...] crítica que podem cobrir todo o objeto estudado.

Contudo a explicação mais significativa está na relação dialética e absolutamente inevitável entre o geral / universal e o particular / local, que faz com que uma dimensão seja indispensável para compreender a outra – que pode ser sintetizado no conselho dado ao poeta “canta a tua aldeia que assim cantarás o universo”.

Essa mesma relação pode ser colocada de outra forma: a relação, também dialética e inevitável entre a essência humana – que é universal e única e a existência humana - que é particular e diversificada.

Compreender o homem é, pois, compreender essa relação. Em termos do conhecimento histórico, que pretende, em última análise, compreender o homem, a essência está presente no processo histórico que é global e atinente a toda a humanidade, que constitui uma história única, abrangente, fornecedora de critérios e diretrizes, visões e concepções, categorias e metodologia para o estudo da existência que se apresenta na forma de realidades concretas, diversificadas, particularizadas, localizadas cujo conhecimento desvenda por sua vez novas visões, novas concepções da essência humana.

Esse jogo dialético está presente em todo estudo de História. As grandes sínteses do tipo História Universal, História Geral, História das Civilizações, têm por base análises da realidade específicas e as

7 Nota dos organizadores: trecho ilegível no original.

histórias locais representam contribuições para o aprofundamento da compreensão de aspectos específicos do processo histórico⁸.

Num segundo momento, quando se coloca a questão em termos de ensino, ou melhor, de educação, podem-se considerar como justificativas para o estudo da história local ou das histórias locais: em primeiro lugar, que é preciso fazer corresponder o processo de ensino ao próprio processo de produção do conhecimento; depois, que o ensino de história local permite a melhor adequação ao princípio pedagógico de se partir do já conhecido para o desconhecido, do particular para o geral, do próximo para o distante, do prático para o teórico, do concreto para o abstrato e por fim, o mais importante, sobretudo em termos educacionais, é que o local é o lugar de atuação, é onde o homem age, onde constrói, onde cria, onde, enfim, realiza a história, ou seja: o local é o lugar a partir de onde o homem estabelece ou realiza a sua dimensão universal. Assim, o estudo de história local torna-se um imprescindível instrumento de educação quer dizer de descoberta, pelo educando do homem – de si próprio – como agente criador da história – da sua própria história.

É necessário um alerta: o local se apreende a partir do agora ou seja: a percepção da realidade local é também a percepção da realidade atual, quer dizer: se dá através da percepção da vida que se vive no momento que se vive; é, portanto, o presente que estabelece as diretrizes para o estudo da história, que, é preciso que se frise, mais uma vez, é a ciência do tempo e não apenas do passado.

Dessas colocações decorre que o estudo da história, ao assumir a dimensão do local, assume a dimensão do seu agente mais direto: o

⁸ Há uma forte corrente historiográfica na atualidade que, fundamentada no materialismo histórico, considera que a apreensão do processo histórico global demanda a utilização de categorias igualmente globais e abrangentes e, dentre essas, a categoria básica é a de modo de produção. O conceito de modo de produção desvenda as articulações entre os níveis estrutural e conjuntural das diferentes sociedades e permite, portanto, a partir daí, o estabelecimento das relações entre os grandes aspectos particulares e circunstanciais com os componentes gerais e constantes da vida social.

aluno e dele parte para a família, o grupo, situado no seu lugar de existência: a casa, o sítio, a fazenda, o bairro, a cidade, o estado, a região, o país, o continente, o mundo...

4. ALGUMAS DIFICULDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

Sem pretender elaborar um receituário, é possível, todavia, apontar algumas dificuldades que, se não invalidam o ensino de história local, exigem certos cuidados para serem sanadas.

O primeiro problema que se apresenta é a confusão que se estabelece na definição do que seja o mais próximo (para o aluno) em função de efeitos dos meios de comunicação, que tornam familiares e presentes fatos e lugares passados ou distantes (vejam: filmes, reportagens etc.) nem sempre o mais próximo concreto (o que se passa no próprio lugar ou na própria vida) é o mais próximo real na percepção do aluno; para muitos jovens, heróis, já mortos, de guerras passadas, são muito mais conhecidos (via cinema) e, portanto, mais próximos do que líderes vivos de lutas atuais. O mesmo se pode dizer de personagens da ficção com relação a personagens reais.

Na definição de próximo, interferem também as condições sócio-econômicas e culturais – vale dizer a própria experiência de vida do aluno. Por exemplo: a noção de cidade para alguém que sempre viveu na roça é muito diferente da de uma criança habituada à vida urbana. E assim, praticamente todas as concepções sobre o local em que se vive são determinadas pelo modo como se vive.

A idéia de tempo linear, sequenciado e irresistível não está ainda elaborada antes dos 10 / 12 anos. Noções de antigo, novo, passado, atual, recente, presente, etc. são confundidas pela pouca idade das crianças que são muitas vezes forçadas a reconhecer como recente, presentes ou atuais fatos que ocorreram antes delas terem nascido. A contemporaneidade, para o professor, de fatos que aconteceram há 15, 20, 30 anos gera

uma grande confusão mental para o aluno, se não for redimensionada a partir dos seus próprios parâmetros temporais⁹.

Ainda com relação ao tempo, uma outra questão que se coloca em especial quando se estudam histórias locais, é a da sequência cronológica que, embora não seja imprescindível no estudo de história, é necessária como instrumento para a organização do processo histórico e para a própria elaboração da noção de tempo que é preciso formar. Para ficar em um exemplo bem concreto: a História de Patos, que estuda na 2ª série do primeiro grau, tem seus inícios no século XVIII e a História da Paraíba, estabelecida para a 3ª série, começa no século XVI.

Para encerrar o rol das dificuldades, que não são poucas, tem-se a questão da visão de conjunto, que se coloca como necessária quando se tratam das grandes transformações e que se situam, historicamente, no plano das histórias gerais, mas que afetam as histórias locais. No caso do Brasil, são exemplos significativos: os processos da independência, da abolição, da Proclamação da República, a revolução de 1930, etc...¹⁰

Das dificuldades apontadas decorre que o ensino de história requer alguns cuidados ou precauções. Estes podem ser resumidos na necessidade que se tem, nos estudos de história local, de não se perder nas particularidades e especialidades concretas e locais as dimensões do real, do geral e do essencial.

Em termos práticos, isso quer dizer que o ensino de história não deve se confundir com a enumeração ordenada cronologicamente de fatos acontecidos num lugar delimitado por critérios pré-estabelecidos. É preciso demonstrar que a dimensão local pode ser organizada por uma

9 Esse problema se apresenta para todo o ensino de história, não é exclusivo para o ensino de história local.

10 Autores e professores de história costumam se utilizar de verdadeiros parênteses, longos a partes ou interpolações para resolver esse tipo de problema. Um exemplo interessante na historiografia paraibana é Machado (1997), que se utiliza de capítulos inteiros, interpostos aos capítulos sobre a Paraíba para colocar os aspectos da História de Portugal, que a seu ver tinham relações com a história da província – objeto do seu estudo.

lógica que lhe é própria e que faz sentido (tem significado), na medida em que se constitui em segmento de um processo geral.

Em suma, a história local, sendo o lugar de existência histórica concreta, é a via pela qual se alcança, em termos de apreensão e compreensão, o processo histórico global, no qual a humanidade imprime a marca da sua essência.

REFERÊNCIAS:

MACHADO, Maximiliano Lopes. **História da Província da Paraíba**. 2 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1997. 2 v.

CAPÍTULO 4

O COMPROMISSO DO HISTORIADOR COM A EDUCAÇÃO¹¹

1. O TÍTULO

A primeira idéia é de que se deveria falar no professor de História e não do historiador. Mas a escolha de historiador, ao invés do professor, não é casual; ela foi feita de propósito e por dois motivos:

1º - porque o professor de história, tal como o concebo, é (ou deve ser) historiador, ou seja: produtor de conhecimento histórico e, além do mais, deve ser capaz de fazer produzir este mesmo conhecimento.

2º - porque pretendo considerar o historiador em si, enquanto tal, mesmo não sendo professor.

2. O HISTORIADOR ENQUANTO PROFESSOR

Uma comparação – o caso do Latim.

Quando da Lei de Diretrizes e Bases retirou-se o Latim das escolas. A justificativa (ou desculpa) foi: ninguém precisa do Latim para viver. Ou, por outra – todo mundo já usa o latim necessário, na sua forma portuguesa. E pronto: perdeu-se o Latim. Está certo, ninguém morreu por causa disto. Mas houve, efetivamente, uma perda: o Português

¹¹ Nota dos organizadores: não encontramos as datas tópica e cronológica da criação e/ou publicação deste texto.

ficou mais pobre; pelo menos, perdeu um pouco de sua lógica; e nem foi tão pouco assim.

E a História (ela também sofreu reduções nas grades curriculares das escolas de 1º e 2º graus), alguém precisa dela para viver? (sem falar é claro, nos profissionais que vivem do seu magistério ou pesquisa)

Qual é a utilidade da História? A que e quem ela serve?

Minha resposta: ninguém vive sem a história. Viver é um ato de história. A diferença entre saber ou não História é ter ou não consciência disto. E aí entra o professor.

Se ele entender a História, sua matéria, como nome, fato, data segundo a concepção tradicional – ou seja: como simples erudição ou, pior ainda, amontoado de informações, então ela não terá utilidade alguma. Mas não é isto que a História é.

História é a vida em ação, articulando passado – presente – futuro; indivíduo-sociedade; classes sociais; mentalidades – sentimentos, enfim, organizando e explicando a vida e o que lhe dá sentido.

Por isso ninguém vive sem a História.

Mas qual é o papel, ou o compromisso do professor ou profissional de história?

Ele confere à atuação, ao viver histórico ou à compreensão da realidade social constituída por este viver histórico a necessária cientificidade/objetividade. Ou melhor, o h. possibilite a extrapolação da percepção empírica, individual pela consciência social.

Possibilitando a compreensão científica da realidade construída pelo fazer história, o professor auxilia na difícil tarefa que é a de julgar para compreender e daí optar por esta ou aquela ação.

Neste processo de compreensão / atuação-julgamento / opções o historiador, engajado profissionalmente como professor fornece: informações; critérios; conceitos; métodos para: investigação, análise crítica, síntese e sobretudo contribui para a definição de prioridades.

Mais importante – o professor de história contribui para a ação histórica consciente com o seu exemplo.

O compromisso do professor de história é, ao fim e ao cabo, com a ação – dele próprio e dos alunos.

3. O HISTORIADOR

Ao historiador, engajado profissionalmente na pesquisa, cabe a imprescindível tarefa de subsidiar a educação com conhecimentos produzidos segundo a perspectiva que faz da História a ação humana primordial (vale lembrar aqui que entre o professor de história e o historiador verifica-se uma importante divisão de tarefas. Mas isso não significa separação quanto à natureza mesma do trabalho de cada um: ambos permanecem sendo, cada um no seu cargo de atuação, produtores do conhecimento. E isto requer, inclusive, o mesmo tipo de formação, diga-se, desde logo.)

Mas o historiador de profissão – profissional que aliás luta ainda pelo seu reconhecimento legal – tem importantes compromissos específicos a cumprir.

- Atuação junto aos meios de comunicação: jornais, TVs (noticiário em geral) e junto a estes mesmos meios quando eles são veiculadores das obras de arte, sobretudo o cinema (filmes e novelas). O papel do historiador, no caso, é de fornecer assessoria a estas produções e também de exercer a mais criteriosa crítica dos seus produtos.

[...]

- Assessoria a editoras, para exercer toda influência possível para que estas importantes divulgadoras do conhecimento produzido pelas especialistas cumpra de fato a tarefa de socializar o conhecimento produzido.

- Assessoria a órgãos de planejamento do governo e de outras instâncias ou entidades, de modo a contribuir para que a ação histórica pelo menos, não seja entravada ou distorcida pelos donos do poder.

- Assessoria a órgãos e entidades civis, culturais, políticas, de classes ou comunitárias (ANPUH, IHGBs, Partidos, Sindicatos, Clubes, Sociedades de Bairros, etc.), para enriquecer a atuação das mesmas com

os aportes da ciência que é, por definição, capaz de explicar o homem ao próprio homem.

4. O CONJUNTO: O PROFISSIONAL DA HISTÓRIA (PROFESSOR OU PESQUISADOR)

Cabe a ele, sobretudo, o questionamento da sociedade em que se vive. Por que ela é tal qual é? A que e a quem serve ela? Quais seus rumos? O historiador, como Percival, deve saber pôr a questão. Diferentemente de Édipo, que deve dar a boa resposta.

O ideal seria que à pergunta certa de Percival: “a quem serve o Graal?”, a resposta adequada fosse a de Édipo: “ao Homem”.

Concluindo, vale reiterar que o compromisso fundamental do historiador é com a ação.

Assumindo este compromisso o historiador pode ser igual ao artista. Beethoven, ao ser inquerido sobre o sentido de uma obra – uma sonata – simplesmente tocou-a de novo. Ele se explicava pela própria obra. Ou, sua obra se explicava por si. Assim o historiador, comprometido com a educação será aquele que, perguntado sobre o que ensinou, mostrará o que fez.

Ensinar História é fazer História.

Criar esta consciência é o compromisso fundamental do historiador com a educação... e com a própria História.

CAPÍTULO 5

AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO CURRÍCULO DE 2º GRAU E A ESPECIFICIDADE DO ENSINO DA HISTÓRIA NO ENSINO TÉCNICO¹²

Eu gostaria, inicialmente, de agradecer ao convite que me foi feito pela Escola Técnica Federal de Goiás que me permite voltar a Goiânia, embora, como da outra vez, também muito corrido, cheguei hoje, já tenho que voltar amanhã, pois tinha compromisso ontem e tenho compromisso amanhã em João Pessoa.

Queria também pedir desculpas porque não trouxe nada por escrito. Tenho uma relativa facilidade para falar e, na mesma proporção, dificuldade para escrever. Embora seja autora de livro didático escrever é uma coisa que me exige sobretudo muito tempo e eu não tinha muito tempo para escrever as considerações que vou fazer aqui.

Também, por conta de que o nosso Correio está ficando como era antes, eu não recebi em tempo a programação onde está o título correto da palestra que eu deveria apresentar: “As Ciências Sociais no Currículo do 2º grau e a Especificidade do Ensino da História no Ensino Técnico”. De qualquer modo o conteúdo que eu elaborei, preenche essas duas coisas: a discussão das Ciências Sociais, talvez não especificamente no currículo do 2º grau (embora eu possa me ocupar disto no debate) e a especificidade de História no Ensino Técnico.

Para chegar a esta discussão eu organizei esta exposição em três eixos, o primeiro deles algumas considerações gerais sobre a técnica ou a.

¹² Nota dos organizadores: Texto escrito para palestra na então Escola Técnica Federal de Goiás, em setembro de 1989.

formação técnica; algumas considerações gerais sobre as Ciências Sociais lembrando inclusive que embora o que eu vá falar, no meu entender, se refere às Ciências Sociais de um modo geral os exemplos serão sempre os da História que é a Ciência Social com a qual eu lido diretamente; e, finalmente, as Ciências Sociais e a formação técnica, onde eu pretendo expor o que considero uma proposta para ser discutida e nesta proposta é que se consideraria a especificidade da História no Ensino Técnico.

Começando com o primeiro ponto: as considerações gerais sobre a técnica. Um dos grandes problemas da discussão sobre a técnica, tanto enquanto atividade produtiva, corno enquanto atividade profissional, e como área de formação de profissionais, é uma arraigada, tradicional, e a gente tem a impressão de que irremovível – dicotomia que a nossa cultura (e não só a nossa cultura, mas a cultura ocidental de um modo geral) faz entre o pensar e o fazer, como se a atividade intelectual fosse diferente e até oposta da atividade de elaboração manual. Essa dicotomia entre o pensar e o fazer, que resulta ou se desdobra, na dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, gera, também, a dicotomia entre a formação geral e a formação técnica. Eu antes ia dizer que aposto (mas agora se eu fosse apostar já seria capcioso da minha parte porque a professora já me confirmou) que no currículo das ETF as Ciências Sociais estão numa parte de formação geral, básica e, num determinado momento, o currículo passa a cuidar da formação técnica especificamente; quer dizer, essa idéia da separação entre a formação geral e a formação técnica reflete essa dicotomia entre o fazer e o pensar, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Gera também, no interior da nossa organização escolar e da nossa sociedade, uma dicotomia entre estudar e trabalhar como se o estudo fosse uma atividade ligada a quem vai pensar, a quem vai ter trabalho intelectual e o trabalho fosse alguma coisa ligada a quem vai desenvolver o trabalho manual, o trabalho técnico, quase como se a atividade intelectual não fosse trabalho e o trabalho manual não tivesse a ver com o pensar.

Essa dicotomia está na base das principais dificuldades que a gente tem até para definir o que seria formação técnica, o que seria uma

educação voltada para o trabalho e, consequentemente, também, o que seria, afinal de contas, a formação geral, o que seria trabalho intelectual. O mais agravante é que essa dicotomia não é neutra. Ela não estabelece simplesmente uma diferença entre o pensar e o fazer: o intelectual e o manual, como se fossem coisas diferentes, mas equivalentes entre si, que a gente pudesse dizer: tanto faz ser intelectual, como ser trabalhador manual; são diferentes, mas um equivale ao outro. Não, não é. Essa dicotomia, além de existir e de já ser em si complicadora, não tem neutralidade nenhuma; ao mesmo tempo que se estabelece a separação entre o pensar e o fazer, entre o intelectual e o manual, se estabelece uma hierarquia entre uma coisa e outra; o pensar como uma coisa superior ao fazer, o intelectual como superior ao trabalhador manual; consequentemente desta dicotomia resulta um despre [...], nós temos um exemplo mais ou menos clássico disso: a Escola, de um modo geral, sempre se organizou para aqueles que não se destinavam ao trabalho porque eram estes que deveriam ter uma formação intelectual, deveriam aprender a pensar. Os que se destinavam ao trabalho ou aprenderiam na prática ou aprenderiam de alguma forma menos qualificada de aprendizado. A nossa educação, em termos de organização, começou pelo Curso Superior. Essa organização do Curso Superior se estruturou durante muito tempo, a rigor todo o Império, em três cursos nobres: o de Direito, o de Medicina e o de Engenharia. Mesmo entre esses cursos nobres se estabelecia uma hierarquia: apenas o bacharel e o médico mereciam o título de “DOUTOR”, o engenheiro nunca mereceu o título de “DOUTOR”, embora ele fosse também alguém de formação superior, exatamente porque ele estava ligado ao trabalho técnico, Nem mesmo quando o curso de Engenharia, através das Escolas Politécnicas que foram surgindo, passou a compor o trio de cursos nobres que a intelectualidade brasileira poderia fazer deixou de existir uma hierarquia onde a ocupação técnica tinha um espaço menos privilegiado. Essa dicotomia, uma dicotomia não neutra, com um consequente desprestígio para a formação técnica, teve uma repercussão na História da Educação Brasileira. Esta repercussão foi a da dualidade do sistema educacional. Tradicionalmente, quer dizer até

antes de 1971, nós tínhamos, após uma curta base representada pelo primário, que era a única etapa educacional considerada comum para todo mundo, uma dualidade de formação, com um tipo de escola voltada para a linha “pensar-trabalho intelectual-Curso Superior” e uma outra linha construída no. “fazer-trabalho manual-técnica-trabalho”. Se constituiu, assim, um sistema de formação geral, desinteressada. Fernando de Azevedo, no livro “História da Cultura Brasileira”, insiste muito nestes termos. “Educação desinteressada”, “Escola desinteressada”, “formação desinteressada” e ele se refere justamente aos conhecimentos básicos, à Ciência básica, às Ciências Sociais; àquele tipo de conhecimento que, em princípio, não teria nenhuma aplicação prática imediata, que no entender dele deve se constituir o eixo fundamental do Sistema Educacional. O sistema educacional se estruturou nesta linha: a formação geral, e como formação geral, sem destinação profissional imediata; a destinação dela era o Curso Superior. A Escola Propedêutica na qual do primário, seguia-se para o ginásio, e depois para o colegial tinha como única direção chegar à Universidade. Como se supunha que chegar a Universidade não era tarefa para todo mundo, este sistema educacional se considerava e se colocava como formador de elites. Era voltado exatamente para a formação de uma elite, que iria para a Universidade, que iria ter acesso aos Cursos Superiores, iria ter acesso, portanto, ao trabalho intelectual, à formação intelectual.

Ao lado deste sistema propedêutico, elitizante, voltado para formação geral se organizou a formação técnica, esta sim voltada para o trabalho. Como o destino da maioria da população na nossa sociedade é o trabalho, essa formação técnica se dirigia ao povo, às classes populares. A partir da República, que foi quando o sistema educacional brasileiro foi estruturado (e ele foi estruturado Estado por Estado) em todos os Estados a partir, basicamente, do modelo criado por São Paulo, surgiram dois sistemas paralelos de educação. E o interessante é que o poder público assumiu preferencialmente a formação geral, a Escola propedêutica, àquela que prepararia para o nível subsequente e, finalmente, para a Universidade. De modo que, via de regra, nos Estados,

a formação técnica acabou sendo desenvolvida pela Escola privada; foram as escolas, os sistemas privados que criaram os ginásios comerciais básicos, os colégios comerciais básicos, os cursos de secretariado e outras modalidades de formação técnica, geralmente ligadas à prestação de serviços exatamente porque era um espaço deixado em aberto pelo sistema oficial, pelo poder público; algumas escolas particulares se tomaram, inclusive, grandes e tradicionais escolas na sua modalidade.

A formação industrial, quer dizer, a formação da mão-de-obra voltada para a indústria foi bastante retardada, na medida em que o próprio processo de industrialização brasileiro foi bastante tardio. De um modo geral ela foi assumida pelo treinamento na própria empresa e, a partir da 2ª Guerra, pelo sistema do SENAI, que era uma forma que também chamava a empresa para a formação profissional, quer dizer, o Estado se responsabilizava por uma parte da formação e o treinamento para o trabalho era feito na empresa, através de um sistema de convênio no qual o estudante ficava seis meses na Escola e seis meses na Empresa. A única exceção neste desprestígio pela formação técnica [...] ção coerente para a formação técnica, atingindo o chamado Técnico de Nível Médio, o técnico que se formaria na faixa correspondente, quando foi criado, ao antigo colégio e, atualmente, ao 2º grau. Mas a existência de um sistema Federal, composto pelas Escolas técnicas, não rompeu efetivamente com a dualidade: permaneciam as escolas públicas oficiais voltadas para o ensino propedêutico e, na medida em que houvesse esclarecimento da população, haveria possibilidade de cursos de nível médio de formação técnica à disposição nas Escolas Técnicas Federais. Eu me lembro, por exemplo, que enquanto estudante do Colegial eu fiz Científico - conheci uma grande quantidade de alunos que manifestavam o interesse por estudar numa Escola Técnica Federal: mas a grande dúvida que retinha estes jovens, era o fato de que a Escola Técnica não preparava tão bem quanto o colegial comum para a entrada na Universidade; quer dizer: a Universidade permanecia sendo a aspiração e a Escola Técnica, exatamente porque estruturou uma boa modalidade de formação no Nível médio, se apresentava, pelo menos para o ideário popular, como

uma Escola terminal que, se não dificultaria, ou não impediria, pelo menos não daria as mesmas facilidades, as mesmas condições para o estudante ascender à Escola Superior. A existência das Escolas Técnicas Federais (os Estados não criaram Escolas do mesmo tipo e com o mesmo padrão) - não rompeu, a nível do sistema educacional, com a dualidade. O sistema, de uma certa forma, assumiu a formação geral, a Escola Propedêutica, o encaminhamento para a Universidade, relegando a formação técnica a um segundo plano, ou, então, a esta sustentação pelo Poder Federal. (nós tínhamos esta situação quando, em 1971, sem nenhum debate geral, uma nova lei regulamentadora da educação brasileira, 5692, foi baixada. Isso ocorreu, portanto, em plena ditadura militar, depois do AI 5; depois, inclusive de que por força do AI 5, foram fechadas escolas experimentais que vinham fazendo trabalhos com modalidades de ensino que tentavam superar a dicotomia entre a formação geral, de um lado, e a formação técnica, de outro. A Escola em que eu trabalhava, por exemplo, o Colégio Vocacional Osvaldo Aranha, em São Paulo, começou, em 1968, uma experiência de escola profissionalizante que justamente não separava a formação geral da formação técnica. Era toda uma modalidade de educação centrada a partir da situação de trabalho e que deveria se voltar para a formação profissional sem prejuízo da formação geral. Quando eu digo sem prejuízo não estou querendo continuar desprestigiando a formação técnica em favor da formação geral: quando eu digo sem prejuízo é: sem que se separassem as instâncias, tentando efetivamente romper com a dicotomia entre o pensar e o fazer, tentando montar uma formação que considerasse o homem duplamente capaz de pensar e de agir, enfim, de usar a cabeça e usar as mãos ao mesmo tempo. Também sem nenhum debate, sem discutir a própria dualidade do sistema educacional brasileiro, a 5692 tomou a profissionalização obrigatória no 2º grau. Uma das obrigatoriedades mais inconsequentes que a história da educação brasileira já teve. Nós tínhamos todo um sistema organizado a partir da separação entre formação geral e formação técnica; todo o sistema público estava estruturado para a formação geral (com exceção das Escolas Normais,

que se destinavam à formação da professora primária, e era a única modalidade de Escola profissionalizante mantida pelos sistemas públicos estaduais) e sem nenhuma avaliação, a lei obriga a profissionalização no 2º grau em todas as escolas, em todas as modalidades. Você sabem muito bem o que aconteceria: na verdade não funcionou. Essa profissionalização tomada obrigatória em todas as escolas logo começou abrindo exceção - onde não fosse possível a formação profissional dar-se-ia uma formação geral - e acabou que, a nível de 2º grau, a 5692 desestruturou o antigo Colegial e não estruturou uma formação profissional. Não é preciso fazer nenhuma pesquisa mais aprofundada para verificar que essa escola gerada pela obrigatoriedade da 5692 não profissionalizou. Nós tínhamos uma série de biotécnicos, técnicos em zootecnia, técnicos em ciência agrária, técnicos em edificações, técnicos em eletrônica que nunca tinham entrado num laboratório, nunca tinham entrado em uma oficina, nunca tinham visto um animal, nunca tinham participado de nenhuma experiência do fazer que aquela profissão implicava. Uma proliferação enorme dos cursos voltados para a prestação de serviço, porque são os cursos que prescindem de institutos, oficinas e laboratórios mais sofisticados e mais caros. Mesmo assim a gente teve muita secretária que não viu uma máquina de escrever durante todo o curso. Na verdade, a partir da obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau, o que a gente teve foi a não profissionalização e a perda daquela célebre qualidade acadêmica, discutível, mas existente, da Escola Pública tradicional que fazia com que, por exemplo, os grandes colégios se vangloriassem de botar os alunos na Faculdade sem que eles tivessem que passar pelos cursinhos. De uma certa forma essa mudança assegurou o extraordinário monopólio dos cursinhos para a entrada na Universidade. Então, de um lado, se desestruturou aquela formação propedêutica e de outro não se estruturou, efetivamente, um ensino profissionalizante.

A explicação, geralmente dada para este tipo de coisa - eu, por exemplo, a ouvi muitas vezes, de Valnir Chagas, Nilton Sucupira, Paulo Natanael e do próprio Jarbas Passarinho, que foi ministro da Educação na época, que era esse o preço em qualidade que nós pagávamos pela

quantidade; que era preciso democratizar a educação no Brasil, era preciso massificar a educação no Brasil e na medida em que a educação fosse massificada, dirigida para as grandes massas e que fosse democratizada, como as grandes massas são constituídas necessariamente por trabalhadores a educação deveria se voltar para formação do trabalho. Não cabe aqui, a discussão dos enormes equívocos que esta outra dicotomia, falsa também ela, gerou, quer dizer, a gente já tinha a dicotomia entre o fazer e o pensar; eles, fizeram o favor de introduzir a dicotomia entre a qualidade e a quantidade, como se não fosse possível educar um povo todo com qualidade; como se a única forma de educar o conjunto de uma população fosse ser oferecendo um ensino de baixa qualidade. De qualquer forma nós vivíamos numa ditadura e até esta colocação que eu estou fazendo aqui não podia ser feita em 1971, 1973 sob pena da gente ir fazer companhia uns aos outros em algum porão de prisão por aí. Muita gente foi presa por dizer bem menos do que eu acabei de dizer, na época em que essas coisas estavam acontecendo no Brasil, de modo que, de um jeito ou de outro, a gente não melhorou muita coisa na educação, mas estamos tendo hoje uma situação um pouco melhor, pelo menos, para discutir a educação.

Estas questões educacionais estão sendo discutidas agora, diante da perspectiva da aprovação de uma nova [...] to pelo relator da Comissão de Educação, Jorge Hage, a uma série de projetos encaminhados ao Congresso, sendo o principal deles o do Deputado Otávio Elísio. Há uma série de projetos para LDB registrados no Congresso, mas como o do Otávio Elísio foi o primeiro a ser registrado ele é o anteprojeto que serve de referência na discussão. O substitutivo do Jorge Hage, principalmente a partir do projeto do Otávio Elísio, levando em consideração os outros projetos existentes na Comissão de Educação dos Deputados, Eu ainda não tive a oportunidade de analisar completamente este anteprojeto, mas já sei, inclusive por uma avaliação que recebi de um colega do grupo de Política Educacional da ANDES, que, de um modo geral, este substitutivo incorpora propostas do movimento docente, propostas da ANPED, propostas enfim de grupos ligados a educação. No sentido

do que nos interessa o mais importante é que este projeto incorpora a chamada formação unitária como princípio, ou seja, a lei tenta estabelecer o fim daquela dicotomia; a existência de um duplo sistema, um voltado para formação geral e um outro voltado para a formação técnica. A lei, em vários artigos, insiste na formação unitária e até fala em capacitação profissional, que seria uma modalidade de educação paralela ao sistema. Se considerar o outro princípio estabelecido que é o trabalho como princípio educativo, nós não só estaríamos com a possibilidade legal (a existência de lei não quer dizer a garantia de que a coisa aconteça, haja visto a profissionalização estabelecida na 5692) de acabar com aquela dicotomia entre o intelectual e o manual, mas de inverter a relação; na medida em que coloca o trabalho como princípio educativo, ao contrário do privilegiamento do pensar teórico, abstrato, estaríamos privilegiando o trabalho; estaríamos privilegiando aquela atividade na qual o pensar já produz alguma coisa, quer dizer, já se reflete na produção de alguma coisa. Se conseguíssemos efetivamente essas duas coisas: uma educação verdadeiramente unitária e uma educação que pensasse a formação das pessoas a partir do trabalho produtivo, nós já teríamos dado um passo muito grande no sentido de transformar a Educação no Brasil. Mas observa-se que nesse anteprojeto de lei, há mitos artigos estabelecendo cuidados especiais com a educação do jovem, do adulto trabalhador, [...] a cooperação com as empresas pode insinuar, na lei, uma prevalência de uma formação voltada exclusivamente para a capacitação para o trabalho com prejuízo mesmo da formação unitária que se desenvolveria na forma regulamentar. Este substitutivo, apesar de introduzir ou de pretender introduzir uma modificação qualitativa muito grande no contexto da educação brasileira, reconhece a especificidade das Escolas Técnicas Federais e no Artigo 187 das disposições transitórias deste anteprojeto, estabelece o seguinte: “as atuais Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, bem como os Centros Federais de Educação Tecnológica, inclusive SENTEC, gozarão do mesmo grau de autonomia definida no parágrafo 1º do Artigo 85 para as Instituições de Ensino Superior não universitárias independentemente da sua natureza

jurídico-institucional atual”. Quer dizer, embora os legisladores estejam pretendendo acabar com o sistema dicotômico de ensino, por via das dúvidas, eles estão preservando a Escola Técnica, o que parece uma boa providência, porque, de repente, em nome de uma discutível e difícil montagem de um sistema unitário de educação, eles poderiam fechar, modificar ou desestruturar as Escolas Técnicas. De modo que me parece bastante prudente, que o sistema sugerido pela nova legislação seja experimentado e dê certo, preserve o espaço autônomo das Escolas Técnicas Federais, tais como elas existem atualmente. Este é um rápido panorama do destino da formação técnica no Brasil; espera-se agora, que, com o novo estatuto legal, a gente tenha ocasião de repensá-lo e de refazê-lo, em favor de uma formação técnica que corresponda tanto àquilo que o país precisa como, sobretudo, que respeite a formação integral do profissional.

Agora algumas considerações sobre Ciências Sociais, enquanto colocadas como disciplinas nas Escolas: História, Geografia e Sociologia (a Filosofia tem um status um pouco diferente). Essa é uma situação que vocês conhecem muito bem, principalmente quando contam a carga horária que essas disciplinas têm. Também, apesar - e aqui vai uma contradição interessante - do caráter predominante de formação geral no nosso sistema educacional, as [...] que eram entendidos como os redutos da cultura clássica que deveria nortear a formação geral; não eram a Filosofia, que levava para o desenvolvimento da abstração, da retórica, do bem pensar; quer dizer, elas não levavam nem ao bem pensar nem ao bem falar; não eram também a Ciência: não eram a Matemática, não eram a Física, não eram a Química. Então, as Ciências Sociais sempre tiveram, por conta desta indefinição, uma posição de desprestígio ao contexto educacional brasileiro. A História, principalmente, é tradicionalmente conhecida como uma matéria decorativa. A palavra, neste caso, tem dois sentidos: decorativa no sentido de que ela era um enfeite da cultura, aquilo que permite a gente saber o que foi mesmo que o D. Pedro I disse um minuto antes de proclamar a Independência (Todo professor de História já ouviu coisa desse tipo: mas é verdade mesmo

que o D. Pedro disse “Independência ou morte?” não é verdade que ele estava fazendo outra coisa?); quer dizer, o depósito desses resíduos pitorescos, curiosos ou às vezes dramáticos, excitantes e que representavam enfeites naquela cultura sólida (esta sim dada pelo domínio da cultura clássica, pelo domínio da Filosofia); decorativa, também porque a forma de aprender era a memorização pura e simples, o que levava a História a se transformar naquele amontoado de nome, fato e data.

A Geografia não ficava numa posição muito vantajosa, na medida em que ela era a ciência da descrição. A primeira definição que se aprendia em Geografia é que ela era a descrição da terra, exigindo-se que se aprendessem nomes de rio, de continente, de países, de capitais, também pelo mesmo princípio da memorização da História.

Nós tínhamos uma categoria de disciplinas que, embora fossem intrinsecamente ligadas à formação geral, que era considerado o núcleo da formação de elite no sistema educacional, mas tinham uma posição secundária; quer dizer, as Ciências Sociais entravam na formação geral – núcleo do sistema educacional, como ilustração. E com relação à formação técnica registrou-se um grande equívoco cometido pelos elaboradores das Ciências Sociais: eles se vingavam na técnica do desprestígio recebido do outro lado; parece que para se situar melhor as Ciências Sociais ignoravam a técnica. [...]

nica num sentido bastante amplo, quer dizer, tudo aquilo que diz respeito ao fazer concreto. A desculpa dos livros didáticos é que dão conta dos programas e os programas não contemplam a história da técnica, não contemplam a história do fazer do homem a não ser quando este fazer humano é o político, é o militar. O pouco de técnica que entra é exatamente quando se estudam batalhas e então mencionam-se armamentos e coisas deste tipo. Talvez se a gente estudasse mais o arado e menos o canhão a história da humanidade seria até mais interessante do que é atualmente. Como não bastasse esta situação a mesma 5692, que tornou obrigatório a profissionalização, não achou coisa melhor do que diminuir o espaço das Ciências Sociais, das Ciências Humanas, na formação geral. Ela começou diminuindo já no primeiro grau

inventando os chamados Estudos Sociais. Quando comecei a trabalhar no sistema de ensino vocacional, eu era professora de História na área de Estudos Sociais. As escolas experimentais se organizavam em áreas: a área de Estudos Sociais era a área núcleo do sistema, mas essa área era uma equipe, formada no mínimo por um professor de História e um de Geografia e no Colegial, por um de História, um de Geografia, um de Sociologia, um de Antropologia, um de Filosofia e um de Economia. Quer dizer, quando a gente dizia que ela era o núcleo da escola, era porque era um núcleo mesmo e era um grupo que trabalhava em equipe, que dava aulas em equipe, que fazia todo o trabalho em equipe. Para vocês terem uma idéia do que isto significava, a gente podia ter dois ou três professores, ganhando pela mesma aula. A 5692, reduzindo a carga horária, transformou Estudos Sociais numa disciplina na medida em que ela atribuía as aulas a um professor, ou de História ou de Geografia, ou aquele formado em Estudos Sociais. Quando o grupo de consultores do MEC, do qual fiz parte, elaborou o diagnóstico dos cursos de História, visando a reformulação da formação do professor de História, os cursos de Estudos Sociais foram analisados e da maioria deles não se saberia dizer o que se formava; eles eram uma soma reduzida e um pouquinho de Geografia, um pouquinho de Sociologia e um pouquinho de Filosofia, quando não um pouquinho de Ciência Política e um pouquinho de Economia, dependendo da quantidade de professores que a escola dispunha. A criação da área de [...] da em que o 2º grau, tradicional área de formação geral, deveria ser profissionalizante. O que aconteceu foi que, nesta indefinição, a História e a Geografia acabaram saindo de muitos dos currículos da Escola de 2º grau que de um lado, não dava formação técnica competente e não dava mais nem sequer aquela ilustração que História e Geografia poderiam fornecer à formação geral. Restaria ver o que a nova legislação propõe para as Ciências Humanas. Eu ainda não tive tempo de fazer esta abordagem específica, mas já pude deparar com o seguinte: por esta lei extinguem-se as licenciaturas curtas de Estudos Sociais, o que significa que o legislador está pensando nas Ciências Humanas, nas Ciências Sociais de uma forma específica.

Por outro lado, a lei não estabelece os núcleos mínimos nacionais, mas estabelece que um Conselho Nacional de Educação deverá fazer isto. Mas em vários artigos coloca que é imprescindível para esta formação unitária o conhecimento historicamente acumulado, o que significa a necessidade da existência de disciplinas de Ciências Sociais, que são aquelas que dão conta de lidar com o conhecimento historicamente acumulado. Eu não fui capaz de perceber se nas disposições transitórias ficariam revogados os decretos da ditadura de 1969 e 71 que tornaram obrigatória a Educação Moral e Cívica, mas eu acredito que sim; não faz muito sentido extinguir os cursos de Estudos Sociais e não revogar aqueles decretos. Pelo projeto ficam revogadas as disposições em contrário (a nova lei) e especialmente citam-se a 4024, a 5540, a 5692, não se citam o decreto 684/69 e mais um outro de 1971 que são os que tornam obrigatório a Educação Moral e Cívica; revogam-se também todos os outros decretos-leis que modificam as leis que estão sendo revogadas. Como aquele decreto modifica a lei 5540 e a 5692 é bem possível que estejam revogados e se não estiverem a gente deve brigar para que seja porque, realmente, não é possível existir num sistema educacional disciplinas doutrinárias, estabelecidas por decreto, com programa e com objetivos específicos; eu não estou nem colocando em discussão se deve existir Educação Moral e Cívica nas Escolas; quanto a O.S.P.B, que foi a disciplina estabelecida para o 2º grau, no meu entender, é um aspecto da História e que deve ser estudado em História. A nossa proposta é que, revogando-se os Decretos que tomam obrigatório Educação Moral e Cívica, esta carga horária volte para [...] as Ciências Humanas: História e Geografia e se for o caso Sociologia, Filosofia, Economia, enfim disciplinas que trabalhem com conteúdo específico de Ciências Humanas.

Nós não sabemos, ainda, efetivamente, como é que isto vai ficar na lei, mas, de qualquer modo, a idéia de uma educação unitária aponta, pelo menos, para a manutenção e para uma retomada de prestígio ou para a construção de um prestígio das Ciências Sociais e é claro que isso vai depender muito da própria capacidade dos especialistas nestas áreas de demonstrarem o poder educativo destas disciplinas e a necessidade delas

fazerem parte do currículo de toda a formação e inclusive da formação técnica. Aqui eu apresento um esboço de proposta. Em primeiro lugar, na minha proposta, a formação técnica, qualquer que seja ela, em qualquer nível, como formação regular, como é feita pelas Escolas Técnicas, ou na forma de capacitação profissional que será feita por modalidades específicas, como está colocada no projeto de lei, não pode prescindir das Ciências Sociais. Ou seja, em todo o curso de formação técnica deverão estar presentes História, Geografia pelo menos, e, na medida do possível: Sociologia, Filosofia, Economia. Por que História e Geografia pelo menos? Porque, no mínimo, na formação técnica é preciso refletir-se sobre o papel do técnico, o papel do trabalho na cultura, na sociedade para qual o profissional se destina. Ora, a reflexão sobre este papel implica na reflexão sobre o trabalho, a técnica, a profissão, a contribuição que o profissional dá para a construção da sociedade, para a produção das riquezas, o que a profissão e o trabalho representam na construção daquilo que genericamente chama-se de progresso; além do papel que o trabalho e a profissão representam para a realização pessoal. É preciso lembrar que a profissão, o trabalho é aquilo que vai ocupar a maior parte do tempo, a maior parte da vida, por isso tem que estar devidamente dimensionado no conjunto de toda a vida da pessoa, pois ele deve se prestar à sobrevivência, à subsistência, e ao enriquecimento, porque não? E também à realização pessoal, à satisfação pessoal e à reflexão sobre esses aspectos só é possível através do conteúdo das Ciências Humanas que têm, inclusive, por objeto, exatamente essa reflexão. Por conta disso é absolutamente imprescindível a existência [...] nem a nível legal, nem a nível das estruturas curriculares, nem nos cursos regulares e nem nos cursos informais. No mínimo História e Geografia porque são as duas ciências mais sintéticas. São capazes de fazer exatamente, a síntese da presença do homem no espaço, no caso da Geografia, e a síntese da presença do homem no tempo, no caso da História. Então, no mínimo, esses dois eixos: a presença do homem no espaço, a presença do homem no tempo, precisam estar presentes na formação por mais técnica que ela seja. Um segundo aspecto que justifica o caráter indispensável das Ciências Humanas é a possibilidade através da História

e da Geografia, - (eu vou ficar com o meu exemplo mais familiar, mas os Geógrafos de certo, arrumarão seus exemplos também) a possibilidade de tratar conteúdos específicos que contribuam para a formação técnica. É bem verdade que essa possibilidade é uma potencialidade em aberto e que a História não tem muito lidado com ela. Por exemplo, faz parte do conteúdo da História, lidar com a História da Ciência, com a História da técnica, com a História das invenções, com a História das profissões. Nós sabemos que os programas normais de História não contemplam muito estes aspectos, mas deveriam contemplar. Para isto basta que a gente realize na nossa cabeça uma operação ao mesmo tempo muito simples e extremamente complicada, porque ela está muito arraigada na nossa formação, que é a idéia de que não existe um programa de História. A esse respeito existe uma grande briga entre os chamados especialistas em educação e os professores. Às vezes os especialistas em educação pedem criatividade e os professores aparecem com um programa estabelecido; às vezes é o contrário: os professores querem fazer uma coisa nova e os especialistas vem com um programa como se o programa em História fosse alguma coisa definida; como se, por exemplo, para estudar História do Brasil, fosse absolutamente necessário estudar o descobrimento, as capitanias, o governo geral, quer dizer, estudar um roteiro político; Esse roteiro político é na verdade um corte feito. Da mesma forma que ele foi, pode ser feito um outro: um roteiro técnico, um roteiro a partir do trabalho, um roteiro a partir de outras atuações históricas. [...] a gente fizer a biografia de André de Rebouças a História do Brasil ganha uma outra conotação, quer dizer, o estudo de História ganha outra conotação. Eu não estou estabelecendo hierarquia; estou apenas dizendo que, numa determinada modalidade de formação, um determinado conteúdo de História interessará mais do que o outro e do ponto de vista do que a História é capaz não tem importância qual é o conteúdo estudado; quer dizer, aquela reflexão sobre o significado da existência, do papel do homem na História, pode ser feita com conteúdos da História Política, com conteúdo da História Social, com conteúdo da História da técnica, com conteúdo da História da Ciência, com conteúdo da História da Arte.

O conteúdo é matéria prima para a História, ele não impõe a reflexão. Qualquer conteúdo se presta à construção de uma cronologia, qualquer conteúdo se presta ao desenvolvimento da análise, da síntese que são as operações fundamentais na História. Há um conteúdo específico de História riquíssimo, e eu acredito que da Geografia também, que poderá fazer parte do trabalho desenvolvido nos cursos técnicos. Há do ponto de vista da História - e do ponto de vista da Geografia mais ainda, uma abordagem justificativa para a presença das Ciências Sociais nos cursos técnicos: é a importância das técnicas para o estudo destas ciências. Mesmo quando a História era considerada uma ciência absolutamente literária, ela envolvia a utilização de recursos técnicos pra ser estudada; no mínimo, recursos técnicos de gráfica, de restauração, de conservação de papel. Se nos pensarmos nas possibilidades do ensino de História atualmente, nós vamos chegar à conclusão que o professor de História terá que, de alguma forma, dominar um pouco de técnica de computador para poder lidar com História. Se nós pensarmos que a História tem um espaço cada vez maior nos meios de comunicação, na utilização dos meios de comunicação, daqui a pouco o trabalho do historiador vai ter que estar, necessariamente, associado ao trabalho de um fotógrafo, ao trabalho de alguém que é capaz de lidar com uma câmera, ou com um gravador. Boa parte dos Estudos de História, atualmente, estão sendo feitos com recursos da História oral, que exige no mínimo capacidade de manipular um gravador, e de transcrever uma fita; há ainda toda a possibilidade aberta pelo vídeo cassete, pelos discos, enfim por toda tecnologia que interfere tremendamente na História, no processo histórico e que precisa ser conhecida [...] nos cursos técnicos a extraordinária possibilidade de trabalho de campo, para a História e, mais ainda, para a Geografia.

Para implementar um ensino de História deste tipo, eu tenho uma proposta muito simples, que venho apresentando e defendendo em todos os simpósios e cursos que tenho dado: deixarmos de lado o ensino programático de História e adotarmos um ensino temático. No Simpósio de Curitiba, em 85, a Elza Nadai, a Ernesta Zamboni e eu demos um curso, exatamente, sobre o ensino temático de História. A parte dada pela Elza

e pela Ernesta foi publicada na Revista de História; a minha não, porque era um exercício prático e eu não escrevi. Eu tenho feito uma série de cursinhos, para insistir na possibilidade e nas vantagens de nós passarmos a dar um tratamento temático para História diferente do tratamento programático. Aqui não é o espaço para discutir essa proposta mas, ligeiramente, só para ilustrar, o que se propõe é que, ao invés do Curso de História ser organizado, por exemplo, na 5ª série: História do Brasil do Descobrimento à proclamação da Independência, seja estabelecido que o estudo da História do Brasil na 5ª série é o estudo de temas que permitam entender a Sociedade Colonial Brasileira. Não se organizaria o roteiro cronológico clássico e sim se discutiria quais são os temas que permitiriam entender a Sociedade Colonial Brasileira. O ensino temático pressupõe uma ligação imediata do estudo com a realidade atual; só para ficar neste exemplo se nós pensarmos, na devastação da Amazônia, já teremos um tema excelente para discutir o processo de Colonização do Brasil que foi todo ele feito na base do desmatamento e da devastação, tanto é que não se tem mais a Mata Atlântica. Se nós pensarmos, por exemplo, no problema indígena, que está explodindo toda a hora (agora mesmo os jornais estão noticiando que o Governo Federal doou terras indígenas ao Exército, que é o maior proprietário de terra no Brasil) vocês podem imaginar todos os aspectos da História do Brasil Colonial que se poderiam estudar desde os Jesuítas aos Bandeirantes. O ensino temático, no meu entender, além de possibilitar a vinculação direta do passado com a realidade atual, permite abordagem de qualquer coisa do passado, qualquer coisa do passado que interessar, porque, como já dizia Sérgio Buarque de Holanda, na epígrafe do Visões do Paraíso [...] no temático de História é exatamente a possibilidade de colocar esse conhecimento do passado a serviço de problemas que nós estamos vivendo e se nós considerarmos que estes temas deverão estar ligados à modalidade do curso, que é um Curso Técnico, nós teremos uma série de possibilidades. Eu listei aqui três eixos temáticos que, no meu entender, deveriam fazer parte do ensino de História nos Cursos Técnicos. A História do Trabalho, em que se poderia começar da luta pela sobrevivência, quando o trabalho,

na verdade, era luta mesmo: luta contra a natureza, contra os animais, contra os outros homens, o canibalismo, fazia parte desse processo - até o trabalho como meio de obtenção da subsistência, - quer dizer, já superada a luta pela sobrevivência, o homem tinha se tornado dono do espaço, onde ele tem de obter a subsistência; depois o trabalho como produção de riqueza, superando a simples necessidade de obtenção da subsistência, produzindo riqueza que, até agora, pelo menos, na maior parte das sociedades é produzida por uns e acumulada por outros, sendo possível colocar-se a reflexões sobre a idéia de se ter a riqueza acumulada pelos que a produzem. A História da Técnica. Eu sou basicamente professora e quando faço uma exposição deste tipo o que eu penso é: o que eu faria se fosse dar aula. Eu penso na História da Técnica trabalhada por campos específicos, dependendo da modalidade do curso. A História da Técnica, pensando-se no transporte, por exemplo, das longas marchas a pé, nos grandes processos de transumância até a ida para a lua no rabo do foguete, e até mesmo a possibilidade da teletransportação, que a ficção científica aponta; pelo menos o avião a jato, o foguete; a energia, desde o próprio homem até a possibilidade do desastre da energia nuclear (Aliás aqui em Goiânia esse seria um prato cheio; apesar do que aconteceu aqui, ninguém está tomando cuidado em Angra dos Reis). A gente não aprende nem com a experiência. Um estudo da Técnica, centrado na produção de alimentos, na produção de vestuário, na produção da habitação, nas comunicações, na diversão, nas armas. Vejam que em cada uma destas coisas a gente poderia organizar um roteiro cronológico pré-história até agora; por exemplo desde a nudez provável do homem pré-histórico, a roupa como abrigo, até o fio dental, ou seja [...] mento idealista elaborou estudando o Homo Faber, o homem capaz de fazer, antes o Homo Sapiens, ou seja: a mão criando a cabeça e não o contrário; do Homo Faber ao Robô, ao trabalhador que o homem faz para substituí-lo e que é capaz de dar conta da atividade manual e todas as suas implicações. Um curso centrado na relação entre a Técnica e Arte, um curso que discutisse que as mesmas atividades manuais podem estar ligadas ao trabalho, à produção da riqueza, à exploração e podem estar ligadas ao lazer, ao desfrute, à beleza.

Qualquer que seja a história estudada da tematicamente, com eixos temáticos dados pela própria natureza do curso o estudo de História não pode perder de vista a contextualização, a globalização, a visão de processo, a visão crítica da realidade que permite análise, avaliação e posicionamento. Vejam bem: se nós pensarmos, por exemplo, no ponto de vista desses eixos que eu mencionei, em todos eles, tanto quando a gente pensa na História da Técnica, na História do trabalho, na História da indústria, na relação entre a técnica e a Arte, a Política não está ausente, a Economia não está ausente, aquilo que a gente chama mais genericamente de cultura não está ausente, quer dizer, o sistema de valores, o sistema de padrões não estão ausentes. A gente não este um determinado tipo de roupa só porque tem a fábrica que fabrica, mas existe a moda, há padrões, exigências, quer dizer: da roupa que era feita para cobrir, simplesmente o corpo com todo o pudor para a roupa que é feita para mostrar o corpo, para exhibir o corpo. Há toda uma relação cultural, toda uma História de cultura permeando e que, evidentemente, apareceria neste estudo e isto vale para qualquer outro exemplo. Eu não estou querendo dizer que num estudo temático, voltado para os campos que interessariam para a formação técnica, a História Tradicional, a História Política, a História Militar, a História dos Governos, a História Social e a História Econômica desaparecem. Ao contrário, elas apenas ganhariam um outro relevo – elas seriam pano de fundo ou seriam a linha que costuraria os elementos estudados, aparentemente, desordenados.

[...] verdade que agora, bem recentemente, a nível de História Geral e mesmo de História do Brasil já se tem uma modalidade de trabalho de História que permite este tipo de abordagem. Há Histórias da Sexualidade, da Moda e trabalhos que se voltam para o cotidiano, que permitiriam este tipo de estudo. Mas na falta desta literatura específica que eu acho que vai acabar surgindo, na medida em que houver demanda, a gente poderia utilizar um tipo de ensino de História (e acho que isso vale para as outras Ciências Sociais também: sobretudo para a Geografia) capaz de garantir justamente essa formação unitária: o estudo do meio. O meio em que se vive, seja ele a cidade, seja ele a

fazenda, seja ele a comunidade rural, é o produto de todas as modalidades de técnicas que nós devemos estudar e é organizado por essas técnicas, pelo transporte, pela comunicação, pela forma como se lida com os alimentos, pela forma como se lida com a habitação. Então não contando com os livros, se formos aos próprios locais em que as técnicas geram seus produtos e passarmos a analisar as ruas, os sistemas de transporte, conhecer, visitar, estudar as fábricas, as oficinas, os ateliers, se verá, inclusive, que muito dessa evolução da técnica, por exemplo, do trabalho manual mais elementar ao trabalho mais automático, está presente numa mesma cidade, onde é possível encontrar uma costureira, que costura em casa ainda arrematando à mão, cortando peça por peça, na produção mais artesanal e completa possível, ela mesma desenhando ou ela mesma copiando da revista o modelo e uma confecção que corta as peças em bloco, que costura tudo em bloco. Desde o sapateiro remendão que ainda lida com o pé de ferro, e a fábrica que produz o sapato de plástico, que é todo injetado, já pronto. Quer dizer: a evolução dependendo do lugar, pode ser acompanhada no próprio meio; o professor não precisa inventar um roteiro cronológico, ele pode levá-lo no lugar onde está. Por outro lado, nós podemos também, através da técnica de estudo do meio, ligada à técnica de História oral e à História de vida, estudarmos os inventores, os profissionais já que os livros não tratam deles. Já que não temos a biografia, por exemplo, de tecelões, de mecânicos, de técnicos em eletrônica, pode-se organizar um roteiro em que se entrevistem estes profissionais, em que se analise a partir da própria experiência deles, como é o seu trabalho [...] descobriríamos ainda profissões que passam de pai para filho, de mãe para filha, nós descobriríamos aquelas profissões que precisam de uma formação técnica específica e aquelas que são aprendidas através de um estudo sistemático. Nós localizaríamos vocações e talentos necessários na formação; tende-se muito a considerar que o talento é atributo do artista, mas o técnico, frequentemente, tem também, e uns mais que os outros, o talento para aquilo que faz, e através deste trabalho direto,

seria possível estabelecer, o que é o talento ou a vocação requeridos em cada uma das formações, em cada uma das profissões estudadas.

Eu acho que se poderia transformar o estudo de História em alguma coisa diretamente ligada à formação técnica, enriquecendo esta formação com a formação geral, por que a História, necessariamente, faz isto, sem prejuízo, inclusive, da visão crítica; ao contrário a visão crítica que a História pode dar, possibilita que o técnico assim formado seja capaz de, diante das diferentes situações vividas, fazer análise; fazer avaliação e, sobretudo, tomar decisões, desde se vai ou não se filiar ao sindicato da sua profissão, até em qual candidato a presidente da república vai votar. Me parece que a gente contemplaria, neste quadro, a Educação Unitária que, pelo menos em princípio, está anunciada pela lei e, portanto, se colocaria como uma perspectiva para nós que trabalhamos, ou na formação geral especificamente, ou nos cursos de formação técnica.

Vocês poderiam dizer assim: bonito, não tem livro, mas tem uma coisa bem mais difícil, bem mais cara de fazer que é o estudo do meio. Onde estão os recursos? Os recursos são aqueles previstos na Constituição: que o Governo aplique 18% do PIB na Educação, que os Governos Estaduais apliquem 25% da arrecadação na Educação e os Governos Municipais também. Quer dizer: acho que nós, principalmente, os professores, se vamos ser responsáveis por uma Educação unitária, de qualidade e destinada à formação de todo o povo brasileiro, não vamos poder nos contentar com pouco. Isto custa caro, mas Educação não é gasto, Educação é investimento. O que nós podemos dizer é que na medida em que os recursos forem assegurados nós teremos as soluções técnicas para a execução de um projeto unitário que não vai poder desconsiderar a extraordinária necessidade que o Brasil tem e formar técnicos. A formação técnica, a educação Técnica por conta daquela dicotomia colocada inicialmente, é vista muito preconceituosamente: haverá o momento em que se vai ter que, efetivamente, acabar com esse preconceito, considerando-se que nós não temos outra saída a não ser [...]

CAPÍTULO 6

O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA¹³

1. O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

ALGUMAS COLOCAÇÕES GERAIS

O primeiro ponto a se destacar, no tocante ao livro didático, é a generalização do seu uso após a última reforma educacional. Essa generalização (ou pelo menos da adoção) teve como consequência uma grande proliferação de livros que, no início de cada ano, disputam a indicação dos professores.

Essa proliferação pode sugerir algumas decorrências óbvias: diversificação, possibilitando mais seleção; melhoria de qualidade e novas abordagens. Contudo, como se verá mais adiante, não foi bem isso que ocorreu.

O livro didático acabou por se tornar, pela generalização do seu uso, um produto muito em evidência e, por isso, um componente destacado da educação. A evidência e o destaque do livro didático no contexto educacional acarretaram, por sua vez, uma grande incidência de críticas. O livro didático tornou-se um dos principais alvos de críticas em todos os debates sobre questões educacionais e mesmo ganhou os

¹³ Nota dos organizadores: Texto escrito para participação na SEMANA DE HISTÓRIA O ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS E DESAFIO da ANPUH/PE na Mesa-Redonda: O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM QUESTÃO, ocorrido em 07 de novembro de 1991.

espaços acadêmicos servindo, por exemplo, como objeto de pesquisa para teses e dissertações.

No XVII Simpósio da ANPUH, realizado no Rio de Janeiro, em julho de 1991, o livro didático de História foi tema de uma Mesa Redonda, tendo sido colocado como “produção historiográfica”.

ANÁLISE DAS CRÍTICAS

Em vista das colocações feitas é preciso considerar, ainda que de forma muito genérica, os principais problemas levantados pelas críticas aos livros didáticos de História.

Para as observações que se seguem foram tomados por base, como exemplos, dois artigos publicados no livro de Silva (1984): 1) Escola e livro didático de História, de Carlos Alberto Vesentini e 2) O livro didático e a popularização do saber histórico, de Kátia Maria Abud. Consideram-se também algumas colocações feitas na Mesa Redonda atrás referida.

Dos dois artigos, cuja leitura se recomenda a todos os professores de História, foram extraídos alguns pontos em torno dos quais se levantam as questões mais relevantes para o ensino de História.

No primeiro artigo citado, Vesentini observa:

1) A relação entre o livro e a escola, na qual o livro se apresenta como expressão da escola: escolas diferentes adotam livros diferentes. Ele explica que sua crítica se refere aos livros em geral adotados pelas escolas públicas da periferia de São Paulo, cujas clientela são, em geral, pobres devendo, portanto, restringir-se ao livro didático como material de estudo e de preferência ao mais barato;

2) A ausência de professores universitários no debate sobre o livro didático. Esta situação tende a mudar mas representa uma das mais sérias omissões da Universidade em relação aos demais níveis de ensino. Uma interpretação positiva dessa omissão poderia

afirmar que se trata do fato de a Universidade não concordar com a exagerada importância que tem sido atribuída ao livro didático.

3) O livro didático acompanha a natureza geral da escola, realizando o tipo de educação ou ensino que ela se propõe a desenvolver, ou seja: o livro reproduz o autoritarismo, as discriminações, as distorções ideológicas que permeiam a organização escolar. E, neste contexto, o livro didático representa o ponto comum entre o professor e o aluno e se torna a forma e o critério para o saber, ou seja: é ele que determina, tanto para o aluno como para o professor, o que está certo, o que deve, pois, ser aprendido.

4) Especificamente no caso dos livros de História, Vesentini observa que eles se voltam para três direções principais: renovação das explicações, renovação da forma (sobretudo linguagem) e seleção de documentos. No entanto estas renovações não eliminam determinadas permanências; e são dos elementos permanentes que se ocupa a crítica do autor. Em geral verifica a persistência do discurso totalizante, fechado ainda na sequência tradicional: antiga, medieval, moderna e contemporânea; a história do Brasil aparece tratada como biografia nacional e é marcada por algumas distorções: visão parcial, exclusiva do vencedor que, em cada momento é considerado como o nó articulador da nação; o descobridor, o proclamador da Independência, o chefe da “revolução” vitoriosa, marginalizando-se o outro, o que fica fora da posição dominante.

Além disso o autor registra uma grande divergência entre a bibliografia especializada e a difusão feita pelo livro didático.

Do artigo de Kátia Abud pode-se retirar principalmente a idéia do livro didático como veiculador de concepções tradicionalistas e ideologizadas da História. No seu entender o livro didático, quase única fonte de consulta para professores e alunos, é o principal responsável pela difusão da história dominante; da classe dominante, tornada oficial.

Uma análise dessas críticas, que de resto são muito generalizadas, sugere algumas questões:

- 1) Atribui-se ao livro didático a responsabilidade total pelo ensino que é veiculado nas escolas. Não seria o caso de se perguntar qual é o papel do professor? Teria ele se tornado um mero intermediário entre o aluno e o livro? A sua submissão ao livro didático é absolutamente necessária?
- 2) O livro didático é questionado pelo fato de não inovar ou de não corrigir, reforçando-as, as concepções tradicionalistas de história. Isso seria possível de ser feito em ou por um texto didático? A renovação teórico-metodológica [...] deveriam ser utilizadas de modo a assegurar a crítica do próprio livro? O que explica, enfim, a “sacralização” do livro didático?
- 3) As críticas, por sua vez, muitas vezes, se limitam a pinçar equívocos dos livros ou exemplos (às vezes uma frase) positivos isolados. No contexto de uma ação educativa um equívoco percebido no livro pode, perfeitamente, ser aproveitado para desenvolver a crítica. Por outro lado, é discutível avaliar um material didático por detalhes retirados do contexto geral.
- 4) Kátia Abud comete, segundo nosso entender, um equívoco quando afirma que o livro didático exerce um papel importante para a formação do conceito e a visão de história que constituem o senso comum ou o conhecimento do homem comum.

Essas idéias são mais destacadas, ainda, nas colocações feitas durante a Mesa Redonda já mencionada, por Circe Bittencourt e Ernesta Zamboni, esta considerando a produção designada como “para didática”. Na apresentação de seus estudos elas sugerem a existência de uma “produção historiográfica” de natureza didática, supondo uma articulação maior entre a historiografia e o livro didático. Nesse sentido tendem a reforçar a importância do livro didático para a formação da concepção

de História, sobretudo porque se reconhece que, cada vez mais, o livro didático é o principal, senão o único, responsável pelo conhecimento que os professores trabalham em sala de aula.

No nosso entender há exageros nessas colocações. Nem o livro (didático ou qualquer outro) e nem a escola são responsáveis pela visão de história que existe no senso comum. O cinema, a TV, os jornais, os discursos dos políticos exercem, a esse respeito, influência muito maior. Aliás, sobre esse aspecto, seria muito interessante que se realizassem pesquisas que pudessem orientar a atuação dos professores de história. Na falta de pesquisas específicas, depois de 25 anos de experiência no ensino de história, podemos afirmar que as visões e conceitos de história com os quais nos defrontamos no dia-a-dia de jeito algum saíram de livros especializados, didáticos ou não; nem, muito menos, das salas de aula. A idéia, por exemplo de que a história do Brasil é monótona e sem graça, enquanto que a história geral é dinâmica e cheia de aventuras dramáticas e excitantes provém do cinema e não dos manuais que, ao contrário, se caracterizam por reduzir a história, toda e qualquer história, a uma sucessão de fatos estáticos e estanques.

Finalmente, as críticas se reportam mais ao que o livro didático não é e ao que ele não se propõe, além, é claro, de atribuir-lhe distorções que decorrem da forma como é usado e não de suas características específicas. Por isso, para se levar um debate adiante, é preciso situar o livro didático de acordo com suas especificidades e discutir as formas de sua utilização.

2. O LIVRO DIDÁTICO: CARACTERÍSTICAS E UTILIZAÇÃO NA SALA DE AULA

CARACTERÍSTICAS

Enquanto material didático

O livro didático é, especificamente, uma seleção de conteúdos, baseada, geralmente, em um programa ou proposta oficial e se destina a parcelas determinadas da clientela escolar; deve ser claro, simples, sintético, acessível.

Essas características, que recomendam o livro didático, resultam, contraditoriamente, no seu grande defeito: ele é um material pronto; ele é, pois, um ponto de chegada que se entrega ao aluno como ponto de saída. Reside aí o maior problema com relação ao livro didático; pelas suas características ele deveria ser produzido e não comprado pelo aluno.

Embora tenham ocorrido algumas renovações em livros didáticos, produzidos a partir da abertura política, com a colocação de documentos, de propostas de estudo, de leituras complementares e de indicações bibliográficas, o livro didático permanece sendo um texto que deve estar ao nível do aluno, ou seja: um texto que, em situações adequadas de ensino, deveria ser escrito pelo aluno, após [...] entre eles um ou vários manuais.

Enquanto mercadoria

Às características didáticas do livro somam-se aspectos comerciais. O livro precisa atender às exigências do mercado consumidor; um mercado que é cada vez mais concorrido. É preciso ter em conta que o livro didático antes de ser veículo de educação é um produto, segundo os conceitos do capitalismo; deve dar lucro a quem o produz (mais à editora do que ao autor) e, por isso, mesmo em prejuízo da educação, ele deve ser, antes de tudo, vendável. Para isso são utilizados meios como:

ilustrações que o tornem “bonito”; “agradável” antes de mais eficaz; a linguagem deve ser cada vez mais simples e fácil de modo a torná-lo “acessível”; deve ser completo para dispensar a compra de outros materiais.

Da pressão do mercado, que se exerceu por motivos bem alheios às necessidades do ensino de boa qualidade, resultaram algumas “inovações” que chegaram a fazer do livro didático uma espécie de aberração pedagógica. Foi o caso dos livros “consumíveis”, descartáveis”, que traziam exercícios para serem respondidos no próprio livro e, o que foi humilhante para os professores, o “manual” com as respostas certas. Este tipo de livro, agora condenado, se prestava, na verdade (ou era apresentado assim) para facilitar a vida do professor que, por seu lado, tinha suas condições de trabalho (sobretudo os salários) cada vez mais deterioradas. No fundo o que se pretendia era vender mais e mais livros.

Além disso, também para facilitar, os livros passaram a ter resumos, cronologias, esquemas, ou seja; uma série de atividades que deveriam ser feitas pelos alunos, para possibilitar-lhes a compreensão do texto, o exercício de análise, a seleção de aspectos importantes e a capacidade de síntese, já são entregues prontas.

Ainda sobre esse ponto é preciso considerar um aspecto muito importante: a produção [...] de história veiculada pelos livros didáticos. Não seria muito provável que as indústrias de livros investissem em um tipo de material didático cujo conteúdo questionasse, por exemplo, o sistema que garante a essas mesmas indústrias o lucro que elas auferem. A história dos vencedores, predominante nos livros didáticos, é, afinal de contas, a história da vitória do capitalismo. Rever essa concepção significaria questionar a ordem vigente, mais do que os critérios didático-pedagógicos e historiográficos que norteiam a elaboração do livro didático.

A utilização em sala de aula

A esse respeito o que se tem de mais relevante é a constatação de duas distorções fundamentais, quanto ao uso do livro didático: Primeira – de um instrumento frequentemente pouco usado, o livro se tornou o instrumento

de estudo, usado quase com exclusividade pelo aluno. Segunda – de material para o aluno o livro didático se tornou material para o professor.

Muitas seriam as explicações para essas distorções: desprestígio da matéria, despreparo dos professores, falta de condições das escolas, dos alunos, dos professores, enfim, da educação em geral, determinando ausência total de outros meios de estudo. Contudo o importante é ressaltar os efeitos para o ensino de história.

1) O sensível rebaixamento do nível de informações, tendo o ensino se reduzido ao conteúdo mais elementar, eivado de simplificações grosseiras; 2) a extraordinária confusão e falta de lógica no tratamento dos temas abordados: séculos de história resumidos em uma frase; inexistência de divergências, de polêmicas, como se o processo histórico fosse um todo homogêneo e uniforme e sobre o qual existisse uma única e definitiva interpretação. Nem sequer se pode [...] se adequar ao “nível” do aluno. 3) Acentuação das distorções historiográficas e dos seus derivados: preconceitos, parcialismos, deturpações da realidade. Mas o mais grave é o esvaziamento que sofre o próprio conteúdo de história, que deixa de ser um objeto definido para se tornar aquilo que tem no livro. A história passa a ser confundida com a seleção feita pelo livro adotado, que fica sendo, como afirma Vesentini, critério para o saber; ele responde às perguntas, esclarece as dúvidas, enfim transforma-se na matéria; ao invés de ser um meio para estudar história ele se torna a meta do estudo; aprender história é aprender o que está no livro.

Dessas distorções resulta um profundo desinteresse pela história que, sendo um campo de conhecimento complexo, difícil, instigante, rico e dinâmico, se vê reduzida a uma “matéria escolar” fácil, monótona, desinteressante... “chata”.

3. ALGUMAS PROPOSTAS

O livro didático, tal como está colocado: como um produto final, não deveria existir; existindo não deveria ser adotado. No máximo poderia ser indicado como um entre outros materiais a serem utilizados.

Já que isso não parece possível, no atual estágio em que se encontram a educação e as escolas, sobretudo as públicas, seria interessante tomar algumas providências no sentido de neutralizar ou minimizar os efeitos negativos.

a) Realizar um sério trabalho junto aos professores para modificar a forma de utilização do livro didático. Uma sugestão seria fazer com que, em cada classe, fossem adquiridos diferentes livros (cada aluno comprando apenas um) de modo que se pudessem organizar atividades de estudo que permitissem confronto entre os autores e daí a discussão com que os professores propiciassem aos alunos oportunidades de redigirem seus próprios textos, após a conclusão de cada etapa de estudos.

b) Começar a cobrar das editoras livros [...] veis, como a revisão historiográfica, por exemplo, que é trabalho para todo o processo educativo do qual o livro didático é apenas um instrumento. O bom livro didático de história é aquele que, obedecendo a uma seleção que ele mesmo deve deixar clara qual é e porque foi feita, se apresenta como um material naturalmente incompleto, que precisa ser extrapolado. O próprio livro precisa sugerir a sua superação e, nesse caso, deve indicar outras fontes, sugerir pesquisas, situar as questões polêmicas. O livro didático bom deve ter; sem dúvida, um bom texto, ser bem escrito. E se é evidente que o texto deve ser claro e inteligível pelos alunos ele também não pode conter simplificações, resumos e esquemas, além do “truque” das ilustrações, que retiram todo e qualquer desafio para a compreensão dos estudantes que precisam, justamente, se exercitar na leitura, na análise, discussão e crítica dos textos de modo a poderem, eles mesmos, redigirem [...]

c) Cobrar, também, a colocação de outros tipos de materiais didáticos no mercado e a preços acessíveis. Por exemplo: coleção de “slides”, de dispositivos, de filmes, de vídeos para que o professor

possa dinamizar suas aulas; fitas gravadas com documentos orais; desde discursos, comícios até seleções musicais referentes a diferentes épocas ou temas. Além desses materiais decorrentes do avanço tecnológico (já há escolas usando computadores) é preciso exigir outros tipos de livros intermediários entre os didáticos e as monografias acadêmicas, como os que têm sido produzidos para o nível superior. Seria muito útil a produção de coletâneas de textos, onde um assunto pudesse ser abordado por diferentes autores, ou diferentes temas pudessem ser tratados através da produção historiográfica mais expressiva e atual, porém em dosagens acessíveis aos alunos. Seriam interessantes, também, coletâneas de documentos, para [...] berrar o livro didático de mapas isolados e quase sempre precários.

Finalmente, é preciso ressaltar que educar/ensinar/aprender é um ato fundamentalmente humano, de relação humana. O livro didático ou qualquer outro instrumento é apenas um instrumento. A importância atribuída ao livro didático não pode ser contrapartida à desimportância atribuída ao professor. Existem, é certo, auto-didatas, contudo a escola é feita para os que não o são e estes necessitam, antes de tudo e de qualquer coisa, de professores bem preparados e capacitados e que possam trabalhar em condições adequadas e satisfatórias, de modo que lhes seja assegurada a realização eficaz do seu ofício de ensinar e, neste ofício, poder chegar até mesmo a produzir, com seus alunos, o “livro didático” que lhes convier.

REFERÊNCIAS

SILVA, Marcos Antonio da (org.). **Repensando a História**. São Paulo: ANPUH/SP/ Editora Marco Zero, 1984.

CAPÍTULO 7

O ENSINO VOCACIONAL EM SÃO PAULO: UMA EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO (1961 – 1968)¹⁴

Ao participar deste seminário considere relevante e pertinente tratar do tema Educação e Trabalho à luz de experiências passadas. São dois os tipos de experiências: uma, institucional, oficial, que apontava para perspectivas de uma educação transformadora, realizada em um contexto de democratização da sociedade brasileira, e outra, profissional e pessoal, que determinou opções e compromissos vigentes até hoje.

Ou seja, vou tratar da experiência educacional do Serviço de Ensino Vocacional - SEV -, setor oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, realizada entre 1961 e 1968. E vou considerá-la a partir da perspectiva de alguém que se iniciou profissionalmente nessa experiência e foi por ela marcada definitivamente.

No momento em que o tema educação e trabalho se apresenta, para o nosso sindicato, como uma questão fundamental que exige respostas e/ou propostas urgentes, considero válido introduzir no debate um diálogo com as nossas próprias experiências, uma vez que, se é verdade que temos pela frente a imensa tarefa de reconstruir a educação brasileira, e verdade, também, que, gostemos ou não, não vamos começar de um marco zero isento de quaisquer interferências.

¹⁴ Nota dos organizadores: Texto escrito para a Exposição apresentada no Seminário “Educação e Trabalho”, XII congresso da Andes-SN, Manaus, 3 de março de 1993 e posteriormente publicado na Revista Educação e Trabalho do ANDES, Ano III, nº 5, julho de 1993. Na ocasião do Seminário a autora ocupava o cargo de 3ª tesoureira do ANDES-SN (gestão 92-94).

É conveniente, então, encarar de frente os avanços e os recuos já vivenciados pela educação e pelas escolas brasileiras, e estabelecer, com clareza e com um mínimo de segurança, os novos marcos que devemos erigir para o necessário recomeço que o atual momento nos cobra.

1. O SERVIÇO DE ENSINO VOCACIONAL – SEV

O final da década de 50 foi assinalado por expressivos debates no campo da educação que apresentaram significativos resultados, tanto em termos institucionais como em termos de realizações concretas.

Os debates verificaram-se num contexto favorável à formulação e efetivação de propostas inovadoras. Estava em curso um processo de democratização da sociedade brasileira, decorrente da queda da ditadura Vargas (1945) e da vigência da Constituição promulgada em 1946. A educação era objeto de amplos e constantes debates em torno da elaboração e da tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, iniciados em 1948, resultaram na aprovação da nova lei em 1961.

A demora da tramitação da LDB, no entanto, não paralisou os educadores; algumas experiências inovadoras foram colocadas em prática. Os trabalhos pioneiros orientados por Paulo Freire, no final dos anos 50, se corporificaram no eficaz método de alfabetização que, com o nome de seu formulador, acabou por se tornar conhecido mundialmente e aplicado, com êxito, em outros países.

Com o mesmo espírito inovador, de certa forma inspirado pelas formulações de Paulo Freire e igualmente voltado para os interesses dos segmentos sociais mais populares, foi iniciado, em 1958, um novo processo educacional com a criação das chamadas “classes experimentais”, sob a coordenação da professora Maria Nilde Macellani, no Ginásio Estadual de Socorro, na capital de São Paulo.

Em 1959, um novo Manifesto dos Pioneiros da educação ratificou as propostas de transformação da educação brasileira, no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade verdadeiramente

democrática, calcada no pleno e efetivo exercício da cidadania, assegurado a todos os brasileiros.

Os resultados das experiências mais ou menos isoladas mostraram-se, desde logo, positivos e sensibilizaram as autoridades responsáveis. Em 1961 a Secretaria da Educação de São Paulo criou uma Comissão de Especialistas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário, coordenada por um técnico do Departamento de Ensino Profissional, professor Osvaldo Barras Santos, destinada a encaminhar a questão da formação profissional. O resultado dos trabalhos dessa comissão foi a criação dos Ginásios Vocacionais, que deveriam integrar a rede pública do Estado, coordenados por um setor especialmente criado para essa tarefa: o Serviço de Ensino Vocacional, cuja coordenação ficou a cargo da professora Maria Nilde Macellani.

Em 1962 foram instalados três ginásios- um na capital - “Osvaldo Aranha” - e os outros no interior do Estado, um na cidade de Americana - “João XXIII” - e outro em Batatais - “Cândido Portinari”. Em 1963 foram instalados mais dois ginásios no interior: em Rio Claro “Chanceler Raul Fernandes” - e em Barretos - “Embaixador Macedo Soares”. A rede vocacional se completou em 1968 com a criação do curso noturno e do segundo ciclo (colegial) no ginásio que passou a ser, então, Colégio “Osvaldo Aranha” e com a instalação do Ginásio Vocacional de São Caetano do Sul, na Grande São Paulo.

2. A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO DOS GINÁSIOS VOCACIONAIS

A concepção de educação que norteava o trabalho dos ginásios vocacionais assentava-se nos princípios da chamada escola nova ou escola ativa, que tinha por eixo principal o pressuposto de que o aluno é o sujeito da sua própria educação. Não cabe, nos limites desse artigo, uma discussão ampla sobre a renovação pedagógica proposta e levada a efeito pelo SEV; é importante, contudo, para o tema em pauta, resgatar sua idéia básica: superar a dicotomia educação x trabalho, engendrada pelo dualismo do

sistema educacional brasileiro. O sistema dualista estabelecia uma escola pública tradicional (primário, ginásio e colégio), voltada para o interesse das elites socio-econômicas, que realizava um ensino propedêutico: cada nível preparando para o estágio seguinte, mais avançado, em direção ao ensino superior. Enquanto isso, os pobres deveriam se dirigir às escolas profissionais, que os preparariam para o trabalho.

A tarefa que o SEV se propôs foi, de fato, redirecionar a escola pública. Para tanto, impunham-se a superação do caráter propedêutico e a vinculação da escola aos interesses gerais da sociedade e às reais necessidades da maioria da população. Isso implicava considerar o trabalho como questão fundamental para a educação, de acordo com a concepção de homem e de sua situação no mundo que embasava a proposta de educação dos ginásios vocacionais, assim formulada na época:

“Como um ser situado, o Homem é condicionado pela cultura. No entanto, no seio da sua cultura, ele existe com possibilidades de criticar e transcender os próprios condicionamentos. É o processo de libertação fundamentado na intencionalidade das ações humanas. O homem é livre em cada uma das suas opções, para superar os determinismos da natureza e criar novas formas existenciais. Ele é capaz e deve encontrar sua forma original de ser e fazer e, em fazendo, ele se faz.

O existir e o agir do homem implicam exigências autênticas de realização dos homens de tal época e cultura, e levam à descoberta do sentido das opções desses homens.

O ato humano de transformação da natureza é o trabalho, que torna o Homem pessoa à medida que cria novas realidades, situando-o no momento histórico. Pelo trabalho o Homem se coloca acima dos determinismos naturais, comunica-se com os outros homens e participa da criação universal. O trabalho projeta o Homem na solidariedade cósmica” (SEV, 1968, p.7).

O campo de atuação do SEV era a escola secundária, organizada na época (organização mantida pela LDB de 1961) em dois ciclos: o ginásial e o colegial, com quatro e três anos de duração, respectivamente. Para

realizar sua proposta básica, iniciando-se pelo primeiro ciclo, os ginásios vocacionais dispuseram-se a promover a integração entre educação e trabalho. A proposta de trabalho colocada em prática era extremamente simples na sua formulação: tomando-se a formação geral como base imprescindível e comum a todos, buscava-se, através de recursos e procedimentos didático-pedagógicos adequados, possibilitar aos estudantes, ao mesmo tempo, a descoberta crítica do mundo do trabalho e das possibilidades de sua inserção nele. Para tanto, além dos estudos comuns do currículo ginásial, os alunos realizavam atividades que lhes permitiam descobrir e desenvolver suas aptidões individuais. Os estudos e as atividades eram complementados, ou, mais propriamente, sintetizados através de um trabalho sistemático de orientação vocacional.

Não se tratava, de modo algum, de formação profissional, considerada prematura para aquela etapa escolar; tratava-se, sim, de fazer com que ao conhecimento do mundo e das coisas o aluno acrescentasse o conhecimento de si mesmo, das suas aspirações, das suas capacidades e das condições para realizá-las. Tratava-se de implementar um processo educativo que, superando as dicotomias criadas e/ou acentuadas pela escola tradicional, restabelecesse as ligações intrínsecas entre saber e fazer, pensar e agir, trabalho intelectual e trabalho manual.

Vale ressaltar que essas dicotomias, de extração elitista, estavam (como, aliás, ainda estão) profundamente arraigadas na sociedade brasileira e correspondiam às contradições do capitalismo, base da nossa organização socio-econômica e política. Aquelas dicotomias podem ser alinhadas como oposições fundamentais, como as que ocorrem entre capital e trabalho, ricos e pobres, patrões e trabalhadores, elite e povo.

Desse modo, o Serviço de Ensino Vocacional não se dispunha apenas a um enfrentamento da escola tradicional no plano didático-pedagógico ou curricular; enfrentava-se, sobretudo, a própria concepção de sociedade. Para o SEV, a superação do dualismo educacional significava a luta pelo fim das discriminações sociais. A educação era então concebida como processo que deveria contribuir para a construção de uma sociedade igualitária, verdadeiramente democrática.

3. A CONCRETIZAÇÃO DA PROPOSTA EDUCATIVA DO SEV

O ensino vocacional exigia, para a sua concretização, um conjunto de procedimentos de ordem prática que viabilizassem a realização das idéias e dos princípios formulados. Representavam, no fundo, a base da renovação do trabalho educacional. A principal inovação realizada pelo SEV consistia em conferir às atividades educacionais as características de um trabalho profissional: planejamento e preparo de todas as atividades do currículo a cada uma das atividades de sala de aula; acompanhamento, observação e avaliação sistemática dos resultados obtidos, promovendo-se os constantes e periódicos ajustes que se fizessem necessários para a adequação das propostas às ações concretas.

O ginásio vocacional caracterizava-se, para efeitos da prática didático-pedagógica, como escola experimental, segundo os termos da LDB, que assegurava condições especiais de trabalho às instituições que se propusessem realizar experiências pedagógicas diferenciadas em relação às escolas comuns. Nessa condição, cada ginásio vocacional desenvolvia seu trabalho por meio das seguintes práticas:

Trabalho em tempo integral. Alunos e professores permaneciam nove horas na escola (incluída uma hora para o almoço) em regime de dedicação exclusiva às atividades educacionais.

Trabalho de equipe. Igualmente utilizadas por alunos e professores, as diversas técnicas de estudo em grupo eram empregadas em larga medida. Aos professores, o trabalho de equipe propiciava planejamentos conjuntos, trabalhos por áreas de estudo, trabalhos interdisciplinares e, conseqüentemente, a possibilidade de realização da educação integrada e integral, atenta a todos os aspectos da formação dos jovens, e não apenas aos cognitivos. Para os alunos, os estudos de grupo contribuíam sobretudo para a socialização, nela incluído o conhecimento como forma de realização e integração social. Integração pesquisa-ensino-extensão. Essa era, com certeza, a mola mestra do ensino vocacional. Dessa integração dependia fundamentalmente a interligação entre a educação e

a realidade vivida pelos educandos; da mesma forma, dela dependia a concretização de um processo educativo que pretendia ter como principal efeito o aprimoramento da capacidade de atuação e intervenção de cada jovem na sua própria realidade.

O trabalho de cada ginásio vocacional se iniciava, justamente, por uma pesquisa junto à comunidade na qual a escola estava inserida, objetivando equacionar as aspirações, necessidades e condições para a realização da educação. Através dessa pesquisa inicial obtinha-se a caracterização da clientela, ponto de partida para o planejamento das atividades de ensino.

A pesquisa era ainda utilizada no cotidiano das atividades da escola: 1) como técnica de ensino, iniciando os estudantes na metodologia de estudo que faz do aprendizado não uma forma de repetição do já sabido, mas a investigação do novo a partir da procura de respostas ou soluções para problemas formulados sobre os conteúdos a serem estudados, e 2) como pesquisa propriamente dita, integrando a rotina de trabalho dos professores, tanto sobre questões especificamente pedagógicas como sobre o conteúdo das diversas disciplinas do currículo escolar.

O ensino, em consonância com a pesquisa, apresentava-se, portanto, como uma forma permanente e sistemática de investigação, de indagação, de busca; ou seja, como forma de produção do conhecimento: novo para os alunos e continuamente renovado para os professores.

A extensão (não batizada com esse nome, mas praticada regularmente), entendida como relação escola-comunidade ou, de forma mais ampla, relação educação-realidade social, era feita em dois sentidos: a escola saindo para a comunidade e trazendo a comunidade para o interior da escola.

No primeiro sentido, trabalhava-se com a técnica de estudo do meio; de acordo com o programa das áreas de estudo, geralmente com objetivos interdisciplinares e a partir de planejamentos detalhados, alunos e professores buscavam diretamente nos diversos setores e instituições do bairro, da cidade, do Estado e do país (num processo crescente de deslocamentos) informações, dados, subsídios e questões para implementar

os estudos. Na etapa final dos estudos (quarta série), ao conhecimento obtido através do contato direto com a realidade estudada somava-se a intervenção direta dos estudantes nessa mesma realidade, através da ação comunitária um programa de atuação que coroa os estudos do meio realizados ao longo de todo o curso ginasial.

No sentido inverso - trazer a comunidade para dentro da escola o ginásio vocacional procurava integrar no seu trabalho, inicial e principalmente, os pais dos alunos. Eles eram chamados à escola não só para se inteirar e participar da educação de seus filhos, mas também para, enquanto cidadãos, discutir, acompanhar e avaliar o processo educacional, cobrando, propondo e contribuindo para as modificações que se fizessem necessárias.

Além dos pais dos alunos, eram solicitados a colaborar intelectual e politicamente (às vezes materialmente também) com a escola todas as pessoas e/ou instituições que, em função dos objetivos propostos, tivessem alguma contribuição a dar.

Ainda como forma de integração com a comunidade, a escola promovia e participava de eventos públicos, desde as tradicionais comemorações cívicas até espetáculos artísticos e esportivos, bem como festas populares tradicionais.

A conjugação desses fatores: - tempo integral, dedicação exclusiva, trabalho de equipe e integração pesquisa-ensino-extensão, realizada de forma profissional e cientificamente controlada - ensejou ao ensino vocacional uma série de avanços didático-pedagógicos. Três deles devem ser ressaltados. Primeiro, o ensino temático, que permitia a superação dos tradicionais programas fixos, em geral, desvinculados da realidade e distantes dos interesses dos alunos, e possibilitava o estudo de conteúdos problematizados, inseridos na realidade social vigente e na própria experiência de vida dos alunos. Segundo, o ensino por área de estudo, entendido como trabalho integrado de disciplinas afins, feito por uma equipe de especialistas, e não como “polivalência” de um único professor (como veio a ser desvirtuado mais tarde). E terceiro, o sistema de avaliação, que estabelecia uma avaliação diagnóstica, contínua, conceitual,

qualitativa e devidamente individualizada. Esse sistema permitia identificar as características, dificuldades e limitações intelectuais de cada aluno, possibilitando um trabalho constante de recuperação ou reforço do processo de aprendizagem. Em decorrência disso, o índice de aproveitamento nos ginásios vocacionais era o maior da rede escolar.

4. A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL

A orientação vocacional era a meta final do trabalho educativo realizado no ginásio vocacional. Por isso, era responsabilidade de todos, da direção da escola a cada um dos professores nas suas disciplinas. Contudo, foram criados alguns instrumentos didático-pedagógicos e institucionais especialmente voltados para a problemática da descoberta do trabalho e das aptidões de cada um.

O currículo comum do curso ginásial, voltado para a formação geral, foi enriquecido com o acréscimo das práticas educativas: Artes Industriais, Práticas Agrícolas, Práticas Comerciais e Educação Doméstica. Através do trabalho nelas realizado os alunos tinham oportunidade de descobrir as diversas profissões ligadas àqueles campos específicos de atividades, analisando e refletindo sobre a importância das profissões e dos profissionais no conjunto da sociedade; ao mesmo tempo, podiam descobrir e desenvolver suas próprias habilidades em cada um dos diversos campos de trabalho.

A descoberta e o treino de habilidades específicas, ligadas a reflexão sobre o mundo do trabalho, faziam parte, também, dos trabalhos da área de Educação Artística, que incluía: Educação Musical, Artes Plásticas e Teatro.

Vale ressaltar que a reflexão sobre as atividades humanas, através das quais o homem revela sua condição de construtor e criador de si próprio e do mundo, era o eixo do trabalho de todas as áreas de estudo, sobretudo da de Estudos Sociais, que constituía a área núcleo do sistema.

A finalização do trabalho de orientação vocacional era feita pelo setor de orientação educacional. Este setor, a cargo de um profissional

específico, tinha a responsabilidade de sintetizar todas as análises feitas pelo conjunto das diversas áreas de estudo e práticas educativas, possibilitando a cada aluno a realização de um processo de auto-avaliação do qual resultava, como consequência lógica dos conhecimentos construídos, a elaboração de uma ficha que continha, na forma de orientação, o encaminhamento vocacional do aluno.

Assim, ao concluir o ginásio, o jovem deveria estar capacitado para a difícil tarefa de fazer urna opção profissional consciente, fosse para ingressar imediatamente no mercado de trabalho, fosse para prosseguir os estudos, ou as duas coisas ao mesmo tempo.

Porém, a principal contribuição para a integração educação-trabalho efetivada no ginásio vocacional talvez esteja no fato de que nele a educação era produzida, ela própria, como uma forma de trabalho.

5. CONSOLIDAÇÃO, EXPANSÃO E FIM DA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO VOCACIONAL – 1968 – “O ANO QUE NÃO ACABOU”

As catástrofes político-ideológicas brasileiras, nelas incluídas as ditaduras, agredem desde logo e profundamente a educação e a cultura. Em 1968, com o malfadado AI-5, não foi diferente.

No início de 1968, após um exaustivo processo de auto-avaliação, o SEV ampliou suas experiências. Foram criados:

1. O segundo ciclo profissionalizante, em São Paulo, transformando-se o Ginásio “Osvaldo Aranha” em colégio.
2. Os cursos noturnos, também no “Osvaldo Aranha”: curso ginásial e cursos supletivos, que deveriam dar treino profissional e ao mesmo tempo, preparar os estudantes adultos para o chamado Exame de Madureza.
3. O Ginásio Vocacional de São Caetano do Sul, que, localizado em um pólo industrial, deveria buscar novas formas de promover

a educação de jovens pertencentes à classe trabalhadora, quer dizer à imensa maioria da população. Mais especificamente, pela localização da escola, o ginásio de São Caetano deveria considerar a problemática questão da educação dos filhos dos operários - trabalhadores da grande indústria capitalista.

A criação de novos espaços para a realização de um trabalho experimental em educação colocava o vocacional no cerne mesmo do mundo do trabalho sob a organização capitalista, com todas as contradições que lhe são inerentes e que expressam a contradição fundamental: a criatividade e o fazer humanos colocados a serviço da exploração do homem pelo homem.

Para dar conta dessa nova fase, o vocacional se propunha a aprofundar a integração entre educação e trabalho, realizando o processo educativo a partir da experiência concreta de trabalho dos alunos. (Exigia-se do aluno do segundo ciclo que se empregasse em um trabalho regular, de meio período).

A formulação desta proposta considerava dois pontos fundamentais:

Primeiro, a adequação à realidade brasileira. Na medida em que a grande maioria da população era constituída por trabalhadores e as condições socio-econômicas impunham às crianças e jovens o ingresso prematuro no mercado de trabalho, entendia-se que a escola deveria considerar essa realidade e integrar ao processo educacional, tanto quanto possível, a situação dos jovens no seu trabalho. Segundo, o reconhecimento do trabalho como princípio educativo fundamental, o que permitia, portanto, colocá-lo efetiva e concretamente como núcleo da educação. Entendia-se por isso que as condições vivenciadas pelos jovens e adultos nos seus respectivos empregos deveriam ser consideradas nos temas a serem estudados, na formulação de objetivos, nos programas (conteúdo) das áreas, nas técnicas de ensino e estudo e na própria sistemática de avaliação da aprendizagem.

Esse era o grande desafio para 1968. Alguns primeiros e importantes passos foram dados; mas a caminhada foi interrompida, junto com o ano, antes do fim.

A ditadura militar impediu a continuação das experiências educacionais inovadoras e democráticas. No tocante à educação dos trabalhadores e à formação profissional, a Lei 5692 foi tão ampla quanto inútil: a profissionalização obrigatória no segundo grau não saiu do papel e a “terminalidade” em todas as séries (recomendada para o primeiro grau, sobretudo nas áreas rurais) não chegou sequer a escamotear a evasão (na verdade expulsão) escolar.

O fim das escolas experimentais determinado pela ditadura foi provocado tanto pela repressão (prisão, cassação, demissão dos profissionais) como pela “sutileza” administrativa. As escolas vocacionais, por exemplo, não foram fechadas; apenas retiram delas as condições especiais de funcionamento. Melhor dizendo, bastou uma e definitiva providência: a retirada do tempo integral para os professores. Com isso inviabilizaram-se: a dedicação exclusiva, o trabalho de equipe, o estudo por áreas e, conseqüentemente, a integração pesquisa-ensino-extensão. Ou seja, inviabilizou-se, tão somente, a própria experiência pedagógica.

Em 1969 o segundo ciclo profissionalizante, proposto pelo SEV, não teve sua autorização provisória confirmada pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo; as turmas já matriculadas (ginásio e colégio) concluiriam o curso no sistema vocacional, mas as novas turmas deveriam ser enquadradas no modelo comum da rede pública.

Agora, quase trinta anos depois, a educação dos trabalhadores e a formação profissional são, mais do que nunca, problemas para a sociedade brasileira.

Hoje, depois do desastre causado à educação pela última ditadura, o desafio é, de novo, recomeçar e construir um sistema realmente democrático de educação, voltado para a maioria da população. Resta esperar e lutar para que, desta vez, o processo não seja interrompido e que a ditadura tenha sido, de fato, a última.

REFERÊNCIAS

SEV (Sistema de Serviços Vocacionais). **Planos pedagógicos e administrativos dos ginásios vocacionais**. São Paulo: SEV, 1968. Mimeografado.

CAPÍTULO 8

A SUPERAÇÃO DAS DICOTOMIAS ENTRE OS CURSOS DE LICENCIATURA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA BÁSICA¹⁵

COLOCAÇÕES INICIAIS E PRELIMINARES

A educação é um dos mais graves problemas nacionais. Nem se pode acrescentar “na atualidade” porque, na verdade, é, também, um dos mais antigos, o que o agrava ainda mais. A solução, ou melhor: soluções para os problemas educacionais constituem, ou deveriam constituir, de fato, prioridade para o país.

Essa afirmação, formulada assim, sem adjetivos, significa que não se pretende abrir um debate sobre uma ordenação para a solução dos graves problemas nacionais: a educação é prioridade. Ponto. Isso quer dizer que não pode esperar: seus problemas demandam soluções imediatas.

As análises, reflexões e propostas aqui apresentadas resultam de uma longa dupla militância: acadêmica e sindical. Daí decorre a opção por uma apresentação baseada na experiência e vivência do problema, sem referências bibliográficas.¹⁶

¹⁵ Nota dos organizadores: Texto escrito para participação na Conferência Nacional de Educação para Todos, no Seminário sobre Formação de Professores para a Educação Básica, no Painel intitulado: A formação do professor para a escola básica: condicionantes históricos, fisionomia atual e novas concepções, ocorrido em Brasília, DF, em 04 de agosto de 1994.

¹⁶ A elaboração desse texto utilizou de análises e de reflexões anteriormente formuladas em trabalhos que estão publicados e que podem ser consultados, no caso de se

A experiência profissional no ensino superior, sempre em cursos de licenciatura, a maior parte do tempo na UFPB, a participação constante e sistemática nas atividades da ANPUH e a atuação em direção sindical – ADUFPB-JP e ANDES/SN – sobretudo a integração ao Grupo de Trabalho de Política Educacional – GTPE do Sindicato, local e nacionalmente, são as balizas dessa exposição. Assim, Universidade, Sindicato e História constituem, nesse trabalho, os eixos para a discussão da questão da formação de professores para a Escola Básica.

INTRODUÇÃO

Dentre os graves problemas educacionais ressaltam-se aqueles que afetam a educação básica: a solução destes passa, necessária, embora não exclusivamente, pela formação dos professores, portanto, pelos Cursos de Licenciatura, fundamentalmente.

A discussão das Licenciaturas, no que diz respeito ao seu papel na formação dos professores para a educação básica, implica na análise, visando a superação, de uma série de dicotomias.

A primeira delas, básica e, de certa forma, engendradoura das demais, é a que se estabelece entre professor e educador. Não cabe, no contexto da presente exposição, a análise pormenorizada dessa dicotomia. No entanto, é preciso registrar que ela supõe uma diferença, em geral concebida como qualitativa, entre o professor e o educador. Ou seja: o educador é entendido, ou subentendido, como “algo mais” do que o “simples” ou “apenas” professor. Dito de outra forma: é como se se considerasse que ao professor devesse ser acrescentada alguma qualidade, diferente da que lhe é intrínseca, para que ele se torne educador.

A análise aqui formulada não aceita essa dicotomia e trabalha com a concepção segundo a qual o professor é o educador, no pleno sentido da palavra.

pretender aprofundar críticas ou observações sobre as propostas aqui apresentadas: Neves (1983); Neves (1991); Neves (1992).

Essa concepção de professor como o educador, por excelência, deriva de convicções segundo as quais a educação escolar¹⁷ se realiza por meio de relações humanas (educador-educando) necessária e quase suficientemente mediadas por conteúdos específicos.

Neste sentido, os Cursos de Licenciatura, ao formar profissionais capacitados e qualificados para trabalhar com os diferentes conteúdos específicos, constitutivos dos vários e diversos campos do conhecimento, se configuram como as agências formadoras dos educadores, por definição.

Por isso, as Licenciaturas devem, acertadamente, ocupar o centro dos debates sobre a formação dos professores para a Escola Básica, que é também, por definição, o espaço da ação educativa do conjunto da sociedade.

1. OS CURSOS DE LICENCIATURA NA ATUALIDADE: UM PANORAMA GERAL

No contexto das Universidades brasileiras, do MEC e das Entidades Científicas vem se verificando, há bastante tempo, pelo menos desde o início da década de 80, um amplo debate sobre a questão da formação dos professores, nele incluídos os de Licenciatura.

A discussão atual repassa análises e propostas que têm sido objetos de formulações, desde o “Movimento Nacional para Reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação” (1982) até algumas propostas de reestruturação curricular de cursos específicos.

Um aspecto positivo merece ser salientado: no decorrer dos últimos 10 anos houve a superação, na prática, das licenciaturas curtas e polivalentes, ao menos no âmbito das IES públicas, o que conta a favor das Licenciaturas e da formação do professor.

¹⁷ É preciso deixar claro que este trabalho não cogita da questão, aliás importante, da educação informal. As idéias aqui desenvolvidas dizem respeito à educação formal e sistemática, entendida como função precípua da escola, concebida como agência de ensino – voltada para a construção do conhecimento.

Mas, o debate atual sobre as Licenciaturas padece do que se poderia chamar de um certo “pedagogismo”. Por pedagogismo entendem-se dois vícios: primeiro, a concentração das discussões nas questões pedagógicas, como se a formação do professor passasse antes pelo como fazer do que pelo o que fazer, ou, o que é pior, como se essas coisas pudessem ser separadas e segundo, a generalização de problemas atinentes ao Curso de Pedagogia e à formação do pedagogo (independentemente da compreensão do que seja esse profissional) para os outros Cursos, formadores dos professores das disciplinas específicas.

Com relação ao primeiro “vício”, o que se contrapõe é a idéia de que a formação do professor deve ter como ponto central e fundamental questões de conteúdo, ou, mais precisamente, do conteúdo específico da disciplina (ou campo de conhecimento), objeto do curso.

Quanto ao segundo aspecto do referido pedagogismo, um exemplo ilustrativo é a questão da chamada base comum.

A longa, problemática, e ainda não resolvida discussão sobre o problema das habilitações no Curso de Pedagogia coloca em pauta a suposição de que existe uma base comum, necessária à formação de todo e qualquer educador. Se a palavra educador, neste contexto, for sinônimo de pedagogo, a existência de uma base comum na formação dos profissionais que atuariam nas áreas específicas das habilitações: magistério (1ª fase do 1º grau), administração, orientação, supervisão etc. seria uma questão fundamental. No entanto, a idéia de uma base comum na formação de todos os educadores, incluindo-se os professores, é geradora de equívocos e distorções. O mais grave, identificado até agora, foi a descaracterização dos Cursos de Licenciatura, provocada pela proposta de implantação de uma Licenciatura Única, o que, aliás, foi ampla e, espera-se, definitivamente, rejeitado pelo conjunto dos professores.

Porém, a base comum cogitada a partir do debate de Pedagogia, reforça o primeiro dos “vícios” assinalados. Evidentemente a base comum sugerida reporta-se à formação pedagógica e, assim, tenderia a deslocar a formação específica (conteúdo) do centro, que lhe é inerente, da formação do professor.

Fora do âmbito da Pedagogia, os outros Cursos de Licenciatura, por sua vez, não estão conseguindo resolver os sérios problemas que os afetam e nem afastar falsas dicotomias que os enredam.

No primeiro caso estão, por exemplo, a baixa produtividade dos cursos quando considerada a relação ingressante-concluinte e a má qualidade da formação dos profissionais por eles licenciados.¹⁸

Quanto às dicotomias, que são o objeto desse trabalho, o problema se apresenta na medida em que se coloca a questão da formação do profissional específico e a formação do professor, ou seja: a questão concreta da relação/oposição entre bacharelado e licenciatura.

Considerando-se o curso de História, é perfeitamente possível afirmar que esta é uma falsa questão. Com certeza existem atividades profissionais, ligadas à pesquisa histórica (apesar da inexistência de um estatuto legal) que distinguem um historiador de um professor de história (principalmente se se tratar de quem trabalha na Escola Básica). Essa distinção se estabelece devido e a partir do exercício profissional, mas não cabe no âmbito da formação, sobretudo no nível da graduação.

No plano da formação, o que se requer é que se dote o futuro profissional com a capacidade para lidar com a produção do conhecimento. Esta afirmação procede mesmo (ou principalmente) quando o futuro profissional em questão é o professor. O ensino, tarefa precípua

¹⁸ O Projeto: Programa de Licenciatura – PROLICEN/UFPB, submetido ao Programa de Licenciatura – PROLICEN/1994/MEC/SESU, elaborado em maio de 1994, fornece dados assustadores quanto à situação (qualidade) dos Cursos de Licenciatura. Se bem que específicos da UFPB, muitos dos dados aferidos podem ser generalizados.

O curso de História é o terceiro na ordem crescente dos índices na relação ingressantes/concluintes: 36,9%. Essa baixa “produtividade”, para usar a expressão do texto, precisa ser rápida e rigorosamente avaliada para que se equacionem os problemas afetos à Universidade e aqueles que dizem respeito à conjuntura educacional e sócio-econômica do país. Boa parte do desempenho insatisfatório dos estudantes decorre da precariedade das suas condições de vida: muitos têm que optar entre o estudo ou o trabalho, sempre em detrimento do primeiro, mesmo quando eles conseguem se manter na Universidade.

do professor, é uma atividade de produção/construção do conhecimento, assim sendo exige um profissional capacitado para tal.

Desse modo, os Cursos de Licenciatura, para formar professores para a Escola Básica, devem formar um profissional de um campo específico do conhecimento, instrumentalizado para, no seu campo de conhecimento, ser capaz de ensinar, ou seja: produzir/construir conhecimento. A inspiração e respaldo para esta proposição é de um cacique xavante (aqui citado de segunda mão), que garantia: “ninguém ensina o que não sabe”. E ninguém sabe, se não for capaz de construir o saber.

Para realizar a tarefa de formação de um profissional verdadeiramente capaz de ensinar, os Cursos de Licenciatura devem superar a dicotomia bacharelado X licenciatura e outras, delas decorrentes ou a elas correlata. E, neste caso, é possível garantir que o exemplo da História é perfeitamente generalizável.

2. OS CURSOS DE LICENCIATURA E A SUPERAÇÃO DE DICOTOMIAS

ENSINO E PESQUISA

A indissociabilidade entre ensino e pesquisa tem sido exaustivamente afirmada no âmbito dos cursos superiores, completando-se, no caso das Universidades, com a extensão. Na prática acadêmica, porém, sua efetiva concretização está ainda por ser estabelecida.

Os Cursos de Licenciatura, além de não efetivarem a articulação ensino/pesquisa, são afetados por uma distorção perversa que prioriza, na atuação dos docentes, a pesquisa em detrimento do ensino. Por mais contraditório que pareça, as atividades de ensino, mesmo nos cursos que formam os profissionais do ensino, são desvalorizadas, tanto do ponto de vista do interesse dos docentes como e, por causa, dos diversos critérios de avaliação da produção e do desempenho acadêmicos.

Na medida em que a priorização da pesquisa se vincula a políticas de distribuição de recursos, agrava-se o desprestígio para o ensino.

No entanto é o ensino o parâmetro para o dimensionamento das atividades do professor universitário, que tem seu tempo de trabalho medido em número mínimo de aulas a que é obrigado, que deve ter seu horário fixado em função da distribuição fragmentada das aulas, a despeito da necessidade de concentração requerida pelo trabalho de pesquisa.

Da mesma forma, para os Departamentos (das IFES pelo menos) é o ensino que determina a possibilidade ou não de contratação de docentes. É preciso comprovar, numericamente e burocraticamente a existência de aulas a serem ministradas; as necessidades da pesquisa (muito menos as da extensão) não são aceitas como justificativas para novas contratações.

A relação ensino/pesquisa, quando vista de fora enseja observações curiosas: para a maioria das pessoas, os professores só estão trabalhando quando estão dando aulas; para certos setores da imprensa escrita, os professores que não publicam livros ou artigos são improdutivos.

É preciso reconhecer que essa situação, que indica, mais do que dissociação, oposição entre ensino e pesquisa, tem sido bastante criticada, tanto pelos integrantes das IES como por técnicos e especialistas de fora dos seus quadros, aí incluídos os que atuam nos órgãos governamentais, e, principalmente, pelas entidades científicas e sindicais.

O teor geral das críticas aponta para a insuficiência dos procedimentos de avaliação das Instituições de Ensino Superior. Melhor seria reconhecer: para a inexistência destes procedimentos.

De qualquer modo, os discursos e as propostas acadêmicas, apresentadas para a solução dos problemas do ensino superior, supõem a articulação entre ele e a pesquisa, muito embora a burocracia, tanto a governamental como a universitária, continue a dificultá-la.

Para os Cursos de Licenciatura, ou seja: para a formação dos professores, a implementação de uma efetiva articulação entre o ensino e a pesquisa é imprescindível.

O ensino, enquanto eixo do processo educativo escolar, deve ser entendido como processo de produção/criação de conhecimento. Por isso, o profissional habilitado para realizá-lo será, por princípio, alguém capacitado para a pesquisa, entendida, justamente, como a atividade

que requer, de quem a pratica, o domínio do instrumental teórico-metodológico da produção do conhecimento em um determinado campo.

O domínio da articulação ensino/pesquisa, propiciado ao futuro professor, no seu curso de graduação, será, portanto, o recurso necessário, embora não suficiente, talvez, para que ele realize, plenamente, a função educativa.

A formação de professores capacitados ou habilitados para a pesquisa criaria possibilidades para a projeção de uma perspectiva, que se apresenta como utópica: a superação da dicotomia ensino X pesquisa do nível da Escola Básica.

Não se trata, obviamente, de pretender que a Escola Básica forme, ela própria, pesquisadores. O que se pode esperar é que a educação realizada nas escolas supere a arraigada e tradicional concepção de ensino como transmissão/assimilação de conhecimento (necessariamente limitado a informações sobre o já elaborado) e promova o desenvolvimento do ensino como processo de construção do conhecimento, aberto para a criatividade e para o novo.

CONTEÚDO ESPECÍFICO E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Do que se afirmou sobre a relação ensino/pesquisa decorre a, já mencionada, proposição de que a elaboração do conteúdo específico é o elemento central da formação do professor. Para usar uma ilustração, traçada pelos contornos gerais e, portanto, simplificada: formar o professor de História é formar o historiador. O exemplo se aplica aos demais campos do conhecimento.

Esta proposição não permite que se conclua que a formação pedagógica pode ser dispensada. Ao contrário, ela precisa ser enfatizada e aprimorada.

Contudo, é forçoso reconhecer que, da forma como as disciplinas: Psicologia da Educação (adolescência e aprendizagem), Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus e, até mesmo, a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado são trabalhadas nos cursos de Licenciatura elas mais impedem do que propiciam uma formação pedagógica.

É opinião generalizada entre os estudantes que os cursos ministrados por essas disciplinas são de má qualidade, com conteúdos defasados, irrelevantes e desconectados da realidade e das necessidades dos profissionais. Essa visão negativa, mesmo que correspondesse integralmente à realidade, o que, com certeza, não é o caso, não representaria o maior problema para a formação pedagógica. Até porque, se a impressão generalizada dos estudantes tivesse algum fundamento, essa situação se apresenta mais como efeito o que como causa dos problemas que afetam a formação pedagógica nos Cursos de Licenciatura.

O grande problema da formação pedagógica é a desarticulação: entre as Disciplinas que a integram e o conjunto das Disciplinas que trabalham os conteúdos específicos e entre elas mesmas. Desse modo, os conteúdos pedagógicos se apresentam, nos Cursos de Licenciatura, isolados e destituídos de significado.

O que é preciso corrigir, portanto, é a dupla desarticulação. Para isso deve-se aprofundar a compreensão e desenvolver a aceitação das noções que centram no conteúdo específico a formação do professor. Em torno da formação específica e balizada por ela, a formação pedagógica poderá propiciar (instrumentalizar para) a reflexão sobre o significado educativo, ou o papel educacional, de um determinado conteúdo. Vale ressaltar que esta significação será buscada no próprio conteúdo e não em algo “pedagógico” ou “político” fora dele. As dimensões educacionais e políticas são intrínsecas aos conteúdos. O sentido das coisas está nas coisas, se se permite uma citação livre de Fernando Pessoa.

A orientação para a reestruturação dos Cursos de Licenciatura considera a necessidade de reforçar a formação específica, ao mesmo tempo em que aponta para a viabilidade de se buscar uma verdadeira integração entre ela e a formação pedagógica.

Essa integração requer que os cursos se estruturem a partir de uma base teórico-metodológica, que norteie a formação metodológica, possibilitando a pesquisa – a produção do conhecimento -. Essa base, sendo o eixo do Curso, se constitui em suporte tanto para o desenvolvimento dos conteúdos específicos como para as reflexões de natureza pedagógica. Desse

modo, a integração em pauta se constrói, não natural e espontaneamente mas, lógica e criticamente uma vez que se baseia na teoria e metodologia que engendra, no campo do conhecimento dado a sua produção/construção, que é a matriz para o desenvolvimento do ato de ensinar/aprender.

A UNIVERSIDADE E A ESCOLA BÁSICA¹⁹

A falha mais grave da Universidade, no tocante à formação do professor, é o alheamento em relação à Escola Básica.

A superação das dicotomias apresentadas passa, sem dúvida, pela correção dessa falha. Para que a relação ensino/pesquisa vivifique o processo educacional e para que a integração formação específica – formação pedagógica se concretize na ação profissional do professor, é absolutamente indispensável que a Escola reúna condições adequadas de trabalho e de estudo para professores e alunos.

Não é este o espaço para a análise das condições atuais (ou da falta delas) da Escola Básica, em todos os seus níveis e modalidades. O que se quer salientar, tão somente, é a responsabilidade da Universidade face a ela. Não é possível pretender formar qualquer profissional sem se ter conhecimento da realidade na qual ele vai atuar. A Escola Básica é a dura e perversa realidade da atuação do professor; os cursos de Licenciatura não podem mais continuar ignorando-a.

A responsabilidade da Universidade deve corresponder a duas posturas: a ida da Universidade à Escola para: primeiro, conhecê-la e segundo, contribuir diretamente para a solução dos seus problemas mais contundentes, através das atividades de extensão (na forma de serviços

¹⁹ Um estudo completo do tema proposto demandaria uma análise da situação das Instituições de Ensino Superior privadas. Afinal, elas formam o maior contingente dos professores que atuam na rede escolar. Mas isso exigiria uma pesquisa que, dado o pouco tempo e a extraordinária diversidade de situações, seria inviável nesse momento.

No entanto, do ponto de vista teórico e conceitual não é plausível supor que as IES privadas possam ter encontrado soluções para os problemas que afetam as IES públicas.

que a Universidade pode prestar, de acessórias, até cursos, passando pela produção de materiais e recursos didáticos, por exemplo); a volta da Escola para a Universidade, para se constituir em objeto de estudo, reflexão, crítica, de modo que a Universidade possa, além de receber os professores em cursos ou outras atividades, que assegurem o permanente aprimoramento da formação, propor e preparar transformações condizentes com a dinâmica do conhecimento e, portanto, da Educação escolar.

A reciprocidade, que deve existir nas relações entre a Universidade e a Escola Básica, extrapola as condições ou problemas científicos e pedagógicos. Essa inter-relação é, basicamente, política: significa que uma e outra assumem seu compromisso com a educação como um todo, como um processo contínuo e integrado que não pode (não deve) ser limitado, interrompido ou cerceado pelo isolamento das suas agências.

Assim sendo, as condições de trabalho, aí incluída a salarial, dos professores deveriam preocupar a Universidade tanto quanto a formação específica e pedagógica. Só para ficar num exemplo drástico, os baixos salários pagos aos professores da Escola Básica em todo o país, desqualificam o trabalho da Universidade tanto quanto os baixos salários pagos aos seus próprios docentes.

Nesse sentido, uma das principais críticas que se deve fazer ao Plano Decenal, proposto pelo MEC, é a pouca atenção que dá à Universidade brasileira, enquanto parceira possível na solução dos problemas da educação básica.

CONCLUSÃO

A superação das dicotomias, que comprometem a formação do professor para a Escola Básica, exige que se fomente uma política educacional que preconize articulação com e integração da Universidade nos planos e propostas que priorizam a solução dos problemas da educação básica.

A prioridade, absolutamente justa e correta, da educação básica não pode supor mais redução de recursos para a Universidade (porque eles vêm sendo sistematicamente reduzidos).

O avanço ou aprimoramento da educação não pode prescindir do avanço do conhecimento. Universidade e Escola Básica estão fadadas a caminharem juntas, se o objetivo for o desenvolvimento da educação.

O governo que, de fato, priorizar a educação deverá ter clareza sobre esse fato e de que a opção política pela solução dos problemas educacionais, que assolam o país, não pode pretender se esgotar em uma única gestão.

Educação, aliás, é questão de longo prazo: é permanente e não deveria ser submetida à sorte de campanhas político-eleitorais. Ela é, por suposto, uma área de preocupação prioritária da sociedade. Como tal, deveria ser objeto de vigilância e controle social tanto ou mais do que os preços dos gêneros de primeira necessidade. Isso inclui a formação dos professores: afinal, eles são os educadores da infância e da juventude, às quais se confia o futuro do país.

REFERÊNCIAS

- NEVES, Joana. Educação de Primeiro e Segundo Graus e Universidade. **Universidade e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 51-55, fev. 1991.
- NEVES, Joana. Em Defesa da Carreira Única para Docentes de 1º, 2º e 3º Graus das IES. **Universidade e Sociedade**, v. 2, n. 4, p. 38-43, nov. 1992.
- NEVES, Joana. Mesa redonda: A prática do Ensino e a Universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 1983, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FEDUSP, 1983. p. 171-182.

CAPÍTULO 9

AVALIAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA²⁰

ROTEIRO PARA A EXPOSIÇÃO

1 - O Processo sistemático de avaliação dos docentes do DH - Resolução 001/90 - Progressão funcional - avaliação qualitativa.

A construção da proposta: a experiência pioneira dos estudantes; a avaliação do CA HIS. 92.1 (Tabela I)

A Comissão de Ensino: três professores, dois alunos: aplicação, tabulação, fichas, análise e avaliação dos resultados: para a construção de uma política de ensino para o DH; para efeitos da progressão funcional individual dos professores.

2 - Análise do questionário - a relação entre os itens e a metodologia do ensino de história - as críticas dos alunos: a questão da democracia em sala de aula.

3 - Os resultados obtidos até agora: indicam um quadro de excelência para o corpo docente do DH: tabela 1 - 92.1 (avaliação do CA); tabela 2 - resultados gerais 92.2, 93.1 e 93.2 (obs.)

Um pouco de análise. Quem é esse grupo: antigos e novos; egressos e não egressos do próprio curso: quadro 1.

Resultados mais específicos: pontos fortes e pontos fracos, tabelas 3 e 4.

²⁰ Texto escrito para participação no Conhecimento em debate, ciclo de palestras organizadas pelo CCHLA/UFPB, na Sessão: Educação e Formação Profissional, ocorrida em 31 de agosto de 1994.

Mais um pouco de análise: jovens professores interessados e com boa formação precisando crescer didática e pedagogicamente.

4 - Problemas quanto ao processo de avaliação (além de possíveis e normais falhas técnicas): os atropelos do semestre letivo; a ausência de discussão: pelos próprios professores e pelos alunos.

5 - Perspectivas: promover a discussão, no âmbito do DH e do Curso de História para propor as correções e aprofundamentos necessários. Integrar o processo ao projeto geral de avaliação institucional da UFPB, colocando a questão da avaliação qualitativa.

TABELA 1 P. 92.1 – AVALIAÇÃO FEITA PELO CAHIS.

ITENS AVALIADOS; Pontualidade, Conteúdo, Didática, Democracia em sala de aula, Critérios de avaliação.

CONCEITOS ATRIBUÍDOS: Ótimo, Bom, Regular, Ruim.

Nº Professores: 14 - 8 antigos, 4 novos

RESULTADOS:

Ótimo em todos os itens: 3 antigos, 2 novos.

Ótimo e Bom; 3 antigos, 3 novos.

Bom e Regular; 2 antigos.

Regular e Ruim; 1 novo.

QUADRO 1 – Composição docente do DH. P. 94.1

Total de prof.: 21 (antigos – 10 = 5 ã UFPB, 5 UFPB; novos – 11 = 5 ã UFPB 6 UFPB)

Afastados Capacitação: 05 (antigos – 02; novos 03)

Afastados Adm.: 02 (antigos – 02)

Ao longo do período considerado:

Apresentaram-se 3 prof.

Estiveram afastados 03 (2 capacitação; 01 sindicato)

Houve 2 demissão e 1 falecimento.

Prof. Que não foram avaliados: nos três períodos considerados: Rosa, Neiliane, Silvio, Marta.

Em 93.2: a turma preferiu não avaliar Joana.

Antigos → Contratados antes de 91.

Novos → Contratados depois de 91

→ Aposentados

Concurso 91

Antiga – 28 = 13 UFPB

H. Brasil – 44 = 12 UFPB

HEGFEB

H. Contemp.

Paleo[...]

LEH

Concurso 94

HEGFEBM MED, MOD – 104 inc. = 29 UFPB

Apr. 04 = nenhum UFPB

TABELA 2

Nº de professores avaliados	92.2	93.1	93.2
Antigos	06	08	07
Novos	10	12	11
Total	16	20	18
Nº de questionários resp.	636	693	642
Total de alunos	+1200		
Resultados obtidos			
Péssimo	2,0%	2,0%	
Fraco	3,3%	4,3%	
Médio	11,4%	12,8%	

Bom	32,0%		34,4%			
Excelente	48,6%		44,6%			
Nº de professores que registraram conceitos:	A	N	A	N	A	N
Péssimo	04	06	05	11	07	09
Fraco	05	08	06	10	07	08
Maior nº de excelente	04	06	05	06	03	08
Maior nº de bom	02	03	02	05	04	03
Igual nº excel/bom			01			
Maior nº de médio		01				
Maior nº de fraco				01		

-Obs:

92.2: Professores sem P/F 2 novos; 1 antigo

93.1: Um prof. antigo sem P/F e um sem P/F/M

93.2: Dois professores novos sem P/F

-Obs:

Foram considerados os professores que registraram pelo menos um dos conceitos.

Os cursos atendidos pelo DH: História, Geografia, Serviço Social, Economia.

93.2

Sem P: 2 prof.

C. PFMBE - 13

Nº ex: 11 = 03 antigos; 08 novos

Nº Bom: 07 = 04 antigos; 03 novos

Soma P+F> M - 2 = 1 antigo 1 novo

TABELA 3 – PONTOS FORTES

Obs: < índice de péssimos

FICHA PARA AVALIAÇÃO DOCENTE

UFPB/CCHLA/DH

	PÉSSIMO	FRACO	MÉDIO	BOM	EXCELENTE	TOTAL	
Organização do trabalho na disciplina							92.2
							93.1
	1,0%	5,7%	16,7%	42,2%	33,4%		93.2
Utilidade das leituras recomendadas							
Interesse do Prof. p/ disc.	0,4%	1,7%	4,8%	26,2%	58,3%		92.2
	0,8%	3,0%	7,8%	31,7%	54,8%		93.1
	04						93.2
Didática do professor							
Domínio da mat. p/ prof.	0,9%	1,8%	5,9%	26,5%	56,7%		92.2
	0,5%	2,7%	7,9%	29,2%	58,6%		93.1
	10						93.2
Clareza da com. Do prof. nas aulas							
Pontualidade nas aulas							92.2
							93.1
	09						93.2
Assiduidade nas aulas							
Acessibilidade do prof. p/ consultas							

Sistema avaliação disc.							
Corresp. entre conteúdo avaliação e matéria							
TOTAL							

TABELA 4 – PONTOS FRACOS

Obs: > índice de péssimos

FICHA PARA AVALIAÇÃO DOCENTE

UFPB/CCHLA/DH

	PÉSSIMO	FRACO	MÉDIO	BOM	EXCELENTE	TOTAL	
Organização do trabalho na disciplina							
Utilidade das leituras recomendadas							
Interesse do Prof. p/ disc.	4,2%	4,5%	16,5%	34,72%	38,8%		92.2
	4,2%	6,9%	19,1%	34,2%	33,4%		93.1
	29						93.2
Didática do professor							
Domínio da mat. p/ prof.							

Clareza da com. Do prof. nas aulas							92.2
	3,0%	6,3%	15,1%	32,3%	41,8%		93.1
	27						93.2
Pontualidade nas aulas							
Assiduidade nas aulas							
Acessibilidade do prof. p/ consultas							
Sistema avaliação disc.	2,6%	3,6%	16,0%	36,4%	39,4%		92.2
	3,3%	4,4%	13,8%	39,9%	36,5%		93.1
	40						
Corresp. entre conteúdo avaliação e matéria	2,9%	3,9%	11,3%	34,3%	34,1%		92.2
							93.1
	35						93.2
TOTAL							

UFPB/CCHLA/DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA/TURMAS:34

QUEST.:607

FICHA PARA AVALIAÇÃO DOCENTE/PERÍODO: 93.1 DH

	PÉSSIMO	FRACO	MÉDIO	BOM	EXCELENTE	TOTAL
Organização do trabalho na disciplina	13 2,08%	33 5,28%	110 17,6%	213 34,08%	227 36,32%	
Utilidade das leituras recomendadas	09 1,44%	19 3,04%	95 15,2%	225 36,0%	248 39,68%	

Interesse do Prof. p/ disc.	04 0,64%	20 3,2%	51 8,18%	179 28,64%	345 55,2%	
Didática do professor	24 3,84%	40 6,2%	99 15,84%	201 32,16%	228 36,48%	
Domínio da mat. p/ prof.	10 1,6%	14 2,24%	61 9,76%	164 26,24%	351 56,16%	
Clareza da com. Do prof. nas aulas	20 3,2%	29 4,64%	93 14,88%	192 30,72%	262 41,92%	
Pontualidade nas aulas	09 1,44%	24 3,84%	69 11,04%	155 24,8%	344 55,04%	
Assiduidade nas aulas	09 1,44%	29 4,64%	60 9,6%	161 25,76%	339 54,24%	
Acessibilidade do prof. p/consultas	11 1,76%	28 4,48%	92 14,72%	208 33,28%	257 41,12%	
Sistema avaliação disc.	30 4,8%	29 4,64%	78 12,48%	207 33,12%	249 39,84%	
Corresp. entre conteúdo avaliação e matéria	29 4,64%	29 4,64%	76 12,16%	202 32,32%	263 42,08%	
TOTAL	168 2,52%	294 4,41%	884 13,26	2107 31,60%	3113 46,69%	

NULOS E BRANCOS: 111 / 1,66%

CAPÍTULO 10

A QUESTÃO DO NEGRO NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA²¹

RESUMO

Este trabalho coloca e discute os principais aspectos e problemas ligados ao tratamento que, geralmente, é dado à questão do negro no Brasil, no contexto do ensino de história.

A primeira observação a ser feita é que, de modo geral, a questão do negro aparece apenas enquanto tema ligado ao binômio **escravidão/abolição**, deixando-se de lado a problemática atual em relação ao negro na sociedade brasileira.

Restrita à temática escravidão/abolição a questão é, ainda, pouco e mal trabalhada. A principal justificativa dos professores, para essa situação, é a bibliografia existente, geralmente considerada precária, tendenciosa e restrita aos aspectos econômicos, o que inviabilizaria análises mais amplas e críticas mais fundamentadas.

O que se pretende, aqui, é discutir essa bibliografia: seu caráter e as dificuldades e possibilidades que ela apresenta para o ensino.

Para finalizar, coloca-se a responsabilidade do Ensino Superior frente a essa questão, tanto no que diz respeito à abordagem como à produção de materiais (bibliografia e outros recursos didáticos) para o seu ensino na graduação (formação dos professores) e nos outros níveis.

²¹ Nota dos organizadores: Texto escrito para participação no VII CICLO DE ESTUDOS HISTÓRICOS- RESISTÊNCIA NEGRA: 300 ANOS DE ZUMBI, ocorrido na Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus/ BA, em maio de 1995.

O problema do tratamento dado às questões raciais e ao negro, no Brasil, afeta todas as disciplinas escolares, notadamente as ligadas às Ciências Sociais, Artes e Comunicações, contudo, este trabalho considera, especificamente, o ensino de História.

1. UMA CRÍTICA GERAL

A questão racial e o negro no Brasil ocupam espaço no ensino de História, do 1º e 2º graus, nos itens referentes à escravidão/abolição. E a primeira crítica que se pode formular, quando se tem uma visão geral desse ensino, é que o tema em pauta é pouco e mal trabalhado. Explicitando:

1. O tema é pouco trabalhado. Ocupa pouco espaço nos programas; é desenvolvido aos saltos, deixando lacunas consideráveis. Em geral, estuda-se a escravidão no período Colonial; esquece-se dela no Império, quando, então, enfoca-se a abolição. (Vale ressaltar, diga-se de passagem, que, a rigor, ignora-se a escravidão indígena).

Mas o aspecto mais restritivo é que, quando escravidão/abolição constitui objeto do ensino, o próprio escravo é muito pouco considerado. A organização econômica (monocultora, latifundiária), as características gerais da sociedade (senhorial, patriarcal), os senhores e seus interesses, acabam tomando mais tempo e requerendo mais atenção do que o trabalho, o tipo de vida, os castigos, as reações e as ações dos escravos. A **casa-grande** domina e esconde a **senzala** e, entre elas, a **capela** é ainda mais visível do que o **engenho** e o **eito** onde o negro produzia a riqueza.

Nesse tipo de ensino, bastante criticado, é verdade, mas generalizado e persistente, desaparecem da História a resistência e a rebeldia dos negros.

Cria-se a imagem de uma escravidão suportada **dócil e passivamente** por milhões de negros que, depois de mais de três séculos, receberam, alegres e agradecidos, a liberdade que, **generosamente**, lhes concediam os seus senhores, por via legal, pelas mãos da **redentora** princesa.

2. O tema é mal trabalhado. Eivado de distorções político-ideológicas, sobrecarregado de mal disfarçados preconceitos raciais, o estudo

da escravidão/abolição assume a posição e o enfoque dos senhores; a classe dominante, que construiu seu poderio e sedimentou seus privilégios sobre o trabalho escravo, tem conseguido, também, impregnar o ensino de História, e a visão de mundo que lhe é correlata, com seus próprios valores e padrões. Assim, o ensino de História, bastante criticado, é bom que se insista, estabelece um harmonioso dueto entre senhores e escravos, através do qual a generosidade dos primeiros, a boa índole e a passividade dos segundos produziram um sistema escravista ameno, que se transformou na tão decantada “democracia racial”, com o mulato fazendo as vezes de exemplo concreto e incontestável de amor entre brancos e negros.

Este tipo de ensino, embutindo a idéia de “inferioridade racial” dos negros, se não biológica, pelo menos provocada pela própria escravidão (que embrutecia, transformava em mercadoria, desumanizava), montou um esquisito círculo vicioso: a escravidão inferiorizava o negro, esta inferioridade justificava a escravidão.

A treze de maio de 1888, aboliu-se a escravidão. Rompeu-se o círculo vicioso? Não. Os negros, “despreparados para a liberdade”, marginalizaram-se no contexto da sociedade brasileira, a marginalidade justifica o desemprego... o crime... a cadeia...

Para o caso de se considerar exagerado o que se afirmou até agora, convém lembrar o episódio da publicação, em Minas, de uma cartilha comemorativa do centenário da abolição. Nela falava-se na “alma branca” de alguns pretos, na divisão de trabalho entre Deus, que criou o branco e o diabo, que criou o negro. A cartilha foi recolhida (chegou, portanto, a ser distribuída nas escolas) e o Secretário de Educação de Minas Gerais declarou, pela televisão, que foi “erro de revisão”. De fato, é preciso rever esta história!

2. A REVISÃO NECESSÁRIA

O tipo de História aqui focalizado - para ser rejeitado evidentemente - foi (tem sido) justificado pela bibliografia historiográfica que,

em geral, os professores têm tido à sua disposição. O que fazer se os livros (a começar pelos didáticos), repassando uma visão de história tradicional e oficial, abordam desta maneira o tema em questão?

Essa colocação, que já é lugar comum nos debates dos quais participam os professores, encerra uma meia verdade que, como tal, não corresponde à realidade. A bibliografia brasileira e estrangeira sobre a escravidão/abolição contém informações, dados e indicações documentais capazes de fundamentar desde as postulações mais retrógradas (racistas, preconceituosas) até as mais críticas e conscientes, comprometidas com propósitos verdadeiramente libertários.

Para ilustrar e dar elementos para o debate que a questão exige, apresentamos, como exemplos, uma pequena seleção de textos nos quais um ensino de História, revisado, crítico e renovador pode se basear para tratar muito e bem a questão racial e o negro no Brasil. Convém notar as datas da publicação de cada texto: aliás elas indicam que não era preciso esperar nem o centenário da abolição da escravidão e nem o tricentenário da morte de Zumbi, para adotar-se, no estudo do negro, enfoques diferentes daqueles que foram impostos pela dominação dos brancos, mesmo no caso em que essa dominação aparece defendida pelos autores.

TEXTOS

1. ANTONIL, ANDRÉ JOÃO. CULTURA E OPULÊNCIA DO BRASIL. 2. ED. SÃO PAULO: NACIONAL, 1966. P. 159, 160, 162.

A primeira edição foi publicada em 1711. Esta edição, apesar de ter sido autorizada pela Mesa da Consciência do Santo Ofício (Inquisição), foi vetada e seqüestrada pelo governo português. Salvaram-se, contudo, alguns exemplares, poucos dos quais chegaram ao Brasil. No entanto, só no final do século XIX ela foi redescoberta pelos historiadores brasileiros, graças a pesquisas de Capistrano de Abreu. Mas o conhecimento

da obra ficou restrita aos meios eruditos. Desse modo, a segunda edição, com apresentação e vocabulário organizados por Alice Canabrava, foi a primeira a se tornar acessível aos professores e leitores em geral.

Os escravos são **as mãos e os pés** do senhor de engenho, porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente, ... o Brasil é **inferno dos negros, purgatório dos brancos e paraíso dos mulatos e das mulatas**.

...No Brasil costuma dizer que para o escravo são necessários três PPP, a saber, **pau, pão e pano**. E, posto que comecem mal, principiando pelo castigo que é o pau, contudo, prouvera a Deus que tão abundante fosse o comer e o vestir como muitas vezes é o castigo, dado por qualquer causa pouco provada, ou levantada; e com instrumentos de muito rigor, ainda quando os crimes são certos, de que não se usa nem com os brutos animais, fazendo algum senhor mais caso de um cavalo que de meia dúzia de escravos, pois o cavalo é servido, e tem quem lhe busque capim, tem pano para o suor, e sela e freio dourado.

...Ver que os senhores têm cuidado de dar alguma coisa dos sobejos da mesa aos seus filhos pequenos é causa de que os escravos os sirvam de boa vontade e que se alegrem de lhes multiplicar servos e servas. Pelo contrário, algumas escravas procuram de propósito aborto, só para que não cheguem os filhos de suas entranhas a padecer o que elas padecem.

2. NABUCO, JOAQUIM. O ABOLICIONISMO. 4. ED.
PETRÓPOLIS: VOZES, 1977. P. 59.

O Abolicionismo, porém, não é só isso e não se contenta com ser o advogado ex-offício da porção da raça negra ainda escravizada; não reduz a sua missão a promover e conseguir - no mais breve prazo possível - o resgate dos escravos e dos ingênuos. Essa obra - de reparação, vergonha ou arrependimento, como a queiram chamar - da emancipação dos atuais escravos e seus filhos é apenas a tarefa **imediate** do Abolicionismo. Além dessa, há outra maior, a do futuro: a de apagar **todos os efeitos** de um regime

que, há três séculos, é uma escola de desmoralização e inércia, de servilismo e irresponsabilidade para a casta dos senhores, e que fez do Brasil o Paraguai da escravidão.

Quando mesmo a emancipação total fosse decretada amanhã, a liquidação desse regime daria lugar a uma série infinita de questões, que só poderiam ser resolvidas de acordo com interesses vitais do país pelo mesmo espírito de justiça e humanidade que dá vida ao Abolicionismo. Depois que os últimos escravos houverem sido arrancados ao Poder sinistro que representa para a raça negra a maldição da cor, será ainda preciso desbastar, por meio de uma educação viril e séria, a lenta estratificação de trezentos anos de cativeiro, isto é, de despotismo, superstição e ignorância. O processo natural pelo qual a Escravidão fossilizou nos seus moldes a exuberante vitalidade do nosso povo durou todo o período do crescimento, e enquanto a Nação não tiver consciência de que lhe é indispensável adaptar à liberdade cada um dos aparelhos do seu organismo de que a escravidão se apropriou, a obra desta irá por diante, mesmo quando não haja mais escravos.

3. RODRIGUES, NINA. OS AFRICANOS NO BRASIL.

3. ED. SÃO PAULO: NACIONAL, 1945. P. 136-137.

Esta obra foi publicada postumamente em 1932, na Coleção Brasileira; foi elaborada pelo autor no período de 1890 a 1905. Em um dos seus romances, TENDA DOS MILAGRES, publicado em 1969, Jorge Amado, através do personagem **Pedro Arcanjo**, um bedel da Faculdade de Medicina da Bahia, polemiza com Nina Rodrigues, que era professor da mesma Faculdade. Podem ser feitos estudos e comparações muito interessantes entre as abordagens da ciência do começo do século e da arte da segunda metade do século, para o mesmo tema.

Se à lição que dá a história destas cidades de negros fugidos, que todos se mantiveram independentes e agressivos, acrescentarmos o perigo que o coronel Binger denunciava, para a civilização e para a sorte das colônias francesas do Sudão, na constituição

dos grandes Estados Negros, melhor se porá em destaque a **benemerência** das armas portuguesas, destruindo o formidável quilombo dos Palmares. O sentimento de simpatia pela mísera sorte dos negros escravizados, que é a **generosa** característica da nossa época: a justa admiração pelo valor e denodo com que Palmares soube defender-se; e mais ainda o sacrifício de seus chefes, preferindo o suicídio ao cativeiro ou à punição, no que se quer encarnar um culto heróico à liberdade, **tem fascinado a muitos historiadores e publicistas** que, na exaltação da República, **quase** chegam a lamentar o seu extermínio. Mas acima **dessa idolatria incondicional pela liberdade** que pode, em sua cegueira sectária, confundir coisas distintas e descobrir intuitos liberais onde houve apenas o **instinto** de salvação, paira o respeito pela **cultura e civilização** dos povos. Em nome da civilização e progresso futuros da colônia lusitana, tem-se acreditado justo e permitido deplorar-se o insucesso do domínio holandez no Brasil.

A todos os respeitos menos discutível é o serviço relevante prestado pelas armas portuguesas e coloniais, destruindo de uma vez a maior das ameaças à civilização do futuro povo brasileiro, nesse novo Haiti, refratário ao progresso e inacessível à civilização, que Palmares vitorioso teria plantado no coração do Brasil. E esse sucesso **não foi produto de uma ação fácil sem perigo**. Custou, ao contrário, à tenacidade e providência do governo colonial, grandes sacrifícios de homens e de dinheiro. (Grifos nossos)

4. FREIRE, GILBERTO. O ESCRAVO NOS ANÚNCIOS DE JORNAIS BRASILEIROS DO SÉCULO XIX. 2 ED. (COLEÇÃO BRASILIANA, VOL. 370). SÃO PAULO: NACIONAL, 1978. P. 30, 34, 42.

Os anúncios foram publicados no DIÁRIO DE PERNAMBUCO (D.P.)

Vale lembrar que Gilberto Freire é um grande clássico da historiografia brasileira sobre a escravidão. Sua obra mais conhecida, CASA GRANDE E SENZALA, de 1933, inaugurou uma nova abordagem para o tema. Tendo sido muito criticada pelos marxistas, na década de 60, tem sido revalorizada pela chamada NOVA HISTÓRIA.

De Joaquim diz ainda o anúncio de sua fuga que era homem de “cor preta, cabelo meio fulo, cara larga, olhos meio grandes... nação Caçanje, fala bem claro por ter vindo moleque pequeno, tem sinais de surra, enquanto anda manqueja alguma coisa” (D.P. 31-3-45). Sem falar nos escravos fugidos de oficinas e estaleiros das cidades, como Manoel Congo, de 18 anos, braços finos, pés grandes e largos, “mãos calejadas” (D.P. 2-6-34), e Antônio Caçanje “mãos muito calejadas e tortas por ser carpinteiro” (D.P. 16-6-34), ou ainda o pardo “por nome Manoel, e que se intitula Maraes” - diz o anúncio do Jornal do Commercio, de 3 de janeiro de 1833 - “oficial de alfaiate, o que se conhece pelos dedos”.

... De muitos dos negros fugidos, o anunciante dá como traços identificadores a marca de surra, a ferida ou cicatriz de “an-jinho”, de tronco, de corrente no pescoço, de ferro nos pés. Carolina, crioula, idade mais ou menos dezessete anos, refeita de corpo, altura regular, levou quando fugiu “um vestido de chita azul de xadrez” e no pé direito uma argola de ferro “por haver ha pouco tempo cometido a mesma fuga...” (D.P. 10-3-34). Antônio, nação Cabundá, 20 a 22 anos, estatura ordinária, “cor bastante preta, rosto redondo, olhos grandes e papudos, pernas que parecem inchadas, pés também grossos”, este, o anunciante pedia que o identificassem olhando-lhe as pernas com marcas claras de feridas “por estar sempre nos ferros” (D.P. 11-4-34). O negro de nome Ignácio, fugido de um engenho de Sirinhaém, em Pernambuco, cor fula, altura e corpo regulares, olhos pequenos, nariz chato, boca grande e beiço superior um pouco fino, “a fala como a dos naturais da freguesia de Bezerrós”, canhoto, apesar de lá ter chegado à situação respeitável de mestre de açúcar, levava no corpo sinais de castigo capazes de denunciá-lo (D.P. 17-4-70).

... Nos engenhos do Norte e do Rio de Janeiro, muito escravo sofreu castigo do tronco e do carro, ou levou surra de tira-mandinga-de-negro, por abusar da cachaça ou furtar aguardente. Os cachaceiros passam freqüentemente diante de nós nos anúncios de escravos fugidos, com seus olhos inchados, sua sapiranga, suas afoitezas de bêbados. Mas a verdade é que paixão pelo álcool entre eles não chegou aos mesmos extremos que entre os irlandeses da Bahia.

5. COSTA, EMÍLIA VIOTTI DA. DA SENZALA À COLÔNIA. 2 ED. SÃO PAULO: LIVRARIA EDITORA CIÊNCIAS HUMANAS LTDA., 1982. P. 451.

Entre a casa-grande e a senzala houve sempre uma tensão permanente que os mecanismos de acomodação e controle social mal conseguiram disfarçar. Nem a “benevolência patriarcal” com que às vezes se tratava o escravo, nem a dureza dos castigos físicos aplicados “por haver ha pouco tempo cometido a mesma fuga...” (D.P. 10-3-34). Antônio, nação Cabundá, 20 a 22 anos, estatura ordinária, “cor bastante preta, rosto redondo, olhos grandes e papudos, pernas que parecem inchadas, pés também grossos”, este, o anunciante pedia que o identificassem olhando-lhe as pernas com marcas claras de feridas “por estar sempre nos ferros” (D.P. 11-4-34). O negro de nome Ignácio, fugido de um engenho de Sirinhaém, em Pernambuco, cor fula, altura e corpo regulares, olhos pequenos, nariz chato, boca grande e beijo superior um pouco fino, “a fala como a dos naturais da freguesia de Bezerros”, canhoto, apesar de lá ter chegado à situação respeitável de mestre de açúcar, levava no corpo sinais de castigo capazes de denunciá-lo (D.P. 17-4-70).

6. CONRAD. ROBERT. OS ÚLTIMOS ANOS DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL. TRADUZIDO POR: FERNANDO CASTRO FERRO. RIO DE JANEIRO: CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, INL, 1975. P. 335, 337.

Para os abolicionistas, na realidade, para Nabuco, Patrocínio, Rebouças, Dantas e outros, que reconheciam as causas dos males profundamente enraizados de sua nação, a abolição da escravatura fora apenas um muito importante primeiro passo para a democratização do Brasil. Tal como já o vinham dizendo há anos, ainda havia muito a fazer se a nação quisesse libertar-se dos efeitos de quase quatro séculos de desigualdades e de trabalho forçado. Os sistemas agrário e educacional pouco haviam mudado, os valores e os privilégios de classe não tinham sido afetados.

... Apesar de ter sido uma grande vitória para os brasileiros, apesar de lhes ter dado uma medida de orgulho e um breve sentido de grandeza, a abolição da escravatura não criou um ambiente em que os antigos escravos pudessem erguer-se rapidamente ao nível de prósperos participantes na vida nacional. Quase um século mais tarde - mais de cem anos, na realidade, desde a libertação dos recém-nascidos - milhões de seus descendentes ainda se vêem negada a igualdade de oportunidades, imaginada, para eles, pelos líderes abolicionistas.

3. OUTRAS OBSERVAÇÕES

1. O Ensino Superior (os cursos de História) não é isento de vícios e distorções verificadas nos 1º e 2º graus. Ao contrário, pode ser até que seja o 3º grau um dos principais responsáveis pelo que ocorre nos dois primeiros níveis de ensino. Eis, portanto, mais um esforço de revisão que se impõe: a formação dos professores de História.

A discussão, neste ponto, se desloca, portanto, para a situação e atuação dos Cursos Superiores de História. Este é, por sinal, um debate antigo. Seria preciso retomá-lo à luz das expectativas e necessidades do ensino de 1º e 2º graus; e não só por ocasião dos centenários. Para tanto seria preciso recorrer a outros textos e estudos. Seria, de fato, outro trabalho, que extrapolaria o espaço deste artigo.

2. Este texto é, a rigor uma autocrítica. Enquanto professora de História e, sobretudo, enquanto co-autora de livro didático de História do Brasil, não posso pretender não ter incorrido nas falhas apontadas. No primeiro caso - na condição de professora - a cada curso, a cada debate, a cada aula, busco corrigi-las; no segundo caso - na condição de co-autora de livro didático - além de procurar, a cada revisão, melhorá-lo e atualizá-lo, na medida das possibilidades editoriais, mas de acordo com os avanços da historiografia, venho insistindo, em todas as oportunidades, na seguinte ressalva: não atribuo ao livro didático culpa pelas falhas ou mérito pelas qualidades do ensino de História; umas

e outras são sempre, no meu entender, principalmente, resultados do trabalho do professor e do desempenho dos estudantes.

3. Os livros didáticos são, aliás, os principais alvos das críticas que enfatizam distorções ideológicas no ensino de História. Há, contudo, cuidados que devem ser tomados a esse respeito. Em geral os livros usados como exemplos são os indicados para a primeira fase do primeiro grau e, nesse caso, é preciso lembrar que não se tem clareza quanto ao ensino de história nessa fase; muitas vezes as distorções resultam de inadequação do conteúdo tratado, dos temas abordados e dos conceitos desenvolvidos, considerando-se a faixa etária e o nível de escolaridade desta fase. Além do mais, a maior parte dos livros didáticos analisados pelos críticos pertence à área de Comunicação e Expressão. É preciso rever, portanto, o próprio ensino da língua portuguesa.

4. A imprensa em geral e notadamente os jornais de circulação nacional, como a Folha de São Paulo, por exemplo, costumam tratar com muita dureza o ensino, principalmente o realizado nas escolas públicas. E, pensando bem, as críticas procedem visto que os próprios jornais parecem ser vítimas da má qualidade que eles apontam.

Na edição do dia 12 de maio de 1995, o suplemento FOLHINHA ocupa-se do negro; provavelmente em comemoração ao 13 de maio. A manchete da primeira página é **Zumbi** O GUERREIRO NEGRO. O Suplemento, dirigido às crianças, traz matérias nas quais as crianças discutem e condenam o racismo e se declaram isentas de preconceitos com relação aos negros, dos quais, aliás, são amigas. Numa parte intitulada HISTÓRIA (págs. 6 e 7) trata da escravidão e da libertação. Com o título LIBERTAÇÃO É FESTEJADA NO DIA DE ZUMBI, uma matéria, assinada por Marilene Felinto (da equipe de articulistas, segundo informação que abre o artigo) contém o seguinte parágrafo: *Entre os abolicionistas estavam o mulato José do Patrocínio e o branco Joaquim Nabuco. O trabalho de pessoas como eles conseguiu fazer com que o reinado de Portugal, **que mandava no Brasil** (grifos nossos) criasse leis para acabar com a escravidão.*

O erro primário cometido pela mal informada articulista (onde ela terá aprendido história?) deixou tudo muito cômodo: nossas crianças não são racistas, pode-se prever, portanto, o fim da discriminação, pelo menos a médio prazo e, ainda por cima, escravidão e abolição (essa coisa tão complicada que libertou sem criar oportunidades para os negros) são coisas do tempo em que Portugal **mandava no Brasil**. Nós, com certeza, não temos nada com isso.

Obs. Será preciso tratar a relação Abolição – Proclamação da República – feita, aliás, por senhores de escravos revoltados contra a abolição.

Lembrar o hino da República, feito cerca de 2 anos após a proclamação, que afirma: “nós nem cremos que escravos **outrora** tenha havido em tão nobre país – hoje os rubros lampejos da aurora acha **irmãos não tiranos hostis**.”

É isso: é mesmo muito necessária uma urgente revisão!

CAPÍTULO 11

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE, POR QUE E PARA QUE²²

1. MINHAS PRIMEIRAS PALAVRAS SÃO DE AGRADECIMENTO E EXPLICAÇÕES

Em primeiro lugar e, especialmente, agradeço aos Organizadores deste III Seminário, particularmente à Andréia e ao Arnaldo que, de última hora, aproveitando o fato de, depois de um longo período de ausência, eu estar passando férias em Aquidauana, me incluíram nesta atividade. Não vai nisso nenhuma ironia, o Arnaldo e os estudantes do CEUA têm toda liberdade para solicitar de mim qualquer colaboração de que eles me julgarem capaz e sabem que, dificilmente, eu me negaria a atendê-los. Quero agradecer, também, ao meu velho amigo Carlinhos Cabral que, executando projeto da Prefeitura Municipal, foi um dos principais responsáveis pela criação deste importante Espaço Cultural em Aquidauna, evitando assim que os antigos frequentadores do Cine Glória, como eu, sentissem mais ainda seu fechamento. Neste ponto Aquidauana está, afinal, de parabéns: foi-se o cinema mas ficou o espaço para a cultura e a arte.

²² Nota dos organizadores: Texto escrito para participação no III SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ÁFRICA, ocorrido no período de 05 a 09 de junho de 1996, em Aquidauana, MS, na Universidade Federal de Mato Grosso, na Mesa-redonda: A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

AS EXPLICAÇÕES.

Acredito ter sido convidada para essa Mesa Redonda por dois motivos. Um deles, não sei bem a ordem - se é que houve alguma - para ocupar o lugar da minha antiga colega e amiga, professora Albana Xavier, que, também de última hora, avisou que não iria comparecer. O outro é um pouco mais complexo. Eu não sou especialista em História da África, e os organizadores sabem disso. Desse modo, tenho a sensação, principalmente depois das primeiras conversas que tive com amigos aquidauanenses que não via há muito tempo, que este convite se configura como uma espécie de homenagem aos nossos “velhos bons tempos”.

Eu, orgulhosamente, faço parte do grupo de professores fundadores do CEUA/UFMS ou, mais precisamente, da sua matriz original: o CPA/UEMT. Aliás, só para provocar os outros fundadores, eu costumo dizer que eu fui a **primeira** professora do CPA, porque, um semestre antes dele estar em funcionamento, em 1970, eu já estava, lá em São Paulo, às voltas com providências necessárias à sua instalação, entre elas a contratação do Arnaldo, da Vilma, da Dorothea Beisig, do Reinaldo Salviti, além da procura de outros possíveis interessados. E saí daqui depois de seis anos, tendo cumprido meu acordo com a criadora do CPA, professora Dóris Mendes Trindade, que era formar a primeira turma. Voltei algumas vezes; em algumas delas desenvolvi trabalhos no Centro mas, então, na condição de professora da Universidade Federal da Paraíba, onde me aposentei em fevereiro do ano passado.

Assim sendo, entendo que minha presença nesta Mesa Redonda, que integra um evento de importância internacional, pois que reúne expoentes dos estudos africanos, do Brasil e da África, significa o reconhecimento ao trabalho de todos aqueles que tomaram possível a existência de uma Instituição de Ensino Superior em Aquidauna que, mesmo sendo o menor Centro da UFMS, não deixa de ser dinâmico e empreendedor, como prova a realização deste Seminário.

É, portanto, dessa perspectiva que vou me pronunciar.

2. O QUE SEI, SOBRE O QUE FALAR

Como já disse, não sou especialista em história da África. Mas sei o que uma professora de História geralmente sabe. Não vou, é claro, exibir aqui meus parcos conhecimentos. Vou, tão somente, fazer uma consideração geral sobre o que poderia ser definido como “o conhecimento sobre a África” que, geralmente, tem uma professora de História, formada pelos nossos cursos de graduação e, em seguida apresentar uma cogitação que me surgiu em 1992, por ocasião de uma permanência de quatro meses em Portugal, e que tem alguma coisa a ver com o tema desta Mesa: a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

2.1. NOSSO CONHECIMENTO SOBRE A ÁFRICA – falo a partir do meu próprio caso: formada na USP, em 1965, atuando no magistério: ensino secundário e ensino superior, ao longo de trinta anos.

Muito mais do que a história do Brasil e a da América, que integram tradicionalmente nossos currículos, a história da África é vítima do **eurocentrismo**. Todos, estudantes, professores e pesquisadores de história, sabem que este é um dos problemas mais recorrentes nos estudos de história. Extrapolaria o tempo que temos e seria exaustivo recolocar, aqui, todos os aspectos e, sobretudo, todas as consequências dessa longa tradição da nossa historiografia e, principalmente do nosso ensino. Nós, tanto os professores como os estudantes nos submetemos a pressupostos teóricos e metodológicos, temáticas, documentação e bibliografia elaborados e, por que não dizer, impostos pela produção européia. Sabemos que isso se deve a muitos e variados fatores, desde a submissão cultural até o predomínio econômico.

Mas é preciso salientar que nossa dependência da Europa, no que diz respeito ao conhecimento sobre a África, passa também, justamente, pela não existência ou, pelo menos, pela fragilidade da Comunidade que é tema desta Mesa. E muito mais difícil termos acesso a publicações africanas e até mesmo brasileiras, dependendo do lugar do Brasil onde

estamos - na Paraíba, por exemplo - do que a publicações européias. O contato entre nossas Universidades, mesmo existindo convênios como os que temos lá na UFPB, é muito esporádico. Desse modo, mesmo depois de a maioria de nós termos optado, tanto política como intelectualmente, por aproximações e afirmações de identidade com os países africanos, nos vemos, ainda, na maioria dos casos, presos a bibliografias e fontes européias,

Assim sendo, xenofobias à parte e sem qualquer menosprezo pela inegável contribuição da historiografia européia, será preciso que busquemos, favorecidos pela facilidade da língua e, mais ainda, pela identidade histórico cultural, uma profunda e constante comunicação de modo anos conhecermos e nos integrarmos, cada vez mais e sem a mediação dos “conquistadores” ou “dominantes”.

Nesse ponto entro com a minha **cogitação**.

2.2. A “LUSITANIDADE” E A COMUNIDADE AFRO-BRASILEIRA

Nós assistimos no Brasil, a partir da década de 70, notadamente graças à organização e atuação do Movimento Negro, e já não era sem tempo, a um verdadeiro despertar da nossa consciência negra. Não cabe aqui recompor esse processo, um dos mais ricos e interessantes da nossa história recente mas, apenas pontuando, vale destacar: descobrimos as muitas formas de racismo que impregnam nossa cultura, agora impossíveis de serem escamoteados, mesmo levando-se em conta o brilhantismo da antropologia pioneira de um Gilberto Freire, por exemplo; tem sido denunciada, de forma cada vez mais contundente, a injustiça social cometida contra a população negra, até o ponto de se construir uma proposta controvertida, porém, muito instigante de indenizações, como formas de reparação, a que os negros deveriam ter direito no Brasil; procedeu-se a uma verdadeira revisão da história da escravidão no Brasil, tendo em vista a colocação do negro como **sujeito** da história; cresceu o interesse pelos estudos africanos.

Enfim, pode-se dizer que o Brasil se aceitou **africano**. Até o atual Presidente da República, quando candidato, orgulhou-se de “ter um pé na cozinha”!

De certa forma nesse mesmo processo, que é, ao fim e ao cabo, um processo de construção de uma identidade “brasileira”, o Brasil iniciou um penoso e igualmente atrasado movimento em direção à aceitação da sua população indígena. A questão, nunca resolvida, da demarcação das terras, a integração social e cultural, a educação e as condições de vida dos índios ocupam, constantemente, a atenção da mídia, de estudiosos e (Deus os guarde) de políticos, empresários e autoridades. Os resultados, tanto em termos de conhecimentos como de solução dos problemas são quase nada mas, enfim, o Brasil aceita-se **índio**.

A busca de identidade e de auto-conhecimento nos remete, inevitavelmente para a África e para ela, também já não era sem tempo, nos voltamos com curiosidade e interesse.

Muito bem. Mas de abril a julho de 1992, aproveitando a presença da minha saudosa amiga Elza Nadai, que lá estava fazendo pós doutorado, permaneci em Portugal. Nesta ocasião fiz muitos e proveitosos contatos com professores e outros intelectuais portugueses e, principalmente com alguns militantes da FENPROF. Apesar da pouca duração desses contatos, me vi chegando à seguinte conclusão: nós, brasileiros, somos **muito parecidos** com os portugueses. Para não usarmos costumeiras e pouco higiênicas expressões prefiro dizer que nós somos “cara de um focinho do outro”. Até mesmo uma irritante falsa modéstia, com a qual me deparo constantemente na Paraíba, está lá, apresentando o interessantíssimo trabalho de prospecção arqueológica que está sendo feito em Conimbriga e que os abusados portugueses ousam classificar de “pequena contribuição” para o estudo de **setecentos anos de história**.

Completando as impressões, que me haviam feito chegar a essa conclusão, durante uma viagem de dois dias, para Ceuta, conversei muito com membros de uma família angolana. Desta vez me dei conta de que: 1) nós somos ainda mais parecidos com os angolanos e 2) os angolanos são muito parecidos com os portugueses!

Formulei, então, o que estou chamando de uma **cogitação** e prometi a mim mesma que, quando me aposentasse, eu iria procurar meios de verificar até que ponto ela é sustentável.

Eu penso que para realizar qualquer forma de identidade afro-brasileira seria necessário considerar a lusitanidade que nos deu origem e estabelece, ao mesmo tempo, aproximações e distâncias entre nós.

Não fui, ainda, mais longe do que isso. Nem teria tempo, aqui, de enumerar cada uma das observações e situações concretas que compõem minha cogitação. Mas, agora que me aposentei, já projetei uma forma de iniciar o aprofundamento e a verificação que gostaria de fazer. E, por feliz coincidência, pode até acontecer de eu dar alguns passos nesta direção agora, neste III Seminário de História da África. Pois, neste ponto entra o meu projeto MOÇAMBIQUE.

3. PROJETO MOÇAMBIQUE

Vale esclarecer que minha escolha por Moçambique é puramente circunstancial. Angola ou outro país africano de língua portuguesa, também se prestaria muito bem aos meus propósitos. Mas acontece que minha amiga e colega da USP, professora Ana Maria de Almeida Camargo, faz um trabalho em Moçambique e se ofereceu, gentilmente, para levar meu Curriculum Vitae, na sua próxima ida, agora em julho, e encaminhá-lo a possíveis interessados.

Otimista que sou, espero que meu interesse encontre acolhida e eu possa passar uma temporada em Moçambique, de preferência tendo contato e fazendo algum trabalho com professores de História, de todos os níveis de ensino, com a expectativa de pesquisar e discutir a problemática educacional e, particularmente o ensino de história, sob a ótica de um projeto de construção de uma Comunidade composta por países que se caracterizam por partilhar de língua e processos coloniais comuns e, ao mesmo tempo se apresentam tão diversificados e distanciados. Minha preocupação básica é verificar até que ponto a presença portuguesa na nossa formação afeta a visão que temos uns dos outros. Ou, dito de outra forma: até que ponto nosso conhecimento sobre nós mesmos passa por Portugal.

CAPÍTULO 12

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL²³

1. ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES

1.1. DESCRIÇÃO

O Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia do CE/UFBP é associado à realização de uma monografia que se constitui no Trabalho de Conclusão do Curso - TCC. Por isso cada grupo, que faz seu estágio em uma determinada escola, é formado por alunos a partir dos temas escolhidos. Esta circunstância introduz um elemento complicador na escolha da escola pelos estagiários, uma vez que é preciso observar a adequação entre o tipo de trabalho desenvolvido na escola e o tema a ser pesquisado.

As avaliações foram feitas por escrito, no dia 11 de novembro, pelas turmas do diurno e do noturno. Cada grupo deveria se posicionar sobre três aspectos: avanços, dificuldades e necessidades observados na prática do Estágio. No diurno foram produzidos 14 textos por um total de 37 alunas, organizadas em grupos de duas (três textos) e de três (10 textos) e um individual. No noturno foram 16 textos, escritos por 10 grupos de três componentes e 6 de dois, num total de 42 alunos.

Os Estágios se realizam em 23 diferentes escolas de João Pessoa; apenas três escolas são comuns a estagiários do diurno e noturno; em

²³ Nota dos organizadores: Este texto foi produzido a partir da análise das avaliações feitas pelos estagiários do Curso de Pedagogia, diurno e noturno, período 96.2 e das discussões ocorridas nos Seminários, promovidos pela Coordenação dos Estágios do Curso de Pedagogia, realizados no dia 18/11/1996, nos turnos da manhã e da noite.

cada turno dois grupos estagiam na mesma escola; dois grupos do diurno e um do noturno não mencionam a escola.

Quanto aos temas, tanto no diurno como no noturno, predominam questões de natureza eminentemente pedagógica, desde concepções gerais sobre educação, formação e atuação do pedagogo, até práticas específicas de sala de aula. Estão neste caso 21 temas; outros 7 temas são ligados à problemática educacional envolvendo orientação sexual e saúde; um grupo do diurno e outro do noturno não mencionam o tema trabalhado. A profusão de temas genéricos e basicamente **pedagógicos** pode estar ligada à tentativa de superar a questão da adequação entre as atividades do estágio, que são, forçosamente, determinadas pelo tipo de trabalho que a escola desenvolve, e a pesquisa, que é problema pessoal do estagiário.

1.2. INSATISFAÇÃO GERAL COM RELAÇÃO AOS ESTÁGIOS

A tônica geral das avaliações é de **insatisfação** com relação aos estágios.

A insatisfação registrada pode ser identificada nas referências predominantes quanto aos seguintes pontos gerais: não realização das expectativas dos alunos; problemas com relação à organização do Estágio no âmbito mesmo do Curso de Pedagogia; condições gerais das escolas, sobretudo as de trabalho dos profissionais que os recebem como estagiários; e condições efetivas dos próprios estudantes para a realização de suas atividades escolares (tempo, condições econômicas, acesso a recursos materiais e intelectuais necessários à realização das tarefas). Além desses pontos gerais, contribuem para gerar insatisfação mais dois tópicos específicos e interligados: a necessidade de desenvolver o tema e a concretização da monografia.

Analisando-se o teor geral dessa insatisfação é possível detectar dois eixos geradores dos problemas sentidos pelos estudantes: um estabelecido a partir da UFPB e outro relacionado às escolas onde os estágios são feitos.

O primeiro diz respeito ao próprio tipo de trabalho acadêmico desenvolvido na UFPB que, interferindo nas atividades dos estagiários,

cria dificuldades e, portanto, insatisfações. De um lado, a não existência, regular e sistemática, de trabalhos interdisciplinares, envolvendo equipes de professores dos diversos Departamentos e Centros, gera, notadamente, problemas ligados à necessidade de orientação intelectual para a pesquisa e elaboração da monografia. De outro lado, há o problema das indefinições do Curso de Pedagogia. Não é possível, aqui, revisitar a longa discussão, de mais de duas décadas, sobre a formação do pedagogo mas é notório - e as avaliações dos estagiários o indicam claramente - que não se estabeleceu, ainda, com a suficiente precisão e consequente estruturação uma definição para o Curso de Pedagogia e, em decorrência, para a questão da formação e da atuação profissional do pedagogo. Enfim, qual é o conteúdo da Pedagogia? Com que conteúdo o pedagogo participa do processo educativo? Continuam sendo questões não respondidas.

O segundo eixo, estabelecido a partir da situação das escolas onde os estágios se realizam, aponta para os graves problemas gerais, estruturais e financeiros que assolam a educação brasileira. As dificuldades apontadas pelos alunos, resguardando-se nuances e ênfases diferenciadas (e raras exceções), revelam a falta de condições mínimas para a efetivação do processo educacional. Falta de condições materiais (não há “salas” onde os estagiários poderiam, pelo menos, se reunir com seus orientadores); precariedade de recursos didáticos (bibliotecas pobres ou inexistentes); inexistência de tempo integral (o professor/técnico/supervisor não tem tempo para se encontrar com os estagiários); daí decorre o mais grave: não realização de trabalho em equipe. Profissionais insatisfeitos com sua própria formação, com a situação em que exercem suas atividades, mal remunerados, desprestigiados e desrespeitados só podem mesmo propiciar insatisfação aos seus estagiários - futuros colegas de ... infortúnio!

Esse quadro de extrema precariedade se completa quando se insere nele uma reivindicação feita por um grupo do noturno: remuneração para os estagiários. É preciso salientar que tal reivindicação não foi colocada como uma espécie de salário, por se entender que, ao estagiar,

o aluno já estaria enquadrado profissionalmente. Não; a reivindicação é por uma “ajuda de custo”, como uma bolsa concedida ao estudante que não tem, pelos seus próprios meios, recursos para o desempenho de uma **atividade escolar**. Alunos sem condições, estagiando em escolas limitadas por suas precariedades, orientados por profissionais descontentes, resultado: insatisfação geral.

A insatisfação provocada pelas dificuldades com o estudo do tema e a elaboração da monografia é de natureza acadêmico metodológica e não pode ser confundida com os problemas até aqui apontados.

A vinculação do Trabalho de Conclusão de Curso ao Estágio, acarreta para este, pelo menos, duas dificuldades básicas: a adequação das atividades ao **tema** escolhido e a necessidade de se incluir, no contexto de uma atividade eminentemente prática - o Estágio-, reflexões e aprofundamentos teóricos. Na verdade, muitas vezes, trata-se de iniciar a reflexão teórica que, dependendo do tema, nem sequer foi introduzida ao longo do Curso pelas demais Disciplinas. A situação se exacerba quando se considera que a **redação** de um texto, mesmo de uma simples monografia, costuma se constituir em um grande obstáculo para a maioria dos estudantes, desabituaados, desde as brincadeiras da pré-escola, do ato de escrever.

É curioso observar-se, nas avaliações feitas pelos estagiários, portanto alunos em vias de concluir seu curso de graduação, a permanência de valores ou, melhor, de perspectivas de ordem moral e emocional, do tipo “um ideal nunca morre”, no exato momento em que, com muita insegurança e incertezas, eles se defrontam com uma situação que requer a mais arguta e contundente atitude técnica e profissional.

2. DISCUSSÃO DAS AVALIAÇÕES

A discussão das avaliações analisadas tem como pressupostos definições básicas que se referenciam, mutuamente: papel do Estágio Supervisionado na formação do Pedagogo, o que implica na definição da formação e da atuação profissional do pedagogo; as duas definições

demandam a resolução de uma questão que é fundamental: qual é o conteúdo da Pedagogia?

Estas são questões sobre as quais, por maior que fosse o atrevimento intelectual, não seria legítimo tratar-se em um artigo limitado como esse. Por trás delas há um longo debate nacional, que já envolveu os mais gabaritados profissionais da área e que se não se concluiu, até agora, não há de ter sido por falta de empenho e ilustração dos seus participantes. Qualquer tentativa de síntese, agora, seria empobrecedora. O objetivo, ao situá-las, é, tão somente, o de ressaltar, ainda uma vez, a importância das mesmas e deixar configurado o quadro geral em que as avaliações específicas dos estagiários devem ser discutidas.

O Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia do CE/UFPB, se apresenta com uma tríplice característica que lhe é conferida fuma igualmente tríplice função: completar a formação, ao nível da graduação, com a realização de uma experiência prática, inserida, desde já, no campo de atuação profissional mais específico (ou será o único?) - a escola -; desenvolver um processo permanente de intervenção do Curso e da Universidade na realidade escolar da comunidade e constituir-se em um espaço privilegiado de pesquisa para a realização da monografia de conclusão de Curso. Para que isso não continue ensejando as confusões e inseguranças vivenciadas pelos alunos, será preciso que se estabeleçam as linhas demarcatórias entre uma função e as outras e que se organizem, ao longo da realização das atividades, as prioridades de cada momento. No limite, pensando-se nas turmas vindouras, seria o caso de se buscar maior clareza e especificidade para as funções e o papel dos Estágios.

A realização da monografia representa, por si só, um dos principais complicadores do Estágio. A começar pelos problemas da ligação com o tema. Quando se sai da predominante generalidade, já mencionada, destacam-se algumas situações intrigantes: o caso do grupo que se vê impedido de fazer suas observações quando o único aluno da escola portador da Síndrome de Down (tema do grupo) falta ou vai embora mais cedo, o que é muito frequente. Há também o grupo que se propõe

a estudar “A Identidade Profissional do Pedagogo”; a ressalva que se faz, neste caso é que essa identidade deveria ser exatamente o principal elemento norteador não só do Estágio mas do próprio Curso e, portanto, não deixa de ser estranho que ela seja colocada como objeto de pesquisa no Estágio, sugerindo, pelo menos à primeira vista, uma inversão do processo.

Ainda quanto à monografia é preciso considerar uma variável importante: ela, tal como o estágio na escola, também é tarefa que deve ser feita em grupo. Em se tratando de um trabalho de conclusão de curso, de que modo se distinguirá a participação de cada um dos membros do grupo? Não seria mais garantido, para a avaliação final do concluinte, que, uma vez feita e discutida uma pesquisa em equipe, cada um se encarregasse ou de uma parte específica do tema ou, não sendo possível uma subdivisão adequada, de uma elaboração própria e individual de modo que cada tema fosse tratado por diferentes abordagens ou estilos?

Ressalte-se que a problemática da monografia enseja algumas das mais recorrentes indicações de dificuldades, desde a falta de material documental e/ou bibliográfico até a necessidade de se buscar orientação, sendo a mais grave as limitações de ordem teórico metodológica. Parece se situar aí uma das contradições do Curso: a colocação da tarefa que requer a mais sólida formação teórica - a elaboração da monografia - no bojo da atividade que, por princípio, se destina à iniciação prática na profissão - o Estágio.

À problemática da monografia se juntam os percalços colocados pelas condições concretas das escolas, responsáveis pelo maior número de registros negativos nas avaliações, e que têm por trás a nunca resolvida questão da relação entre a Universidade e a sociedade, principalmente a comunidade na qual está inserida. E, neste caso específico, o destaque é para o papel da Universidade junto às demais instituições de ensino, o que equivale a dizer: o papel da Universidade frente à educação, como um todo. Não se pode admitir que sua única função seja a de registrar, nas escolas, a falta daquelas condições que prejudicam as próprias atividades universitárias, como a realização dos estágios, por exemplo. Muitas das

carências terão origem na própria Universidade. A não qualificação para o trabalho em equipe é seguramente uma delas. As carências materiais e os problemas estruturais deveriam, pelo menos, contar com apoios e subsídios da Universidade em momentos de reivindicação junto aos poderes públicos. A Universidade, por exemplo, não prima pela elaboração e publicação de materiais didáticos, dos quais os seus estagiários são os primeiros a sentirem falta.

Em mais essa questão não será possível, nos limites desse texto, exaurir todos os problemas. Mas fica registrada a insistente provocação para a necessidade de realização de um urgente debate.

Um outro aspecto bastante curioso, é o fato da realização exclusiva dos estágios no mesmo turno do Curso. A curiosidade é a seguinte: isso quer dizer que o profissional irá trabalhar, com certeza, apenas no mesmo turno em que se graduou? Essa limitação configura, sem dúvida, uma restrição no interior do Curso. Nada autoriza a Universidade a essa equação profissional: formado de dia, trabalha de dia. formado à noite, trabalha à noite. O profissional deverá estar apto a se adaptar ao mercado de trabalho, até porque, neste caso, o profissional da educação nem sempre tem chance de escolha; o mais comum é que, dada a exiguidade salarial, ele acaba trabalhando em todos os turnos, de manhã à noite e, às vezes, num mesmo dia. Por isso ele deve estar minimamente alertado para o que poderá encontrar em cada uma das circunstâncias. E o Estágio seria uma boa oportunidade para isso.

Finalmente, a idéia de remuneração para o Estágio, sugerida/reclamada por um dos grupos, não só não é descabível, considerando-se as condições de vida dos estudantes, como seria até muito procedente, levando-se em conta o fato de que esta é uma atividade que pode, perfeitamente, se configurar como **extensão** da Universidade, tomando-se, de fato e naturalmente, uma forma de cooperação com as escolas que recebem os estagiários, podendo, por isso ser remunerado como, aliás, ocorre com os estágios em algumas áreas técnicas. Seria reconhecer um caráter de verdadeira iniciação profissional a esse tipo de atividade.

3. CONCLUSÃO/PROPOSTAS

À guisa de conclusão, com ares de propostas, indicam-se ou destacam-se questões para novos e continuados debates, dos quais podem resultar novos e melhores procedimentos:

É preciso aprofundar o debate com os próprios estagiários de modo a, uma vez identificados os problemas, buscarem-se soluções... mesmo que estas só possam ser aplicadas em outras turmas.

Há URGÊNCIA em se definir o conteúdo da Pedagogia. Para tanto parece ser procedente indicar a busca, a revisão e a reavaliação de experiências já desenvolvidas na história da educação brasileira. Nem tudo, do passado, é descartável. As escolas que, respaldadas na Lei 4.024, desenvolveram projetos educativos experimentais e foram fechadas pela ditadura não tiveram ensejo de socializar suas realizações e entre elas uma das melhores era a definição das Coordenações Pedagógica e Educacional, exercidas pelos pedagogos. Não seria o caso de tentar-se um novo diálogo com elas?

Seria um interessante desafio estabelecer parâmetros para uma nova concepção do exercício do magistério, notadamente na primeira fase do primeiro grau, onde formados em Pedagogia atuam como professores. A idéia de professor polivalente parece não corresponder mais às necessidades atuais da educação. A formação de novos ESPECIALISTAS para o ensino, sempre realizada em cursos superiores, centrados nas especialidades, sem prejuízo da adequada e indispensável formação pedagógica, poderia ser uma alternativa para os Cursos de Pedagogia.

É absolutamente inadiável a tarefa de promover-se a integração entre os Cursos de Licenciatura e a Pedagogia, forçando a Universidade a criar espaços para o trabalho de equipes interdisciplinares.

A Universidade precisa tornar-se presença constante nas escolas de primeiro e segundo grau, não só como solicitadora de espaços para a realização de estágios ou pesquisas, mas, também, como parceira. É preciso, enfim, que a Universidade assuma, de uma vez por todas, seu papel frente a educação, não como só como mentora, que de fato é, mas, também, como servidora, que deveria ser.

CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO NO BRASIL: O QUE HÁ DE NOVO?²⁴

INTRODUÇÃO

Em educação, raramente falamos de nós mesmos.

Quando, no final do ano passado, o JORNAL NACIONAL, pela voz embargada do mais convicto porta voz do otimismo oficial - Cid Moreira - anunciou a aprovação da nova LDB pela Câmara Federal, a notícia soou tão nebulosa que é de se duvidar que qualquer pessoa, mesmo sendo profissional da educação, tenha entendido. Esse tipo de situação mostra como o debate educacional, no Brasil, é estranhíssimo! Ou melhor, mostra o distanciamento que tanto a imprensa como o conjunto da população mantém em relação à educação. De modo geral apenas três fatos ligados à educação ocupam, com destaque, espaços na mídia: a ameaça das drogas nas escolas, o preço das mensalidades e as tocantes **provas de abnegação** dadas por educadores - muitos deles leigos - na busca de soluções “alternativas” para as mazelas do ensino.

As discussões sobre educação parecem ocupar, com exclusividade, os profissionais e se restringem aos espaços de atuação desses profissionais. E mesmo nesse caso há, pelo menos, duas distorções

²⁴ Nota dos organizadores: Texto elaborado para participação como palestrante no Seminário: Educação no Brasil. O que há de novo?, promovido pelo Grupo de Trabalho Educação e Sociedade/NDIHR-UFPB; ANPUH-PB; SINTEENP-PB, PRAC-UFPB e DH-UFPB, ocorrido em João Pessoa, PB em 04 de abril de 1997. Posteriormente foi publicado em OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Organização). **Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. 01. ed. João Pessoa: Sal da Terra, 2000. v. 01. 137 p.

comprometedoras da eficácia das discussões. A primeira delas refere-se ao absoluto predomínio dos pedagogos (considerados os profissionais da educação por definição); para a grande maioria dos professores das disciplinas específicas, as questões educacionais mais gerais parecem não fazer parte do seu trabalho. A segunda distorção é mais complicada de se perceber. É muito comum - e desnorteante - que seminários, encontros, eventos de toda ordem reúnam profissionais interessados na solução de problemas que estão presentes na atuação daqueles que **não estão participando** do debate. Os que participam, quase sempre, lá estão para relatar e discutir experiências que eles **já** realizam visando solucionar os problemas. De modo que seria lógico concluir que os problemas que ainda persistem são os **dos outros**.

Outro descompasso constrangedor foi o que se verificou no âmbito deste Seminário, sem, contudo, ter sido exceção: o desconhecimento dos temas em debate, por parte das autoridades educacionais presentes. LDB, PCN e a avaliação dos livros - didáticos, ou seja: a própria “política” educacional brasileira, proposta e implementada pelo governo federal, desconhecida pelos órgãos educacionais locais. E são justamente esses que têm por obrigação realizar a referida “política”, na prática!

Essas considerações, por si mesmas, já constituem embaraços para o enfrentamento da questão que se coloca: o que há de novo na educação brasileira?

Isso requer que se explicita o sentido da mesma. Não se pretende formular um projeto renovador da educação brasileira; um Seminário não seria o espaço para tal. A pergunta se coloca, muito simplesmente, em face da nova LDB, dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - e da avaliação dos livros didáticos de primeira à quarta série, que resultou em um Catálogo do MEC, para orientar a adoção e a compra dos livros, procurando entender em que sentido e em quais aspectos esses novos dispositivos e procedimentos trariam elementos inovadores para a educação brasileira.

A ordem entre os três elementos considerados deveria ser a que está enunciada: do maior (mais abrangente) para o mais específico;

no entanto não é isso que ocorre. Na verdade, nas formulações e encaminhamentos governamentais, não há ordem; há concomitância, redundância e desarticulação. Essa constatação já indica a ocorrência de velhos procedimentos. Daí o por quê da pergunta.

Para respondê-la, adotou-se o seguinte roteiro: primeiramente, discriminar o que seria novo na educação brasileira para, em seguida, verificar de que forma os instrumentos considerados, isoladamente ou em conjunto, o possibilitaria ou, o que seria melhor, o determinaria. Foram organizados três blocos, a partir dos quais as análises foram feitas: Política Geral de Educação; Estrutura e Organização do Ensino e Procedimentos e/ou princípios pedagógicos.

Vale ressaltar que faltou, depois da abertura política, a realização de um diagnóstico geral da educação brasileira que possibilitasse levantar e equacionar os efeitos da ditadura. De modo que o levantamento aqui apresentado é baseado em experiências pessoais, feitas a partir de um comprometimento profissional com o ensino e a pesquisa de história e de uma militância política, na área educacional, tanto acadêmica como sindical.

1. POLÍTICA GERAL DE EDUCAÇÃO: O QUE SERIA NOVO?

Seria novo, justamente, a **formulação** de uma política geral de educação. Há muito tempo a educação brasileira tem tido seus problemas, desde os mais graves e gerais até os mais específicos, tratados através de **programas**. Isso estabelece, aliás, uma evidente continuidade entre os procedimentos dos governos da ditadura e os que sei lhe seguiram, por mais que o discurso oficial, agora revestido de caráter democrático, seja anunciador de mudanças. Basta ver, por exemplo, o que vem acontecendo com os **programas** de erradicação do analfabetismo. Do MOBREAL à *qualidade total*, a rima pobre não esconde a permanente perplexidade de uma imensa quantidade de brasileiros diante da linguagem escrita. Outro exemplo interessante é o que acontece na Universidade. Mesmo

para os mais atentos e ativos profissionais não tem sido possível acompanhar a enorme diversidade de programas em andamento.

Essa “política” de programas apresenta alguns aspectos que comprometem a construção de diretrizes e metas gerais para a educação brasileira:

Os programas, mesmo quando atinentes a um só setor ou modalidade educacional, são desconectados entre si, o que leva a redundâncias e repetições; fragmentação em vez de diversificação;

Há uma forte centralização federal na formulação, no controle, na avaliação dos programas e, o que é mais problemático, no repasse de recursos que lhes são destinados;

Na medida em que boa parte dos recursos para os programas educacionais são provenientes de órgãos financiadores internacionais, verifica-se uma espécie de controle externo dos mesmos que, muitas vezes, obedecem a diretrizes alheias às realidades nacional e locais, tomando-se, praticamente, impossível, por meio deles, formular uma política geral. Alguns programas acabam até sendo extintos no exato momento em que eles iriam começar a funcionar; ou são interrompidos em pleno andamento, mesmo quando já tenham começado a produzir resultados;

Uma agravante a essa situação, marcada por uma forte centralização e por controles externos (vale dizer, alheios à realidade educacional brasileira), é o fato de que os executores dos programas não participam de sua formulação. Da mesma forma, os usuários ou eventuais beneficiados pelos programas também não costumam ser consultados sobre a conveniência dos mesmos.

Portanto, não há uma política educacional; o que existem são programas educacionais, eventuais e restritos.²⁵ Ou, pensando bem,

²⁵ Os programas implantados e implementados pelas Universidades são ilustrativos da defasagem entre essa sistemática e a necessidade de formulação de uma política global. Programas como PIBIC, PROLICEN, PROGRAD e Programa de Avaliação, para nos limitarmos a exemplos do que acontece nos Cursos de Licenciatura, são desenvolvidos sem qualquer articulação entre eles próprios e, o que é pior, não foram antecedidos e nem seguidos de quaisquer procedimentos que levassem à

pode ser que seja essa mesma a política educacional brasileira. E, neste caso, é preciso explicitá-la. Não se trata de uma política formulada por educadores e/ou setores/movimentos educacionais brasileiros, para atender a reais necessidades educacionais da população, mas de uma política que, obedecendo a imperativos da chamada “globalização”, pretende emparelhar o Brasil, no campo educacional, aos parâmetros internacionais que, orientados pela mesma lógica da globalização, podem ser definidos como expressão do “neoliberalismo”. Caracteriza-se essa política, como se sabe, pelo paulatino afastamento do Estado, dando lugar a processos de privatização da educação, bem mais claramente compatíveis com a aparente fragmentação dos programas. A diretriz geral aí embutida seria, por suposto, *cada um por si*.

Assim sendo, o NOVO na política educacional brasileira seria a elaboração de um projeto amplo e, ao mesmo tempo, diversificado (para contemplar a extraordinária gama de problemas e situações específicas), construído a partir de um verdadeiro debate nacional e com participação dos diretamente interessados: usuários e executores.

Os três instrumentos em pauta: - LDB, PCN e Avaliação dos Livros Didáticos - trazem esse novo? Não. E por que?

Para começar, porque os três **não formam um conjunto**. Cada um deles se origina de processos distintos (talvez interligados pela lógica perversa da submissão aos ditames externos) e não seria demais esperar que um mínimo de coerência, por parte dos mentores e promotores da educação, determinasse que *diretrizes e bases da educação, parâmetros curriculares e adoção e uso de livros didáticos* fossem pensados e **programados** de forma articulada.

Não foi, porém, absolutamente, o que aconteceu. Os PCN e o projeto de avaliação dos livros didáticos só têm em comum o fato de terem sido realizados pela mesma Secretaria do MEC - a do Ensino Fundamental. As equipes responsáveis pela execução dos respectivos

formulação de uma política mais ampla de ensino e pesquisa; nem no interior de cada Universidade e nem no plano mais abrangente da SESU/MEC.

trabalhos eram diferentes e nenhuma tomou conhecimento do que a outra fazia. Houve, apenas, uma informação sobre a avaliação das propostas curriculares em funcionamento no país (trabalho que embasou as equipes que fizeram os PCN) fornecida às equipes que iriam avaliar os livros didáticos em um Seminário preparatório. Ressalte-se que essa informação sobre currículos disse respeito àquilo que, aceitos os novos parâmetros, iria ser modificado e não sobre os novos PCN em si. Os livros didáticos, se tudo corresse de acordo com o cronograma do MEC, seriam utilizados na vigência de currículos novos, não considerados pelos especialistas que os avaliaram. E a LDB, que, a rigor, deveria fornecer diretrizes e bases para o sistema e para todos os processos educacionais, só foi aprovada posteriormente.

Analisando-se cada um dos instrumentos considerados, resumindo, tem-se o seguinte quadro:

A avaliação dos livros didáticos deixa claro que a “qualidade” destes indica uma, pouco disfarçada, submissão ao mercado consumidor, para o qual não é exatamente a qualidade do ensino o que mais interessa. A lógica parece ser a da **facilitação**, tanto para os professores como para os alunos;

Os PCN são, declaradamente, respostas a compromissos internacionais, visando acreditar o país junto aos órgãos financiadores internacionais, subordinados, em termos de dotação de recursos financeiros, ao Banco Mundial.

E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 - resultou, na realidade, de um **golpe** na educação brasileira. Depois de longos debates acadêmicos, sindicais e parlamentares, levados a efeito pelas diversas Entidades componentes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, quando se tinha chegado a um texto de lei, não ideal, mas **possível**, (segundo a expressão do saudoso professor Florestan Fernandes) - o Substitutivo do Senador Cid Saboia - o processo parlamentar, por meio de uma manobra que desrespeitou o Regimento do Senado, foi atropelado pelo projeto/substitutivo *Darcy Ribeiro*. A nova LDB expressa tudo, menos um debate

nacional. Enquanto geradora de uma política educacional, se perde em generalidades e em detalhes. Não contempla os Conselhos - que seriam instâncias para a formulação de políticas educacionais em níveis federal e estaduais - e preconiza a montagem de um Plano Nacional de Educação, instituidor de uma Década Nacional da Educação - a iniciar-se um ano depois da data da aprovação da Lei, sem considerar que o Brasil, por força de acordos internacionais, já estabeleceu um Plano Decenal para a educação brasileira a contar do ano de 1993. Aritmética difícil esta! Principalmente se se considerar que, conforme o 1º parágrafo do artigo 87, esse Plano Decenal estará em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que é a mesma à qual se remete o Plano Decenal, que, a estas alturas já estaria em seu quarto ano. Teremos, em educação, uma década de seis anos?

2. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: O QUE SERIA NOVO?

Já se fez referência à falta de um diagnóstico da educação brasileira pós ditadura. Na verdade, talvez fosse mais apropriado pensar em um balanço, que pudesse verificar o que restou da educação, em meio aos escombros deixados pelo “antigo regime”. Embora não seja cabível, neste texto, analisar e avaliar o sistema educacional criado pela Lei nº 5692, de 1971, é possível, no entanto reconhecer, na situação atual algumas de suas principais mazelas. Mas é possível mais; é possível, tristemente, verificar a demora, ou inoperância, das autoridades do “novo regime” no enfrentamento das mesmas. Desse modo, a indicação de novidades, no campo da estrutura e da organização do ensino, incide sobre problemas que seria legítimo esperar que não mais existissem. Mas, como a realidade não consulta o discurso político, ela insiste em apresentar velhos problemas que, de tão antigos, dão a impressão de serem permanentes. Numa atitude incorrigivelmente otimista, a relação daquilo que seria, afinal, NOVO, na educação brasileira, foi organizada na forma afirmativa.

REDE FÍSICA SUFICIENTE E ADEQUADA

Por incrível que pareça, há uma enorme defasagem entre as necessidades escolares e a quantidade e qualidade dos estabelecimentos a elas destinados. A situação da rede escolar, de modo geral, e em praticamente todos os estados, é lamentável. Na falta do diagnóstico preciso, é possível recorrer ao noticiário dos jornais e das TVs. Todo início de ano são mostradas crianças sentadas no chão, sem carteiras, e mesmo aulas sendo dadas embaixo de árvores, devido à falta de salas. Por ocasião das eleições de novembro de 1996, o noticiário mostrou urnas eletrônicas (novidade eleitoral) inutilizadas devido às goteiras das salas de aulas onde estavam instaladas. E isso não ocorreu na pobre Paraíba, mas no rico São Paulo. Aliás, Paulo Freire, um dos mais importantes educadores brasileiros, quando esteve à frente da Secretaria de Educação Municipal, da cidade de São Paulo - na gestão de Erundina, afirmou, em Seminário Nacional, que se conseguisse deixar as escolas municipais de São Paulo **sem goteiras** já teria feito uma grande obra **educacional**. Cidades sem escolas, escolas sem salas de aula, salas sem carteiras; bibliotecas escolares e/ou municipais inexistentes ou precárias, laboratórios inexistentes ou sem equipamentos, quadras de esporte improvisadas, eis um quadro constrangedor para a educação brasileira, no final do século XX.²⁶

E o que, a esse respeito, pode-se esperar dos três instrumentos legais e governamentais que estão sendo estudados? Nada.

²⁶ Tem sido muito divulgado, atualmente, o esforço do governo federal e de alguns estados para equipar escolas com TVs e vídeos, por meio dos tais **programas** de educação à distância. A discussão desse fato não cabe aqui, uma vez que ele não diz respeito aos três instrumentos específicos que estão sendo considerados neste artigo. Mas não se pode deixar de assinalar problemas já identificados com relação a tal providência: os aparelhos são roubados (as escolas são, também, inseguras); ficam inutilizados pelo uso inadequado; são levados para a casa do Prefeito ou do Diretor da escola (por medida de segurança... é óbvio [!?!]); para resumir, propostos como solução para carências viram problemas. Quanto aos efeitos intelectuais, alguns “derrotistas” indiscretos têm apontado um aumento no índice de audiência da novela das oito. A propósito, o mesmo tipo de problema está acontecendo com os computadores, fornecidos pelos indefectíveis **programas** de informatização.

E as explicações para isso são muito simples. O projeto de avaliação dos livros didáticos e os PCN não têm, por definição, a atribuição de resolver problemas de carências da rede física. Nada a esperar ou “cobrar” deles, portanto.

O encargo ficaria para a LDB que, legislando sobre recursos financeiros para a educação, deveria contemplar **todas** as necessidades que precisariam ser atendidas, incluindo-se, evidentemente, as materiais. Mas, nesse aspecto, a nova LDB é, simplesmente, impenetrável se for lida por alguém que seja, **apenas e tão somente**, um profissional da educação. A análise apresentada, neste Seminário, pelo professor José Neto (ver artigo), deixou isso bem claro; se é que se pode falar em “clareza” quando se trata de tamanha confusão. A nova Lei, portanto, poderá se constituir em fator de criação dessa alvissareira novidade: escola para todos e em condições de desenvolver todas as atividades a ela inerentes. Será preciso, apenas, que a intrincada legislação orçamentária, à qual ela remete, seja, para variar, colocada a serviço da educação e não como um obstáculo, só transponível por meio de um novo “milagre” brasileiro.

QUADROS PROFISSIONAIS FORMADOS, QUALIFICADOS,
CAPACITADOS, PERCEBENDO SALÁRIOS DIGNOS; OU,
PELO MENOS, DECENTES

Essa seria uma imensa novidade. Poderia ser reconhecida, simplesmente, como a **PROFISSIONALIZAÇÃO** do magistério. Romper, finalmente, e de uma vez por todas, com a arcaica concepção do magistério como um “sacerdócio”, exercido por seres abnegados e vocacionados que nele vêem sua “sagrada” missão.

O senso comum e a mídia (quem sabe não são até sinônimos?) insistem nessa imagem idílica e idealizada do professor; ou melhor, do **educador** (para usar o jargão pedagógico), que seria o professor acrescentado daquelas “qualificações”. Nessa linha o educador seria, justamente, o profissional que se comporta, ou que se apresenta, como se não o fosse. Ele exerce o trabalho, do qual tira seu sustento e o dos seus, como se não esperasse qualquer vantagem material; ele pensa apenas

nos seus alunos, para os quais, mais do que um “mero” transmissor de “meras” informações, ele deverá ser um “guia” e “amigo”. Não passa uma semana sem que algum programa de reportagens especiais ou algum *encarte* açucarado do tipo “gente que faz” mostre algum heróico **cidadão** (este sim, digno deste nome!) que se notabiliza por improvisar alguma solução “barata”, “simples”, “humana”, “carinhosa” e - hélas! - eficiente para algum **grave** problema educacional. É bem verdade que, geralmente, essas soluções salvadoras abrangem um pequeno grupo de alunos de um pequeno e sofrido rincão do país e dependem, quase que **exclusivamente**, da boa vontade do referido herói que, para completar é um professor-leigo que, já na origem, era, ele próprio, uma improvisação.

Os três instrumentos em pauta caminham no sentido da profissionalização, por si só inovadora? Quem sabe?

Em princípio, esses instrumentos têm tudo a ver com a profissionalização do magistério. Livros didáticos cujas qualidades e defeitos sejam apontados por um rigoroso processo de avaliação e parâmetros curriculares capazes de orientar a organização do conjunto das atividades educativas, num determinado nível de ensino, são componentes importantes para o exercício da **profissão** de professor. Uma LDB, por sua vez, é a base para a construção de estatutos do magistério, nos quais a profissão deve estar definida, da formação às condições de trabalho, passando pelas indispensáveis questões ligadas à capacitação, aperfeiçoamento e carreira, nelas incluídas a questão salarial, sem a qual qualquer profissão se descaracteriza.

Esse é o princípio. E quanto à prática?

O processo de avaliação dos livros didáticos de 1ª à 4ª série revelou (ou melhor, chamou a atenção para um fato sobejamente conhecido) a péssima qualidade da grande maioria dos livros, existentes no mercado, à disposição dos professores. Evidentemente, essa não é uma contribuição para o bom exercício da profissão. A menos, é claro, que se verificasse que esses livros, devidamente criticados pelos profissionais fossem rejeitados, não fossem adotados e se constituíssem em campeões de prateleiras. O Relatório da primeira comissão do MEC (1994) que trabalhou nesse

processo, porém, registra o fato de que são exatamente esses livros os mais vendidos! Para constrangimento geral o referido Relatório afirma: “Trata-se, portanto de livros que se mantêm por aquilo que apresentam de negativo para o desenvolvimento dos educandos. E, conforme atesta a listagem em anexo, lamentavelmente, ainda, encontram espaço significativo no mercado, isto pode ser revertido com a divulgação dos pareceres destas obras e uma possível discussão com os professores”. (Definição de Critérios para a Avaliação dos Livros Didáticos. MEC/FAE. P. 71) Essa ressalva, contudo, está longe de ser possível; até hoje, depois de três anos e da continuação do trabalho por outra comissão, não se registrou, ainda, a participação ativa dos professores no processo. E, além disso, mais adiante, o mesmo Relatório anota que “Estas obras (as que inovaram o padrão gráfico) revelam, sobretudo, que a indústria editorial brasileira tem condições técnicas de produzir obras didáticas de excelente qualidade. Entretanto, parece ser mais lucrativo (grifo nosso) inovar na aparência e continuar compactuando com as velhas lições, já desnudadas pela nossa História” (Idem. p. 71). Pode-se inferir, portanto, que, via livro didático, a profissionalização do magistério tem ainda um longo caminho a percorrer.

Quanto aos PCN, para simplificar e reduzir a discussão aos aspectos essenciais, basta dizer que toda a proposta direciona o ensino de primeira a quarta série do primeiro grau, ou, para usar a expressão dos documentos, dos dois primeiros ciclos, para um tipo de trabalho que requereria **especialistas** nas diferentes áreas de ensino; no entanto, a suposição é de que o ensino continuará sendo atividade de professores polivalentes, comprometendo, completamente, toda e qualquer perspectiva de profissionalização, notadamente no que diz respeito à formação e capacitação: não é possível **formar** e/ou **capacitar** profissionais em **todos** os ramos do ensino. A coerência exigiria, no mínimo, a colocação da hipótese de trabalho **em equipe**. Mas isso não é o pior! O principal obstáculo, para que os PCN se constituam em uma proposta que leve a um aprimoramento profissional dos professores, reside no fato de que eles foram elaborados, avaliados e discutidos (e, provavelmente, serão

implantados) sem qualquer participação dos professores, que serão, em última instância, os seus executores. O desconhecimento deles por parte das “autoridades” educacionais paraibanas, verificado neste Seminário, é mais do que sintomático.

O exame da LDB, nesta matéria, exige mais cuidados.

Mas a conclusão é óbvia: a Lei *Darcy Ribeiro* não possibilita, não facilita e, se calhar, (expressão copiada de amigos portugueses) **impede** a profissionalização do magistério. O Capítulo VI - Dos Profissionais da Educação - sugere um roteiro profissionalizante, embora abra espaços para improvisações; por exemplo: o inciso II, do Artigo 61, estabelece, como fundamento para a formação profissional dos professores, o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (grifo nosso). Os Artigos 62 e 63 são engendradores de confusão ao “criarem” um CURSO NORMAL SUPERIOR, sem qualquer indicação da relação deste com os atuais cursos de Pedagogia. Mais ainda, enquanto o Artigo 62 admite a formação em nível médio, para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, o parágrafo 4º, do Artigo 87 (Disposições Transitórias), estabelece que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados ou por treinamento em serviço.” As Leis, como todos sabem, são passíveis de interpretação. Nada mais fácil para o escamoteamento da Lei do que as ambiguidades contidas nela própria.

Mas há um ponto em que a LDB não estabelece qualquer ambiguidade. Ela **não contempla** a questão da **carreira** do magistério. Esse ponto, na fase de discussão do projeto da Câmara Federal, foi um dos mais polêmicos. Enquanto os representantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública insistiam em ter, na Lei, garantias para o exercício profissional do magistério, os representantes das escolas privadas e os Deputados, seus porta-vozes, se recusavam a aceitar que o texto da Lei contivesse “bandeiras” de luta para os professores. O texto de Darcy Ribeiro resolveu a questão: suprimiu o capítulo. Portanto, nada sobre a carreira do magistério na Lei. Os profissionais do magistério que se

cuidem! Quem sabe, um dia, usando a máxima do “mal que vem para o bem”, eles não **redescobrem** seus Sindicatos?

CONDIÇÕES ADEQUADAS DE ESTUDO E TRABALHO.

É muito difícil especificar quais seriam as **condições adequadas** para o exercício do magistério, ou melhor, para o desenvolvimento das atividades educacionais, que envolvem professores e alunos. Por um lado, as situações concretas são tão diferenciadas que as condições consideradas adequadas variam de situação para situação. Por outro lado, há, sem dúvida, uma grande dose de subjetividade na definição do que seria adequado. A generalizada idealização sacerdotal do magistério chega ao ponto de fazer com que muita gente acredite que, para se realizar a educação, basta que existam professores com “boa vontade” e alunos “com vontade de aprender”. Por isso, o que aqui se pretende é, reafirmando a reivindicação da profissionalização como um elemento **novo** no processo educacional, apontar as condições adequadas para que o estudo e o trabalho escolar, em toda sua diversidade, possam ser exercidos profissionalmente. Vale esclarecer que a idéia de trabalho profissional, neste caso, refere-se tanto a professores (o que é óbvio) como aos estudantes que, aliás, ao preencherem formulários que solicitam a indicação da profissão costumam escrever *estudante*.

Outra colocação relevante para a questão das condições adequadas é que, na verdade, ao enunciá-las o que se faz, em geral, é, tão somente, indicar aquilo que seria o **mínimo necessário** para a realização do trabalho escolar.

Nesse caso, é possível organizar uma lista que, por se referir aos recursos e condições mínimos, pode ser extensiva à toda a diversidade educacional. Para que se estabelecesse uma dinâmica de trabalho que resultasse em um processo educacional verdadeiramente NOVO no Brasil, bastaria assegurar: instalações físicas e equipamentos apropriados; aportes financeiros correspondentes às necessidades; gestão democrática das escolas, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar; **tempo integral** para todos os profissionais envolvidos.

O último ponto requer desenvolvimento. Já há, nas escolas, um certo número de profissionais (técnicos e burocratas) que trabalham em tempo integral. A novidade aqui é a reivindicação de que essa seja a condição de trabalho dos professores e dos alunos.

Qualquer pessoa que tenha familiaridade com a escola e seu funcionamento sabe que, a despeito de todas as “inovações” nela introduzidas, ao longo do tempo, persiste a existência de uma unidade que define a frequência/permanência de professores e estudantes: a **AULA**. Ela estabelece ritmo e dinâmica das atividades de alunos e professores; a presença nela é critério para aprovação dos alunos; ela determina a remuneração dos professores que, na maioria dos casos, ganham apenas **por aula dada**. A colocação do tempo integral para professores e alunos, como condição mínima para o bom andamento do trabalho educacional, é, na verdade, uma proposta de mudança do significado da aula. Ela deveria deixar de ser considerada a atividade de professores e alunos e tomar-se **uma** dessas atividades. O tempo integral implica, por suposto, no reconhecimento de que uma aula exige, sempre, trabalhos extra-classe dos seus agentes. E estes trabalhos são inerentes à profissão. O aluno deve ter tempo para estudar e realizar as tarefas necessárias para um bom desempenho durante a aula; o professor deve ganhar (salário) e ter tempo para desenvolver todas as atividades necessárias ao preparo das aulas e à avaliação dos seus resultados. Ainda mais importante: o tempo integral permitiria, aos professores, e possibilitaria, aos alunos, a realização de trabalhos em **equipe**, que é a forma, por excelência, do trabalho educacional.

Tempo integral significa, portanto, agentes da educação contratados pelo conjunto todo das funções atinentes ao seu trabalho, exercido, civilizadamente, em um único estabelecimento. Supõe acabar com a “maratona” a que se submetem quase todos os professores, correndo de escola em escola e, ao contrário do maratonista original, anunciando derrotas sobre derrotas, que fazem do seu trabalho uma inglória “missão”. No tocante aos alunos, o tempo integral significa, para os mais pobres, o fim do predomínio do **dever de trabalhar** sobre o **direito**

de estudar e para os mais ricos... bem, talvez estes nem necessitem de uma escola de tempo integral; pode ser, até, que eles tenham melhores condições de estudo em casa.

Obviamente, a adoção do tempo integral como norma e sistemática da educação teria sérias repercussões de ordem financeira: modificaria a estrutura salarial, na medida em que o **dia de trabalho**, e não a **aula**, fosse o elemento definidor da remuneração; haveria, aí sim, uma valorização, traduzida em salário, do trabalho do professor; exigiria recursos financeiros para assegurar a presença na escola daqueles que dela são “expulsos” pela pobreza. O tempo integral teria como consequências: salários altos e bolsas de estudo. Sonhar não ofende. Ofende?

E o que, a esse respeito, pode-se encontrar no processo de avaliação dos livros didáticos, nos PCN e na LDB? Pelo menos alguns elementos para reflexão.

É mais do que evidente que o livro didático, em princípio, um simples **instrumento** capara os estudos, não poderia ser considerado determinador de condições adequadas para o trabalho escolar. Livros de boa qualidade, disponíveis para os estudantes, tanto quanto bons livros disponíveis para os professores, seriam, eles próprios, condições para um bom desenvolvimento desse trabalho. O processo de avaliação demonstrou, porém, que, infelizmente, não predominam, nem em termos de produção e, o que é pior, nem em termos de adoção, livros didáticos de boa qualidade. Quanto aos livros não didáticos, sabe-se da quase inexistência de bibliotecas escolares, da precariedade das bibliotecas públicas e do preço proibitivo dos livros (considerando-se o baixo salário dos professores).

Mas, no tocante aos livros didáticos, se se aceitassem as idéias colocadas neste artigo, sobre as condições para o exercício profissional do magistério, verificar-se-ia um deslocamento do lugar desse recurso escolar no trabalho educativo. Se os professores dispusessem de tempo integral, sendo remunerados por todas as atividades do seu ofício, seriam eles mesmos os avaliadores dos livros (o MEC não teria que criar Comissões especiais para isso). E, neste caso, a avaliação dos livros, e de

quaisquer outros instrumentos, faria parte da sistemática do trabalho; o livro didático estaria em seu devido lugar: material **para o aluno**, utilizado sob a orientação crítica do professor. Deixaria de ser um **fetiche**, que mais subordina do que auxilia o professor. Nesta circunstância, nem seria muito preocupante a questão da qualidade do livro, uma vez que ele estaria na escola para ser **superado** dialeticamente e não para ser tratado como se fosse o portador da **verdade**, pronta e acabada.

Os PCN, por sua vez, insistem, em diversos pontos dos documentos divulgados, na necessidade imprescindível da criação e garantia de condições viabilizadoras do processo educativo a ser desenvolvido nas escolas. No entanto, não especificam quais seriam essas condições e nem como se poderia obtê-las. Mais problemático, porém, para a profissionalização da educação, é o fato de que os PCN admitem a polivalência do professor, enquanto as propostas curriculares apresentadas indicam a necessidade de especialistas, trabalhando em equipe.

A LDB *Darcy Ribeiro*, que consegue ser detalhada e inespecífica, praticamente, ignora a questão das condições de trabalho na educação. No que interessa à discussão aqui colocada, apenas o artigo 34 (Capítulo II, Seção III) fornece uma indicação: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.” Não fica claro se o artigo inclui professores e alunos ou se diz respeito apenas aos alunos. O segundo parágrafo corrige a dúvida que o texto suscita quanto ao significado da ampliação do período de permanência na escola; ele diz, expressamente: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. O parágrafo primeiro do mesmo artigo ressalva, no tocante a esses dispositivos, o ensino noturno e as “formas alternativas de organização autorizadas nesta lei”. Continua havendo primos-pobres na educação brasileira! Vale ressaltar, porém, que a LDB, no artigo 70, inciso VI, prevê a concessão

de bolsas de estudos a alunos das escolas públicas e privadas, o que poderá representar um caminho para os mais necessitados.²⁷

Com exceção desse último ponto, que não se restringe ao ensino fundamental, os outros níveis de ensino ficam entregues à própria sorte, no tocante às condições de trabalho. Pelo menos na Lei.

ARTICULAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS E OS SISTEMAS DE ENSINO

A educação brasileira caracterizou-se, desde seu início, por segmentação entre os níveis de ensino e dualidade entre as modalidades. Não cabe aqui a reconstituição dessa longa tradição escolar brasileira. Apenas para situar convém lembrar os exemplos básicos para cada uma das características: segmentação, concretizada pela escala entre os níveis primário, secundário e superior, sem qualquer outra articulação que não fosse a. de ordem propedêutica; cada nível preparava para o seguinte, tendo como referência apenas o aumento da complexidade dos conteúdos e dualidade, marcada pela completa separação entre a educação formativa, voltada para a chamada cultura geral, destinada à formação das elites e o ensino técnico, voltado para a profissionalização, destinado aos pobres, fadados ao trabalho.

Os sistemas, por sua vez, sendo estaduais, para manterem qualquer forma de articulação, dependem da legislação federal. Ao longo da história da educação brasileira essa legislação tem imposto mais

²⁷ Um dos problemas mais sérios, para todos os sistemas educacionais brasileiros, depois daquilo que se convencionou chamar de “democratização” da educação (final da década de 60) tem sido o atendimento aos alunos carentes. Nos lugares onde se concentram segmentos mais pobres da população, chegou-se ao ponto de se ter como única expectativa, com relação à escola, o fornecimento da **merenda escolar**. Os pobres iam à escola para comer. A nova LDB, definindo os itens que não constituem despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino (artigo 71) procura retirar as possibilidades de se usar a escola como se fora um órgão de assistência social ou uma instituição de caridade. Isso não elimina, porém, a necessidade de se pensar em soluções que assegurem a todos, mesmos aos mais pobres, o efetivo exercício do seu direito à educação.

uniformizações do que articulações. A educação, como, de resto, todos os outros campos, tem sofrido os percalços do sistema federativo brasileiro, que nem sempre facilita o entendimento entre as unidades. As experiências de articulação que se conhecem passam, em geral, por instâncias administrativas (em geral Secretários de Educação) em busca de fortalecimento para enfrentar o governo federal ou para conseguir recursos externos.

Assim sendo, seria NOVO estabelecer articulações entre os diferentes níveis de ensino, no interior de cada sistema, e, pelo menos, os espaços possíveis de articulação entre os sistemas.

Não é isso, porém, o que se pode esperar nas atuais circunstâncias.

A organização da produção e a sistemática de adoção dos livros didáticos são as demonstrações mais cabais de que o **primeiro grau**, depois de vinte e seis anos de instituído, permanece sendo constituído por duas partes distintas. Do ponto de vista do tratamento dado pelas autoridades e órgãos educacionais 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries correspondem a realidades completamente diferentes e separadas.

O próprio processo de avaliação, aqui discutido, é, estranhamento, revelador. As equipes de avaliadores eram constituídas por uma maioria de professores que atuam no... **terceiro grau**! Um dos critérios estabelecidos para a análise das obras era se elas propiciam ou não base para a continuidade dos estudos; esse critério estabelece a perspectiva de articulação entre as duas etapas, porém, essa perspectiva era colocada por profissionais que não militam em nenhuma delas. Não se pretende afirmar que os profissionais do ensino superior não tenham competência para tal, muito embora essa competência seja dada mais pelo domínio teórico-metodológico dos respectivos campos de conhecimento e, em alguns casos, por experiências pregressas, nem sempre compatíveis com a realidade atual. A dificuldade consiste em saber-se até que ponto os professores que utilizam os livros participam das mesmas concepções. Não havia, por parte da Coordenação do MEC, qualquer providência no sentido de juntar, em algum momento, para uma discussão comum, professores das duas etapas do primeiro grau (que, como se sabe, são

quase “categorias” diferentes) com os professores do terceiro graus, alçados como avaliadores dos instrumentos utilizados por seus colegas (!) dos outros níveis de ensino.

A elaboração do PCN foi outro momento de desarticulação, cujos resultados poderão ser, ainda mais, fomentadores da mesma. O MEC formou equipes de especialistas compostas por “técnicos” (em geral pedagogos), ou seja: profissionais que **não** estão em sala de aula e por professores universitários. Estas equipes formularam propostas, para as respectivas áreas de conhecimento, restritas à primeira fase - agora dividida em dois ciclos de dois anos - que foram submetidas à avaliação de pareceristas escolhidos entre os profissionais universitários.

As propostas supõem uma etapa educacional de oito anos, se considerados os objetivos formulados, mas tratam as quatro primeiras séries como **uma fase** que forma um todo completo e, o que é mais complicado, sugerem uma estranha **terminalidade** no final da mesma.

Neste caso, também, é preciso salientar que, nem na formulação e nem na avaliação das propostas os professores que trabalham com essa etapa de ensino foram ouvidos. Eles se inteiraram daquilo que seriam suas novas tarefas e atribuições, em Seminários nos quais as temerosas equipes da DEMEC apresentaram **resumos**, extremamente simplificados, considerados os únicos textos possíveis de serem compreendidos por seus “despreparados” professores. (Isso foi, pelo menos, o que ocorreu na Paraíba).

A nova LDB poderia corrigir todas essas distorções. Não o faz. Ao contrário, contraditoriamente, estabelecendo um modelo fortemente centralizado, que, no fundo, substitui articulações por imposições, preconiza **unificação** e não articulação. Aparentemente, ou formalmente, a LDB preconiza e possibilita o que se está chamando de **flexibilidade** na educação, tanto no que diz respeito à estrutura e organização das instituições como às concepções pedagógicas. No entanto, uma análise mais apurada demonstra que, ao contrário, a montagem dos sistemas, no que diz respeito aos poderes institucionais, segue um modelo **concêntrico**, tendo a instância federal como o epicentro. Dito de outra forma:

há um sistema federal de ensino que engloba os estaduais que, por sua vez, englobam os municipais. O recurso usado para **concentrar**, sob a retórica da flexibilização, é o controle dos recursos financeiros que, de um modo ou de outro acaba passando pelos órgãos federais.

Um aspecto importante, do ponto de vista da legislação, para a questão das articulações no ensino (níveis e sistemas) é o que diz respeito ao Conselhos e Órgãos Colegiados, pelos quais devem passar as propostas de organização e funcionamento da educação. Todos os textos anteriores, apresentados como propostas para a LDB, que acabaram por se consubstanciar no substitutivo *Cid Saboia*, contemplavam os Conselhos e Órgãos Colegiados, de modo a conferir-lhes características mais democráticas de organização e funcionamento, (salvo no que diz respeito ao FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, que foi uma das derrotas das entidades do Fórum em Defesa da Escola Pública, que participavam das negociações parlamentares). O governo federal, atropelando o processo, fez aprovar uma lei específica, criando o Conselho Nacional de Educação, substituindo o arcaico Conselho Federal de Educação, desconsiderando toda a discussão acumulada pelos setores educacionais. Em consonância com essa interferência arbitrária, a Lei *Darcy Ribeiro* nem contemplou esse ponto.

Dos demais Órgãos Colegiados a LDB se ocupa muito pouco e, ainda assim, para fazer restrições. O artigo 56 estabelece que: “as instituições públicas de educação superior obedecerão os princípios da gestão democrática, assegurada a existência dos órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade-institucional, local e regional”. Bonito! (se bem que não está claro o que seria o local e o regional, mencionados no texto). Mas, o parágrafo único determina que: “**em qualquer caso, os docentes** ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes”. Essa determinação, além de revelar uma concepção elitista (ou tecnicista) de gestão “democrática”, passou por cima de toda uma tradição de luta por critérios de proporcionalidade, mais

justos e racionais, entre os segmentos que compõem a comunidade universitária (das redes públicas); extinguiu, também açodadamente, experiências mais abertas e amplas de eleição de dirigentes que, em alguns casos, já adotavam a paridade entre os eleitores: professores, funcionários e estudantes.

Com relação aos outros sistemas, a LDB é bem interessante. O artigo 14 estabelece que: “os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios -I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Não deixa de ser interessante que princípios para a **gestão democrática** sejam óbvios como o primeiro e obscuros como o segundo; afinal, se os **profissionais** da educação não participarem da elaboração do projeto pedagógico da escola, em que sentido eles serão “profissionais”? E o que seria, cá entre nós, alguma coisa equivalente a um conselho escolar, relacionado à gestão democrática do ensino público? Se o legislador tinha algo em mente, por que não mencioná-lo?

De qualquer modo, o próprio MEC não tem dado bons exemplos de acatamento a princípios como os estabelecidos no artigo citado. As deliberações sobre os livros didáticos, os PCN, o decreto sobre o ensino técnico e agora as anunciadas propostas de mudança do segundo grau, parecem dispensar a participação dos “profissionais” da educação. Pelo menos na fase de elaboração isso tem ficado bem claro; para a fase de execução, na medida em que ainda não é possível dispensar os ditos profissionais, tem-se, desde logo, consolações e desculpas: se não der certo será, com certeza, por ineficiência, despreparo e, por que não? falta de patriotismo de profissionais que estão sempre mais preocupados com outros problemas... seus baixos salários, por exemplo.

Concluindo: níveis e sistemas de ensino articulados que, entre outras coisas, demandariam Órgãos Colegiados deliberativos bem estruturados, fortes e democráticos, que poderiam **descentralizar** decisões,

estão fadados a se manterem redundantes, confusamente interligados e, certamente, inoperantes; a menos que **abnegados** “profissionais”, desses que trabalham **por amor** e não por reles interesses **pecuniários**, encontrem/inventem soluções... devidamente improvisadas. Em troca, quem sabe, a mídia generosa lhes conceda os tais 15 minutos de glória.

APORTES DE RECURSOS PÚBLICOS, SUFICIENTES PARA O ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS.

A argumentação a favor dessa inovação tem duas direções. Uma delas, a discussão em tomo das propostas de privatização da educação, geralmente escamoteadas nos discursos oficiais pela falácia da “autonomia”, atravessa um longo debate que não é possível reconstituir neste artigo. A outra, supõe a inversão da lógica técnico-burocrática que insiste em que são as necessidades que devem se submeter aos recursos existentes e afirma, recorrentemente, que os recursos são escassos. Em algumas ocasiões, essa questão passa pela caracterização da educação como gasto ou como investimento. E esse seria um caminho também complicado de se considerar aqui.

Desse modo, o que se pretende é reafirmar o preceito, defendendo a existência de uma escola pública e gratuita, acessível ao conjunto todo da população. E, assim, mesmo correndo o risco de parecer panfletário, reafirmar o jargão “educação: direito de todos, dever do Estado”. A luta é antiga, mas a reivindicação é, ainda, atual. Daí a novidade.

O que se pode buscar, em favor dessa posição, no conjunto, acadêmica e politicamente formado pelo Seminário, composto pela avaliação dos livros didáticos, os PCN e a LDB? Não é fácil. Mas é preciso tentar.

O processo de avaliação dos livros didáticos, resultando em um catálogo do MEC que qualifica as obras, subsidiando as escolhas e as indicações dos professores, tem, também, uma grave consequência que remete diretamente para a questão dos recursos. As obras cuja qualidade não corresponde aos critérios mínimos estabelecidos pelo MEC foram excluídas da listagem da FAE- Fundação de Amparo aos Estudantes

- que é o órgão oficial para a **compra** dos livros a serem distribuídos aos alunos. Envolvendo compra, mexeu com o coração do mercado editorial, e foi por esse motivo que as editoras mais se movimentaram. Os questionamentos foram de toda ordem, mas o que “sensibilizou” mesmo os produtores dos livros foi o cálculo de lucros e prejuízos. Não resta dúvida que uma política de compra de livros conduzida pela idéia de colocar nas mãos dos alunos apenas livros de boa qualidade corresponde ao preceito aqui defendido. Ponto para o governo!

Já com relação aos PCN, a história é completamente diferente. As novas propostas, para serem colocadas em prática, exigiram uma completa reestruturação da política financeira para a educação. Evidentemente não seria de se esperar que documentos de natureza “pedagógica”, teoricamente mais científicos do que políticos, contemplassem a questão da obtenção dos recursos financeiros e materiais necessários. Acontece, porém, que os documentos elaborados para os PCN atenderam a orientações de política educacional que, claramente, remetem para exigências de órgãos internacionais, financiadores da educação. Não é intenção fazer trocadilho infame, mas o fato de os PCN estarem de acordo com orientações de organismos internacionais como a UNESCO, não é **gratuito**. Resta saber quem será o verdadeiro pagador da conta.

Em todo caso, o Brasil tem uma LDB que, com certeza, não deve deixar a educação aos “deus dará”. Ou não?

Já se afirmou aqui que, com base em análises bem confiáveis, é necessário reconhecer que, no que diz respeito ao orçamento educacional a nova LDB é contorcionista, caótica e incompreensível para quem não é especialista em legislação orçamentária e tributária. Por exemplo: o artigo 15 estabelece: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de **autonomia** pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas **as normas gerais de direito financeiro público**” (grifos nossos). Notem-se: autonomia (que alguns céticos “derrotistas” interpretam como *cuidem-se*) e normas gerais de direito financeiro público

- alguém faz idéia de quantos e quais são os instrumentos legais que estabelecem essas ditas normas?

Os artigos 54 e 55 asseguram os recursos para as Universidades. Ao percorrê-los depara-se com “autonomia”, “avaliação pelo Poder Público” (que todo mundo sabe que é sinônimo de governo instituído, com todas as suas comissões e burocracias). Mas é o Título VII - Dos Recursos Financeiros - que estabelece as referidas contorções e remissões, cuja análise requerer especialistas. Assim sendo, só o que se pode fazer aqui é recomendar que os profissionais da educação os procurem ou, quem sabe, estudem tanto os dispositivos orçamentários da Lei que acabem se tomando aptos para novas possibilidades profissionais.

Só para reforçar. Educação é um **produto caro**, porque seu resultado: um povo educado (informado, esclarecido, consciente, plenamente capaz de executar um trabalho produtivo e de exercer a cidadania) **NÃO TEM PREÇO!**

3. E QUANTO À PEDAGOGIA, O QUE SERIA DE NOVO?

Não têm faltado novidades, dentre as quais algumas verdadeiras inovações, na pedagogia brasileira. Aliás, se existe uma categoria que se ocupa em criar coisas novas para a educação é a dos pedagogos; alguns implicantes chegam até a rotulá-las de “modismos”. Às vezes, com alguma razão.

A pergunta, colocada para o campo da pedagogia, no contexto dos instrumentos analisados, não visa, pois, arrolar novidades desejáveis, sejam elas formulações teóricas ou projetos práticos. O que se pretende é chamar a atenção para quatro questões fundamentais, que vêm sendo, desde a Lei 5692, objeto de debates muito pertinentes, mas que ainda não foram capazes de produzir resultados, em termos de mudanças estruturais e/ou organizacionais, que ensejassem novos procedimentos, compatíveis com as reais necessidades da educação ou, em uma formulação mais técnica, que fossem capazes de redirecionar as **ações pedagógicas** dos educadores brasileiros.

A abordagem das questões segue o mesmo encaminhamento dado para os outros pontos. Uma vez apresentada, a questão será situada no âmbito de cada um dos três instrumentos em estudo, com o objetivo de verificar até que ponto eles fornecem possibilidades para a mudança esperada ou pretendida. Eis as questões:

PARTICIPAÇÃO DOS **EXECUTORES** NA FORMULAÇÃO DE PROPOSTAS E PLANOS EDUCACIONAIS.

Será preciso, decididamente, eliminar da educação brasileira a prevalência, quase monopólio, dos “gabinetes”. Desnecessário explicar. Essa é uma situação das mais vivenciadas pelos que insistem em ser profissionais da educação; dificilmente algum grupo de professores terá escapado de alguma proposta “baixada” do gabinete da ocasião: o do Diretor da Escola, o da Coordenação da Área, o de uma equipe de “especialistas” da Secretaria da Educação, para ficar no plano **local**. Mais contundentes (e constrangedoras) são aquelas “baixadas” mais “de cima”, do próprio MEC ou de algum outro órgão que, por delegação do governo federal, se apresenta como (finalmente entrou em cena) o “salvador” da educação.

Neste último caso, a contundência e o constrangimento se devem a dois componentes recorrentes neste processo: em geral essas propostas têm, além do peso da “autoridade máxima” (porque federal), a força de quem é detentor, e árbitro da concessão, **dos recursos**; e, mais grave, elas, além de virem “do alto”, vêm, também, “de fora”. Não é nenhuma novidade que há um concerto entre a política educacional brasileira e os, assim chamados, organismos internacionais, vinculados à educação. Na verdade, a participação do Brasil em acordos e ajustes internacionais, justificados por perspectivas de “melhorias”, quase sempre apelidadas de modernização”, da educação, é uma prática antiga, que tem se renovado ao longo dos regimes políticos e dos governos, independente das suas definições político-ideológicas. No atual governo, se observa uma humilhante (para os profissionais da educação) mistura entre

submissão, em relação aos propósitos externos, e **arrogância**, em relação aos executores internos.

A questão, da forma como está sendo colocada - que os profissionais da educação participem da elaboração das propostas que eles deverão executar - não defende, em absoluto, uma concepção isolacionista ou corporativista de educação. É óbvio, interessante e necessário que o Brasil caminhe ao par com o mundo. Mas, com suas próprias pernas. E guiado pela sua própria cabeça. Um bom meio para se conseguir isso é não exigir que os professores brasileiros sejam obrigados a fazer de conta que implementam ações pedagógicas, provenientes de propostas, muitas vezes, incompreensíveis (intraduzíveis para sua realidade) e para as quais eles nunca dispõem de recursos necessários e de condições de trabalho adequadas.

Isto posto, como entram nessa questão o projeto de avaliação dos livros didáticos, a elaboração dos PCN e a promulgação da LDB? A resposta é, infelizmente, curta e indicadora de uma situação desastrosa. Os três são exemplos da política de “gabinete”, que se está propondo abolir!

Com efeito, há que se ressaltar, no interior de cada um deles, detalhes, que não chegam a modificar o conjunto, e, entre eles, nuances, determinadas mais pela abrangência de cada um do que pelos procedimentos e princípios que assinalaram seus respectivos processos de elaboração.

No caso da avaliação dos livros didáticos: não se pode questionar o MEC por querer conhecer a qualidade das obras que adquire; nem é errado recorrer a especialistas para tal tarefa. O problema é a **ausência** dos diretamente interessados - os professores de 1ª a 4ª série - no processo. Como já se afirmou, anteriormente, as condições de trabalho dos professores não lhes possibilitam **tempo** para realizar o tipo de trabalho que os especialistas fizeram. Por isso, eles terão que se valer de uma avaliação **já pronta**, vinda “de cima”. Agora, se, por acaso, se fizer referência ao tato de os professores não terem “qualificação” para esse trabalho, o problema fica bem maior. Como é que se pode esperar que professores que não são capazes de **avaliar** o livro que adotam, sejam

capazes **utilizá-los** com seus alunos? É bom lembrar que a educação não é espaço para surrealismos. Ou é?

Quanto aos PCN, uma simples releitura do item anterior deste artigo, é suficiente para se chegar à conclusão de que o processo de elaboração, divulgação e discussão dos mesmos pode ser considerado o protótipo da referida política que mistura submissão (no caso, ao Banco Mundial) e arrogância (no caso, em relação aos professores da Paraíba que, segundo as especialistas da DEMEC, sequer teriam condições de trabalhar com os textos integrais; realisticamente, ofereceram-se-lhes um simplificado resumo, adredemente preparado).

Mas, do ponto de vista da realidade educacional brasileira, há uma vantagem em relação aos PCN. Eles têm tudo para não serem implantados. Em primeiro lugar porque seu processo de tramitação: do MEC para o Conselho Nacional de Educação - UNE -, que é o órgão que tem competência para deliberar sobre questões curriculares, está sendo tão moroso que, quando forem aprovados, poderão já estar desatualizados; vale lembrar, que quando a nova LDB (a lei maior) foi promulgada, as propostas para os PCN já estavam prontas. Em segundo lugar, como ficou claro na Paraíba (e não se trata, seguramente, de um caso isolado) os PCN não estão ao alcance do entendimento dos professores. Desatualizados, incompreensíveis para os seus executores, os novos parâmetros curriculares terão mesmo é que ficar só no papel. Esse é, em geral, o resultado da defasagem entre as propostas de “gabinete” e a atuação dos profissionais responsáveis por sua execução.

Com isso, uma pergunta fica no ar. Será que os PCN não foram elaborados para isso mesmo? Ficarem no papel, para contemplação e deslumbramento de observadores externos. Não seria a primeira vez que uma proposta educacional brasileira teria essa finalidade!

E a LDB? A LDB é o caso mais triste! O texto, finalmente, aprovado pelo Congresso e promulgado pelo Presidente da República, num lance teatral de homenagem ao seu autor - Darcy Ribeiro - resultou de um verdadeiro “golpe” parlamentar. Por meio de uma manobra, que atropelou o Regimento do Senado Federal, o substitutivo *Cid Saboia* que,

mal ou bem, era fruto de uma longa tramitação, da qual participavam representantes de todas as categorias que teriam responsabilidade na implementação da Lei, foi, como num passe de mágica, trocado pelo substitutivo *Darcy Ribeiro*, da própria lavra do seu único e infalível proponente. Ah...! Mas ele se deu ao “democrático” trabalho de recolher sugestões para emendas. Incorporá-las ou não, ao seu texto, dependeu, é claro, do seu privado e pessoal critério.

De modo que, no tocante à participação dos profissionais do ramo, na formulação de propostas e projetos educacionais, a nova LDB não foi um bom começo e nem é um bom exemplo.

As outras questões, por princípio, seriam resolvidas se a proposta contida na primeira fosse aceita e implementada pelos sistemas educacionais brasileiros. Se os professores tivessem condições de exercer **profissionalmente** o seu trabalho, eles, com certeza, levantariam os problemas fundamentais da educação e buscariam as melhores soluções. Assim sendo, as questões seguintes são **sugestões** para um amplo debate do qual deveriam ser agentes os profissionais da educação, que se tomariam, portanto, ao mesmo tempo, proponentes e executores das inovações educacionais. Isso não significa, é bom que se diga, **afastar** as autoridades; apenas estas deveriam ocupar o seu devido lugar: organizadoras do debate geral e provedoras dos recursos necessários e, é melhor ainda que se diga, responsáveis pela constante e permanente avaliação dos resultados.

Estruturação do **primeiro grau**, ou seja: formulação de uma proposta para a educação fundamental **como um todo**. Responder, finalmente, à questão: qual é a educação **mínima obrigatória**, que o brasileiro deve ter acesso?

Caracterização/definição do **ensino médio**. Essa é a designação usada no texto da nova LDB, a mídia continua chamando de “segundo grau” que, segundo noticiário veiculado no momento em que este artigo está sendo escrito, estaria sendo reformulado, por proposta do Ministro da Educação (!) (note-se que nem sequer se fala em MEC, a proposta seria do **próprio** Ministro). Essa questão inclui a perspectiva

da **profissionalização/formação técnica**; remete para o grave problema da educação de jovens e adultos trabalhadores, excluídos do processo formal; e, finalmente, questiona a própria concepção de educação. Principalmente se, na expectativa de emparelhar-se com o “avançado” Primeiro Mundo, a sociedade brasileira e suas autoridades educacionais entenderem a necessidade de se ampliar a faixa de educação universal e obrigatória. Neste caso, é imprescindível resolver a espinhosa polêmica entre a chamada **formação geral** (cultural, na antiga linguagem erudita) versus **formação técnica** (preparação para o trabalho, segundo um certo consenso razoavelmente conservador).

Articulação entre os níveis de ensino: educação infantil (no lugar de pré-escolar); educação básica, subdividida em fundamental (oito anos, universal, gratuita e obrigatória) e ensino médio; e educação superior. Essa seria, talvez, uma das mais ricas e perceptíveis novidades, na educação brasileira, se viesse a se configurar.

Seria exaustivo e repetitivo considerar cada uma dessas questões, à luz dos instrumentos analisados. Na verdade, nenhum deles adianta qualquer providência relevante, no sentido de soluções para as questões mencionadas. Apenas para registro, convém lembrar:

A avaliação dos livros didáticos incidiu apenas sobre os livros destinados às quatro primeiras séries do ensino fundamental; nada indica que a avaliação os livros destinados à etapa seguinte terá qualquer relação com o trabalho já desenvolvido. Ou seja: do ponto de vista da produção e política de avaliação e adoção de livros didáticos, o ensino fundamental continua sendo pensado à moda dos antigos **primário e ginásio**;

Os PCN foram elaborados, até agora, apenas para a, então, primeira fase do primeiro grau, considerando-se a divisão em ciclos (de resto, permitida pela LDB). Também nesse caso, nada indica que haverá qualquer articulação com a etapa posterior, de elaboração dos parâmetros para o antigo ginásio... vá lá... segunda fase do primeiro grau, ou do ensino fundamental, ou da 5ª à 8ª série. Meus Deus, que confusão!

A LDB, com relação a todos esses pontos é suficientemente genérica e vaga para permitir qualquer coisa. Daí que seria importantíssimo

a participação dos principais interessados - os professores - e também, alunos, pais, a sociedade em geral.

Essas considerações se referem apenas à LDB, que é, afinal, o instrumento mais abrangente e seria renovador, por definição, principalmente se atentar para o fato de que se trata do texto legal que deveria corrigir todas as distorções provocadas por mais de 20 anos de ditadura.

Tristemente, ela contém formulações arcaicas e já superadas pelos avanços da pedagogia e da prática educativa. Exemplos: o artigo 32 estabelece que “O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivos a formação básica do cidadão, mediante (inciso I) - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da escrita e do cálculo”. Qualquer semelhança com “ler, escrever e contar” não terá sido coincidência.

Os artigos 37 e 38, referentes à educação de jovens e adultos, não conseguem disfarçar o velho exame de “madureza”, agora com limites de idade menores, mantendo-se os atuais cursos e exames **supletivos**.

Há, também, algumas coisas esquisitas ou carentes de explicações mais precisas: a **gestão democrática** é sempre preconizada para o ensino público; não seria necessário coibir, na Lei, autoritarismos e arbitrariedades nas redes privadas? O que seria ensino religioso **interconfessional**: ecumênico, eclético, desligado de cultos e práticas religiosas? Aliás, o ensino religioso, na forma como está estabelecido na Lei (artigo 33), além de ferir concepções que consideram a laicidade como um dos princípios básicos da educação, cria a estranha circunstância de fazer existir, nas escolas, um horário obrigatório para um ensino que deve ser organizado e **pago** pelas entidades religiosas responsáveis. Ora, se o único papel da escola é ceder espaço e horário, porque esse ensino não pode se dar em outro lugar? Nas próprias igrejas, por exemplo.

O artigo 43, ao enunciar a finalidade da educação superior, faz uso de verbos que suscitam alguma estranheza. O inciso I estabelece: “**estimular** a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”; o inciso III pretende: “**incentivar** o trabalho de pesquisa e investigação científica...”; o VI propõe: “**estimular** o conhecimento dos

problemas do mundo presente...” Ora, estimular e incentivar quem? Não seria finalidade precípua deste nível de educação **promover** esses itens? Há, ainda, no inciso II “formar diplomados” (?); no inciso V: “suscitar o **desejo** permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional...”. Um preceito legal deve considerar um componente tão subjetivo quanto o **desejo**? Como o resultado, neste caso poderia ser avaliado? Enfim, a Lei coloca a produção cultural, científica e técnica no campo dos estímulos, incentivos, desejos. Salvam-se a “**divulgação** de conhecimentos culturais, científicos e técnicos...” e a **extensão**, que pelos incisos IV e VII, respectivamente, a educação superior tem por finalidade **promover**.

Mas, procurando bem, existem até algumas formulações novas, para a educação brasileira, na Lei 9.394. Os artigos 78 e 79 das Disposições Transitórias contemplam, pela primeira vez, na Lei geral, a educação dos índios. Também pela primeira vez aparece, na lei, a figura do aluno **superdotado**, incluído entre os portadores de necessidades especiais, que poderá, segundo o disposto no inciso II, do artigo 59, ter seus estudos acelerados, antecipando a conclusão de seu programa escolar.

Por fim, a LDB, no artigo 81, permite “a organização de cursos ou instituições de **ensino experimental**, desde que obedecidas as disposições desta Lei”. Na vigência da primeira LDB, a de nº 4.024, de 1961, um dispositivo semelhante ensejou o funcionamento de escolas e sistemas experimentais, em diversos estados do país, que propiciaram, à educação brasileira, avanços pedagógicos e político-educacionais indiscutíveis... isto é, menos para a ditadura militar, que usando os poderes arbitrários e discricionários que lhe conferia o Ato Institucional nº 5, acabou pior barrá-los, dando um triste fim a todas as experiências. Evidentemente, a sugestão de que a história possa se repetir não inclui esse desfecho.

CONCLUSÃO

As perspectivas para a educação brasileira não parecem muito boas, com os instrumentos aqui estudados ou sem eles. Tudo indica, a

despeito da aprovação da LDB, que os rumos da educação continuarão sendo dados por medidas isoladas e fragmentadas, ao sabor de contingências políticas.

Esse quadro aponta para dificuldades cada vez maiores para a escola pública e, conseqüentemente, para o avanço do ensino privado. Aliás, essa parece mesmo ser a meta atual dos **planejadores** da educação brasileira, quem quer que sejam eles. Principalmente tendo-se, como “consultor”, alguém como o “técnico” César Coll, o principal formulador atual de propostas **neoliberais** para a educação, já colocadas em prática na Espanha e na Argentina. O Brasil não pretende ser **melhor** do que esses países, pretende? Globalização é isso mesmo.

Para mudar esse quadro (se for isso que a sociedade e os educadores brasileiros julgarem necessário), será preciso uma grande mobilização nacional. Mas, nas atuais circunstâncias, o mais razoável seria contar com ações localizadas, desenvolvidas por Universidades, entidades científicas e sindicais ou outros órgãos e instituições que pudessem realizar programas e projetos educacionais **PROFISSIONALMENTE**. Nada de improvisações amadoras... comoventes... que possibilitam aos telejornais fechar suas emissões otimistas das noites de sábado, convencendo o público de que o amor, a abnegação e a “verdadeira” vocação superam quaisquer obstáculos.

Quanto aos professores teimosos, que insistem em acreditar na educação como sendo o seu **trabalho** - tão profissional como outro qualquer - a tarefa que se apresenta, no momento, é, com livro didático ou sem ele, com PCN ou sem eles, usando de todos os meios: normativos, técnicos, pedagógicos, científicos, artísticos, assegurados ou não pela LDB, construir um grande e completo **PLANO URGENTE PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA** e **LUTAR** por ele.

Nota final. O texto, como se vê, não remete para qualquer fonte bibliográfica. As reflexões apresentadas resultaram: da participação pessoal da autora na primeira fase de avaliação dos livros didáticos de 1ª a 4ª série, em março/96; de sua condição de parecerista da proposta de PCN

para a área de Conhecimentos Históricos e Geográficos e da análise do texto final da LDB.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Texto na íntegra; Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Saraiva, s/d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos**: português, matemática, estudos sociais, ciências. 1ª a 4ª Séries. Brasília: MEC/FAE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1995/1996. Mimeografado.²⁸

²⁸ Obs: a Pró Reitoria de Graduação da UFPB possui cópia do conjunto completo. As Secretarias Estaduais e Municipais receberam os disquetes. As DEMECs receberam todos os textos.

CAPÍTULO 14

HISTÓRIA LOCAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL²⁹

RESUMO

Neste trabalho procura-se estabelecer a relação entre a construção da identidade social e o conhecimento de história local, entendida tanto como objeto quanto como referência para o estudo da história. Esta relação é analisada no contexto da própria produção do conhecimento histórico, tendo em vista a ação de transformação que este conhecimento pode engendrar.

Para o desenvolvimento do tema proposto, foi, inicialmente, estabelecido o sentido dos termos empregados e, em seguida, discutida a questão da relação passado/presente no âmbito do processo de produção do conhecimento histórico.

Baseando-se no pensamento historiográfico de Carr e de Cheneaux, afirmou-se a importância da construção de um diálogo entre passado e presente de modo a se produzir um conhecimento histórico capaz de, não só possibilitar a compreensão do passado, mas, sobretudo, ensejar ações que representem intervenção cada vez mais coerente e consciente da realidade atual, por parte de agentes (sujeitos) que, por meio de suas ações, expressem sua identidade social.

²⁹ Nota dos organizadores: Texto publicado na *Revista Saeculum*, n. 3, 1997.

1. HISTÓRIA LOCAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL

Ao refletir sobre o tema proposto, três imagens da TV chamaram minha atenção: uma notícia e duas propagandas, uma delas enganosa.

A notícia, veiculada pelo Jornal Nacional/rede Globo, apresentada pelo correspondente da emissora em Londres, William Waack, coincidentemente um dos meus mais brilhantes ex-alunos do colegial, mostrava a atitude intransigente de grupos de religiosos judeus contra os comerciantes que, desrespeitando o “sabat”, mantinham abertos seus estabelecimentos após o entardecer da sexta-feira. As imagens mostravam agressão e violência. Em contrapartida, aqueles que seguiam o preceito tradicional tinham um **selo de pureza** afixado na porta.

As duas propagandas eram: a primeira, do “Bingão”, na qual o irreverente e, para um certo tipo de senso de humor, considerado *engraçado*, Zé Lezin da Paraíba, aparecia “furando” a fila, constrangendo os outros interessados em adquirir as cartelas. A outra, do PPB, ou Partido do Maluf, na qual uma voz em “off” informa o telespectador que o povo não quer mais saber de conversa, está cansado de política e o que quer é resultados; em seguida, uma bonita loira - profissional da publicidade - conhecida por aparecer em comerciais de creme de beleza, anuncia os “grandes feitos” de Paulo Maluf, na prefeitura de São Paulo; no final o próprio Maluf, de viva voz, reitera que o povo não quer conversa, nem política, quer resultados...!

No decorrer da exposição, espero esclarecer como essas imagens se articulam com o tema.

2. UMA DEFINIÇÃO DOS TERMOS

História local e identidade social. Duas expressões que demandam esclarecimentos: o que significam e como se articulam?

Evidentemente, por *história local* deve-se entender todos os sentidos decorrentes do uso da palavra história: o processo histórico, a

ciência da história e a historiografia, considerados da perspectiva de um determinado local. No entanto, atentando-se para o tema do Seminário - Construção do Conhecimento e ação transformadora - é de se supor que o que está sendo considerado é o **conhecimento histórico**. Neste caso, história local refere-se ao conhecimento histórico, sob a perspectiva local, e pode significar: o local como objeto do conhecimento e/ou o local como **referência** para o conhecimento.

Identidade social, por sua vez, implica na consciência que se tem de si mesmo. Essa consciência supõe um reconhecimento do mundo (contexto) no qual se existe e atua. Portanto, por identidade social pode-se entender o reconhecimento de si próprio como **sujeito** da história (processo). E, na medida em que o sujeito da história é realizador de ações, ele é, também, **objeto** da história (ciência).

Assim sendo, o que está em discussão nesta palestra, no contexto do tema do Seminário é a articulação entre o conhecimento da história local e a identidade social de seus agentes, que este conhecimento, a um só tempo, constrói e expressa.

3. HISTÓRIA: SUJEITO E CONHECIMENTO

Os diferentes sentidos da palavra história exigem, sempre, desdobramento nas definições, cada uma delas, por seu lado, gerando novos desdobramentos. Na dimensão do processo histórico, sujeito é quem **faz** a história, ou seja, é quem realiza ações; na dimensão da ciência da história, sujeito é quem produz o conhecimento. O conhecimento desvenda e fundamenta ações. Assim sendo, sujeito e conhecimento interagem para produzir ações, vale dizer, para produzir história. O reconhecimento desta interação cria e desenvolve identidade social.

A identidade social é, portanto, um atributo de sujeitos da história que se definem e se reconhecem na ação.

Eis, então, um primeiro aporte para o conhecimento histórico: desvendar a identidade social de sujeitos históricos que se revelam por meio de suas próprias ações. Esse desvendamento, por sua vez, norteará

novas ações: Salvo, é claro, (e isso não é muito raro em nossa sociedade) se a noção de conhecimento histórico, empregada em sua realização, for esvaziada do próprio conteúdo da história.

4. O CONHECIMENTO HISTÓRICO COMO PRODUTO E SUPORTE PARA A AÇÃO

4.1 RELAÇÃO PASSADO/PRESENTE EM HISTÓRIA

A reflexão sobre a interação entre conhecimento e ação em história se dá, primeiramente, a partir da análise da relação passado/presente no processo de construção do conhecimento histórico.

Essa relação é um dos temas mais recorrentes da teoria e da metodologia da história, tendo produzido um vasto conjunto de obras que dela se ocupam, especificamente ou no bojo da discussão geral sobre a ciência da história.

A colocação mais simples e sintética possível sobre esse aspecto - sem aprofundar a complexa questão da objetividade/subjetividade em história - é a que situa o conhecimento histórico como um **diálogo** entre o passado e o presente, no qual o primeiro está representado pelas ações (objeto de estudo) e o segundo pelos historiadores (sujeito do estudo). A ênfase em um dos dois termos se constitui num dos principais divisores entre as diferentes correntes historiográficas, que acabam por se distinguir, nem tanto pelo papel, na construção do conhecimento histórico, que elas atribuem a cada um deles mas, pelos efeitos disso na concepção do que seja a historicidade. Quanto mais predomina o passado, mais o conhecimento se afasta da ação; quanto mais predomina o presente, maior é a expectativa de que o conhecimento expresse e **se** expresse na ação.

Dois importantes historiadores, Edward Carr e Jean Chesneaux, representantes, respectivamente, da historiografia inglesa e da francesa, são de grande valia nessa discussão.

Carr, em sua obra “O que é a História?”, encerrando uma longa e bem fundamentada discussão sobre a definição de história: estudo

dos fatos - portanto, centrada no passado - ou interpretação dos historiadores - portanto, centrada no presente - conclui:

El historiador y los hechos de la historia se son mutuamente necesarios. Sin sus hechos, el historiador carace de raíces e es huero; y los hechos, sin el historiador, muertos e falsos de sentido. Mi primera contesiación a la pregunta de qué es la Historia, será pues la siguiente: un processo continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente e el passado. (Carr, 1969, p. 40).

É bom observar, para posterior reflexão, que o autor menciona, na montagem do diálogo, o presente em primeiro lugar. Mais ainda, essa definição de Carr contesta uma longa tradição “científica” de predomínio de concepções que, ao definir história, enfatizam ou mesmo dão exclusividade ao passado. E ele cita, na obra já referida, para se contrapor, o historiador inglês H. Butterfield segundo o qual:

...el estudio del pasado con um ojo puesto, por decirlo así, en el presente, es la fuente de todos los pecados y sofismas en historia.,, Es la esencia de lo que designamos por la palabra ‘ahistorico’. (p. 55)

Chesneaux, por sua vez, é bem mais radical na definição de História (pelo menos de uma história que interessa a todos os seres dotados de urna identidade social) que faz prevalecer o presente, que, na sua colocação, não só é um dos termos da relação que produz o conhecimento histórico, mas sua própria razão de ser.

Para ele, “nosso conhecimento do passado é sempre tributário do mundo no qual vivemos”. Em sua argumentação, o autor destaca exemplos de estudos de história que “sublinham o papel fecundante e estimulante do presente”. E vai mais longe:

Mas esse “contato perpétuo com o hoje”, como diz Marc Bloch, todavia, não chega ainda a inverter realmente a relação passado-presente. O título do capítulo de Bloch que acabou de ser citado

é aliás “Compreender o passado pelo presente”. Compreender o passado, isso se manteria então como o objetivo principal do historiador! O recurso ao presente seria apenas um truque de ofício, um fio pedagógico ou heurístico, um meio hábil de encontrar as boas pistas e também de tornar o passado “interessante”, no máximo um máximo um traço de consciência profissional. “Se eu sei lhes falar desde logo das lutas nos guetos negros dos Estados Unidos”, dizia uma historiadora prudente, “chegarei apesar de tudo a interessar meus estudantes em história da África no século XIX, a conduzi-los até onde eu quero (...)”. Mas é preciso afirmar como princípio o primado do presente sobre o passado. E os historiadores não gostam disso...

Não é suficiente, então, dizer como Daniel Guérin, e como Bloch antes dele, que o presente ajuda a compreender o passado - por mais útil que seja esse passo, por mais inabitual que ele seja para a maior parte dos historiadores (...)

É preciso, e isso confunde ainda mais nossos hábitos, tomar consciência do fato de que a reflexão histórica é regressiva, que ela normalmente funciona a partir do presente, **na contracorrente do fluxo do tempo**, e que essa é sua razão de ser fundamental. (Chesneaux: 1995, p. 59, 60).

Esse primado do presente está estreitamente ligado à concepção segundo a qual o conhecimento histórico é sempre expressão de uma postura política. Ainda segundo Chesneaux:

Os fatos históricos são cognoscíveis (sic) cientificamente, mas essa exigência deve levar em conta seus caracteres específicos. Por um lado, os fatos históricos são contraditórios como o próprio decorrer da história; eles são percebidos diferentemente (porque diferentemente ocultados) segundo o tempo, o lugar, a classe, a ideologia. Por outro lado, escapam à experimentação direta por sua natureza passada; são suscetíveis apenas de aproximações progressivas, sempre mais próximas do real, **nunca acabadas nem completas**. A exigência de rigor científico, indispensável para proteger-se de mitos e fabulações, deve visar a “liberá-los” de tudo aquilo que os deforma e oculta: tornam-se mais precisos

os conhecimentos, dá-se a eles uma substância sempre mais rica e objetiva. Tudo isso, longe de reclamar qualquer “objetividade” da parte do historiador, só pode se realizar através das exigências da luta política. (Chesneaux: 1995, p. 67).

O presente, portanto, direciona o estudo do passado. E, obviamente, o sentido desse direcionamento não diz respeito, apenas, a maior ou melhor conhecimento do passado. O que se espera, na perspectiva de Chesneaux, é aprofundar nosso domínio do presente, no sentido de conduzir nossas ações de modo a intervir no processo histórico de forma mais consciente e, sobretudo, comprometida politicamente. Reforçando suas próprias colocações, cita Victor Serge (Prefácio de “L’an I de la revolution”):

A imparcialidade do historiador é apenas uma lenda destinada a afirmar convicções úteis. (...) O historiador é sempre “de seu tempo”, quer dizer, de sua classe social, de seu país, de seu meio político. Mas a única verdadeira parcialidade hoje compatível com o maior cuidado em relação à verdade é a do historiador proletário. Porque a classe operária é a única que tem tudo a ganhar, em todas as circunstâncias, com o conhecimento da verdade. As trapaças sociais servem sempre, servem ainda para enganá-la. **Ela as refuta para vencer e vence refutando-as** (Citado por Chesneaux: 1995, p. 67, 68).

A ênfase com que Chesneaux destaca: o papel preponderante do presente na construção do conhecimento histórico resulta, sobretudo, do impacto que o Marxismo teve sobre a concepção de história (em todos os sentidos da palavra). A partir desse impacto, não de todo neutralizado pelos recentes rumos, do processo histórico e da historiografia, a idéia de que o conhecimento histórico não é neutro e, de um modo ou de outro, está sempre ligado à ação política de seus agentes, tornou-se uma das mais sólidas vigas mestras da ciência da história.

A ligação, imprescindível, entre o conhecimento e a ação, em história, embasa todas as concepções que atribuem importância fundamental

à história local, uma vez que ela é o espaço da ação, por definição. Essa consideração tanto vale para o passado como para o presente e fortalece a idéia de se ter o local como objeto e referência para o estudo da história.

No entanto, é preciso estar atento para equívocos e distorções que podem decorrer da radicalização de posições como as que foram aqui colocadas.

O ensino de história em nosso país, particularmente a partir da década de 70 até meados dos anos 80, bem como a elaboração intelectual de alguns grupos de militância política, notadamente no interior dos Movimentos Estudantil, Docente e de trabalhadores, em geral - sob influência de várias acepções que se apresentavam como “marxistas” - foram seriamente atingidos por uma grande dose de superficialidade e de esvaziamento de conteúdos, decorrentes da idéia de que mais importante do que conhecer era agir.

Chegou-se ao ponto, em algumas situações-limites, de o conhecimento ser substituído por jargões e palavras-de ordem (frases de efeito) que, sem dúvida, mereceriam ser chamados de “ahistóricos”, na expressão de Butterfield. A ação, neste caso, em vez de nortear a busca do conhecimento e de se municiar dele, passou a manipulá-lo, falseando-o. E, se é certo que é perfeitamente possível agir (no presente) sem qualquer conhecimento, é, também, certo que abandonar os recursos e aportes do conhecimento científico (do passado) não favorece em nada a construção de uma ação, principalmente se se pretende realizar transformações. Ignorar a história implica no risco de repetir os erros cometidos. Vá lá o jargão!

4.2. PRODUÇÃO E TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO EM HISTÓRIA

As ambigüidades da relação passado/presente se apresentam, também, quando se trata da articulação entre a produção e a transmissão do conhecimento, ou, dito de outra forma, das relações entre pesquisa e ensino, ou ciência e educação, em História.

Para as visões tradicionais de História e de educação, de modo geral rotuladas como “positivistas”, essa questão era resolvida por meio da separação entre as duas esferas: de um lado a pesquisa - espaço da produção do conhecimento – função de especialistas, que tinham por ofício a ciência da história; de outro lado, o ensino/educação, que se ocupava da simples (mera) transmissão do conhecimento já produzido, tido como um trabalho secundário exercido por outros profissionais que não os pesquisadores: os “apenas” (ou meros) professores/educadores.

Nesse contexto, o historiador, embora partindo do presente e norteado/condicionado por suas posições na realidade contemporânea, tinha por obrigação fundamental ocupar-se do e desvendar o passado, podendo ou devendo tratá-lo de forma neutra, imparcial... científica. O conhecimento - igualmente neutro, imparcial... científico, assim produzido, poderia ser utilizado no ensino/educação, esta sim a esfera onde comprometimentos ideológicos com o presente poderiam impor rumos e objetivos alheios à imparcialidade da ciência, se bem que “fundamentados” por ela.

Os avanços, tanto da teoria e da metodologia da história como os das concepções de educação, inviabilizaram essa cômoda “divisão de tarefas”. Atualmente, tanto no campo da ciência, propriamente dita, como no da educação, a separação entre produção e transmissão do conhecimento deu lugar a uma profunda articulação que tem por princípio a indissociabilidade entre ambas. Disso decorre que todos os problemas da relação passado/presente são comuns a historiadores e professores/educadores.

No entanto, é óbvio que, para o campo da educação/ensino, a questão da relação entre o conhecimento e a ação é mais direta e imediata do que para o campo da ciência. De qualquer modo, o que pode ocorrer na esfera da transmissão é, tão somente, um aprofundamento da tensão existente entre o saber e o fazer, que está, consciente ou inconscientemente, presente na esfera da produção do conhecimento.

A transmissão do conhecimento precisa ser considerada, também, da perspectiva da divulgação feita pelos meios de comunicação de massa.

Na verdade esse é, para a historiografia brasileira, um campo novo mas sumamente importante, uma vez que é nele que se processa o que se poderia chamar de “vulgarização” do conhecimento, na sua acepção original de conhecimento estendido ao “vulgo”, ou seja às pessoas comuns, ao **povo**. Aqui, mais do que no ensino formal, a separação entre a produção científica do conhecimento e sua transmissão se acentua. Até porque, nesse campo, o referido conhecimento é, muitas vezes, apenas pretexto ou pano de fundo para obras nas quais a fantasia, a ficção são os componentes principais sem que, contudo, essas mesmas obras percam a força de impacto que têm junto ao público. Muito da imagem que se tem sobre o passado é devido mais ao cinema/TV, por exemplo, do que à escola e, muito menos, à historiografia. A criação de mitos e heróis tem, geralmente, essa fonte. E é, muitas vezes, a imagem formada por esses meios que orienta as ações populares.

5. O GERAL/UNIVERSAL E O PARTICULAR/LOCAL EM HISTÓRIA

5.1 VÍCIOS DA HISTÓRIA GERAL

Da mesma forma que passado e presente são interligados na produção do conhecimento histórico, o geral e o local se articulam na construção da nossa visão da história. Cada local é sempre o recorte de uma realidade mais ampla que o contextualiza e aquilo que se entende por geral, é o somatório de realidades locais que se relacionam por meio de processos mais amplos e abrangentes. O local, fora de um contexto geral, é apenas um fragmento e o geral, sem o respaldo das realidades locais, é apenas uma abstração; e, neste caso, ambos estarão destituídos de sentido.

A História Geral, porém, está afetada por vícios que dificultam, quando não inviabilizam, sua articulação com as realidades locais. São vícios muito conhecidos dos especialistas mas que passam despercebidos do “vulgo”. Os mais evidentes e denunciados, buscando-se para eles uma crítica consequente, são:

Universalismo: a história entendida como uma, abrangente de todo o tempo e de toda a humanidade;

Eurocentrismo/ocidentalismo: a história, uma e abrangente, considerada como extensão da história da Europa Ocidental, que imprimiria, assim, marcas, feições e caracteres em todas as realidades sociais, em todos os tempos e lugares. Mesmo o passado mais remoto e dos lugares mais distantes seria suscetível de receber essa marca, uma vez que seria considerado, tão somente, o precursor da universalidade européia;

Quadripartismo: a história universal, eurocêntrica, apresenta-se dividida em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, segundo modelo e periodização Franceses. Aos outros lugares compete enquadrar-se ou deixar de existir para a ciência da história;

Oficialismo: para completar a uniformização universalista da história, ela é, também, apenas a história dos agentes do poder. Para os que estão fora do poder, a ocultação, o silêncio da história. Esse “vício” tem desdobramentos, por meio dos quais se popularizou: a história dos heróis (dos grandes homens), dos vencedores, dos dominantes. A força desse oficialismo tem sido tanta que obrigou importantes setores da historiografia a criarem quase uma nova especialidade: a história dos excluídos, dos vencidos, para se contrapor ou pelo menos preencher as lacunas da história oficial.

No entanto, a história geral é imprescindível para nossa identidade, que é sempre local. E aqui entra a notícia, referida no início. A religião sendo motivo de discriminação entre os judeus: Ora, uma boa parte da história, e um dos capítulos mais recorrentes da história da opressão do homem pelo homem, diz respeito à história da perseguição milenar sofrida pelos judeus. Só para ficar no exemplo do sabat, muitos judeus foram queimados pela Inquisição, na Europa e na América Ibérica, porque alguém teve a lembrança de denunciar ao oficial do Santo Ofício que eles tomavam banho no sábado: respeitavam o sabat,,, eram judaizantes!

Nós, historiadores, estudantes de história e/ou pessoas esclarecidas em geral, nos habituamos com a condenação da inquisição, que tem feito até a cúpula da Igreja Católica pedir perdão a suas mais ilustres

vítimas. Estariam os judeus de hoje, teoricamente livres em seu país, a duras penas reconstituído, dizendo ao mundo que a religião justifica a repressão, a violência, a discriminação e, assim, estariam eles sugerindo que a Inquisição era legítima, que em nome da fé é justo matar?

Como se vê, a história geral, apesar de seus vícios, não é alheia ao cotidiano de cada um de nós.

5.2. VICISSITUDES DA HISTÓRIA LOCAL

Os vícios da história geral têm sua contrapartida nas vicissitudes da história local:

Localismo/bairrismo: para usar uma expressão popular, nossa terra é o umbigo do mundo; fora dela, o resto... perfeitamente descartável. Concepções localistas/bairristas são, geralmente, base para processos de discriminação que tendem a encarar todos os “de fora” como “outros” aos quais a própria identidade social seria negada,

Personalismo: versão doméstica da história oficial, dos grandes homens. Quantas obras, rotuladas de história locais, não são apenas listagem de cidadãos ilustres, nascidos naquele lugar (mesmo que daí tenham saído crianças e nunca mais retornado)? E o que dizer das histórias de municípios, que apenas fazem a cronologia das gestões administrativas e, de preferência, dos prefeitos do partido que está no poder?

Fragmentação: consequência das vicissitudes anteriores, o local torna-se meramente um pedaço, desarticulado de um todo que mal se vislumbra, e, por isso, sem qualquer sentido;

Folclorização: nosso local, único no mundo, é criador de tipos que formam a galeria daqueles por meio dos quais nos identificamos e nos apresentamos como seres originais, numa realidade geral e imperialista, que gostaria de sufocar nossa personalidade. Assim o Zé Lezin é a nossa cara. Somos grosseiros e malcriados, e daí? Quem não gostar, que se mude!

No entanto, o local é nosso espaço de atuação. É onde fazemos história. Abrir mão de sua compreensão, para fugir das vicissitudes,

é abdicar da possibilidade de imprimirmos sentido e consequência coerente às nossas ações.

6. A ARTICULAÇÃO LOCAL/GERAL NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL: DESAFIOS PARA A HISTÓRIA.

A superação dos vícios e vicissitudes apontados, visando à construção de um conhecimento histórico que tenha por razão de ser ensinar a formação de uma identidade social, engendradora de ações conscientes e, principalmente, transformadoras, requer uma dupla centralidade no presente/atualidade e no local.

Para tanto, os modernos recursos da ciência histórica, tanto teóricos e metodológicos como técnicos, se prestam muito bem.

A história oral, as histórias de vida, a ampliação da noção de fontes, escapando-se do monopólio da documentação escrita e oficial, contribuem para que a pesquisa histórica possa ter no local/atual seu objeto e ponto de referência privilegiados. A história de onde se vive e se atua é, a um só tempo, a história de quem a faz e sente diretamente. É o único ponto de referência possível para a compreensão das histórias mais distantes: de outros locais, ou da chamada história geral.

Aliás, a história local, nos seus diferentes recortes e modalidades, está muito em voga na historiografia atual. Tanto na brasileira como na de outros países. Para isso têm contribuído não só os aportes teóricos e metodológicos, mas, também, as condições profissionais concretas. Os diversos programas de pós graduação, exigindo trabalhos originais, fazem com que os historiadores se voltem para temas cujas fontes inéditas (primárias) são mais acessíveis; estas são, geralmente, as que estão, ou podem ser produzidas, no próprio local de realização da pesquisa. Além disso, há a demanda de consumidores: estudantes, autoridades, os diferentes meios de comunicação que procuram conhecimentos sobre a sua própria realidade, por motivos os mais diversos: curiosidade intelectual, interesses políticos, educacionais ou, até mesmo, necessidades estéticas - a ficção, por mais criativa que seja, respalda-se no que se

entende, genericamente, por conhecimento da **realidade**, em grande medida produzido pela ciência.

Acrescente-se, ainda, que construção do conhecimento histórico a partir da vivência, portanto do local e do presente, é a melhor forma de se superar a falsa dicotomia entre a produção e a transmissão, entre a pesquisa e o ensino/divulgação; enfim, entre o saber e o fazer,

Carr, apesar de sua abordagem equilibrada/moderada para a questão da relação passado/presente, menciona o presente em primeiro lugar. É aí o ponto de partida. Mas é aí, também, o ponto de chegada. É para onde o conhecimento produzido, após e por meio da incursão ao passado, retoma, agora, na forma de ação.

Isso posto, pode-se concluir que o elo de ligação entre a história local, ou a história, simplesmente, e a identidade social, ou o conjunto de ações humanas que a expressam é, nada mais, nada menos do que a **política**, entendida como a forma de agir dos seres humanos vivendo em sociedade, que é, aliás, a única forma de se existir.

Assim, chega-se à propaganda enganosa. Ninguém, muito menos um povo, pode se declarar cansado da política. Cansar da política é a mesma coisa que desistir de ser sujeito de sua própria história. Nenhum povo, nem ninguém, faz isso. Até porque, fazer história é contingência humana; e não se pode abrir mão daquilo que se é obrigado, queira ou não, a fazer. Por isso, quando um político profissional, como o da propaganda do PPB, se dá ao direito de reivindicar que o povo exerça ações eminentemente políticas: aprovar suas obras e votar nele e, ao mesmo tempo, afirma que este mesmo povo não quer saber de política, ele realiza dois tipos de engodos: primeiro, desconhece, em seus eventuais eleitores/seguidores a condição de sujeitos (de seu pensamento e de suas ações) e segundo, se apresenta como autor individual de uma ação que é, necessariamente, coletiva: o exercício da política e, por meio deste, a construção da História. Ninguém tem o direito de decretar, para um povo todo e, muito menos, como se falasse em seu nome, o fim da história.

A identidade social, construída coletivamente, é pessoal e intransferível. É matéria prima das ações com as quais os homens constroem

e transformam a história: a sua própria, a do seu local, a do mundo e, enfim, a da humanidade.

REFERÊNCIAS

CARR, Edward Hallet. **Que es la Historia?** Traduzido por: Joaquin Romero Maura. Barcelona: Seix Barral, 1965.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** sobre a história e os historiadores. Traduzido por: Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995.

CAPÍTULO 15

OS BASTIDORES DOS PCN: O QUE ELES NOS DIZEM SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL³⁰

(...) para o condomínio político-administrativo atualmente dominante, a política educacional é mera '**política de governo**' (grifo nosso). Isto é, algo que, por um lado, dispensa a efetiva participação da sociedade civil, especialmente de quem faz e vive o dia-a-dia da educação: docentes, especialistas, funcionários, alunos, pais: a comunidade escolar, enfim. Participação social para eles refere-se principalmente à participação de pais e da própria comunidade no processo de privatização do ensino - através do pagamento de crescentes e variadas taxas nas escolas públicas e na implementação de certas ações de gestão preconizadas pelo alto escalão do sistema educacional - e no apoio às suas medidas.

Por outro lado, essa política deve estar inteiramente submetida aos humores da conjuntura e aos interesses de governo de plantão. Distingue-se, portanto, de política pública a ser implementada sob a direção do Estado. (VALENTE, 1997, p. 15-16.)

O Deputado Ivan Valente tem toda razão. Pelo menos no que diz respeito ao processo de elaboração dos **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN** - que o MEC vem conduzindo (esta é exatamente a palavra: conduzindo) desde o início de 1996. A professora Iara Glória Areias Prado, titular da Secretaria de Ensino Fundamental -SEF/MEC, afirmou a um grupo de representantes da ANPUH (Associação Nacional de História) e da AGB

³⁰ Nota dos organizadores: Texto escrito para basear o relatório para a Direção da ANPUH-BR que encarregou a autora, como membro da Diretoria, para acompanhar e analisar a reunião sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, então em discussão, em 1997.

(Associação de Geógrafos Brasileiros), reunidos em Brasília, em novembro/96, que o MEC estava disposto a ouvir todos os pareceres e críticas (sobre os PCN), mas não se deteria nem se desviaria na implantação de **sua própria política educacional** uma vez que esta “foi aprovada pelo povo, ao eleger o presidente Fernando Henrique Cardoso”. Assim se justificava, portanto, o fato de os PCN terem sido elaborados por **equipes de especialistas**, analisados por pareceristas **especialistas** e discutidos por consultores **especialistas** (todos escolhidos e convidados pelo MEC), sem que se ouvissem, em qualquer fase do processo de elaboração, a opinião dos seus futuros executores: os professores que, aliás, para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental são **polivalentes**, logo **não especialistas**.

1. O PROCESSO GERAL DE PRODUÇÃO DOS PCN: UM RÁPIDO HISTÓRICO

Inicialmente o MEC encomendou à Fundação Carlos Chagas uma análise das propostas curriculares oficiais, implantadas nos diversos estados e municípios. O resultado desta análise, indicado como “subsídios à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais”, foi elaborado na forma de um relatório, intitulado AS PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS, datado de outubro de 1995.

No entanto, esse trabalho não forneceu, de fato, subsídios para os PCN uma vez que, **paralelamente** a ele, a SEF/MEC determinou a elaboração de versões preliminares de parâmetros, por equipes de especialistas do próprio MEC, de acordo com a divisão do currículo em áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Conhecimentos Históricos e Geográficos, Artes e Educação Física; além das áreas foram criados os chamados “temas transversais”, sob a designação de Convívio Social e Ética, compostos por: Pluralidade Cultural, Ética, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual. Somam-se aos documentos específicos das áreas e dos temas mais um Documento Introdutório e uma Apresentação (dos temas transversais), perfazendo um conjunto de treze documentos.

Esse conjunto foi enviado a pareceristas, escolhidos entre os especialistas nas áreas de conhecimento e um certo número de educadores (pedagogos?) considerados “generalistas”, para emitir parecer sobre o Documento Introdutório, ou seja, sobre o teor geral dos PCN. Foram solicitadas duas modalidades de pareceres: institucional e individual. Segundo informação, fornecida por técnicas do MEC, poucas instituições enviaram pareceres. A razão disso, segundo se apurou, foi que os pareceres institucionais não eram pagos; os individuais receberam um pagamento de R\$ 500,00.

Vale ressaltar que o processo de elaboração de novos parâmetros curriculares originou-se de compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro, conforme se lê no Documento Introdutório.

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Dessa Conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi - assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo - resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tomar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Tendo em vista o quadro atual da educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério de Educação e Desportos coordenou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 -2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental do país, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares visando o seu contínuo aprimoramento.

O Plano Decenal de educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma

a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. (Documento Introdutório, p. 20).

Já que o trabalho encomendado à fundação Carlos Chagas não pode ter subsidiado as equipes que elaboraram os PCN, tudo indica que foram os **compromissos internacionais** a fazê-lo.

A discussão dessa e de outras questões relativas ao processo de elaboração dos novos PCN será feita, neste artigo, a partir do caso específico da área de *Conhecimentos Históricos e Geográficos*, que foi o primeiro tratamento dado à História e Geografia.

2. OS PCN PARA HISTÓRIA E GEOGRAFIA

A equipe formada pela Fundação Carlos Chagas para analisar as propostas curriculares de História foi formada pelos professores: Circe Bittencourt, Ilmar R. de Matos e Sylvia Basseto. Foram estudadas 23 propostas, implantadas em 21 estados. Dezesesseis propostas se apresentam para a primeira fase do primeiro grau, ainda, na forma de Estudos Sociais: apenas cinco separam História e Geografia em todas as séries. As de Geografia foram analisadas pelo professor Antonio Carlos Robert Moraes.

Como já ficou salientado, não foi o resultado dessas análises, a não ser indireta e informalmente, que orientou o trabalho das equipes de especialistas do MEC, elaboradoras dos PCN para a área de Conhecimentos Históricos e Geográficos.

Todo o trabalho teve caráter **individual**. Os membros das equipes e os consultores, bem como, depois, os pareceristas, atuavam na condição de especialistas, individualmente convidados pelo MEC; ninguém era **representante** de qualquer grupo, entidade ou instituição.

O envolvimento da ANPUH com a problemática dos PCN resultou de empenhos da professora Circe Bittencourt, professora de Prática de Ensino de História da FEDUSP.

A Entidade, oficialmente, nunca foi solicitada a participar de qualquer uma das etapas de elaboração das propostas. Muitos de seus sócios foram pareceristas, no entanto o fizeram na condição de pareceristas individuais; não houve solicitação de parecer institucional à ANPUH.

A professora Circe Bittencour, porém, tendo integrado a equipe que fez a análise das propostas curriculares oficiais, encarregou-se de divulgá-la, chamando a atenção para a questão da elaboração dos PCN, em diversos eventos, quer da ANPUH, quer de outros fóruns acadêmicos onde a presença de seus associados era significativa.

Um dos momentos mais importantes nesta divulgação dos PCN, junto aos historiadores, aconteceu durante a realização do II Seminário “Perspectivas do Ensino de História” - São Paulo, fevereiro/96 - de cuja organização a professora Circe era a Coordenadora. Em uma mesa redonda sobre Currículo, estando presentes as técnicas do MEC, foi apresentada e divulgada a primeira versão preliminar da proposta para Conhecimento Históricos e Geográficos. A repercussão da mesma entre os presentes foi terrível! Programaram-se duas reuniões, extra Seminário, e nelas a referida versão foi simples e veementemente repudiada por todos os participantes que a leram, tais eram os descabimentos cometidos em relação ao ensino de História e Geografia. Diante dessa repercussão negativa, o MEC retirou a proposta do conjunto que foi enviado aos pareceristas no mesmo mês de fevereiro/96. Recompôs, com pequenas modificações, a equipe elaboradora que ficou composta por: Aloma Carvalho, Antonia Terra, Claudia Rosenberg Aratangy e Maria Cristina G. Ribeiro Pereira, tendo como Consultoras as professoras: Circe Fernandes Bittencourt e Sueli Ângelo Furlan.

Em julho/96, no X Encontro Nacional de Geógrafos, realizado em Recife, a AGB tomou conhecimento, também, dessa primeira versão, tendo igualmente repudiado - oficial e institucionalmente - não apenas à proposta específica mas todo o processo de elaboração dos PCN.

Em agosto/96, uma segunda versão preliminar, elaborada pela nova equipe, chegou às mãos dos pareceristas.

Foram, ao todo 150 pareceres. A cada parecerista solicitou-se a leitura de 6 dos 13 documentos: o Introdutório, o específico da área, os das áreas afins: Artes e Educação Física, o de Apresentação dos temas transversais e o de Pluralidade Cultural, embora o parecer devesse se restringir à área específica.

A segunda versão não teve melhor sorte do que a primeira. Mas, antes de relatar essa parte da história, é interessante focalizar a questão dos PCN na Paraíba.

3. A ANPUH/PB E OS PCN

Tanto quanto a ANPUH Nacional, a ANPUH/PB não teve qualquer participação oficial nos processos de elaboração e de discussão das propostas de PCN e, por conseguinte, não formulou qualquer posição institucional sobre os mesmos. No entanto, teve duas de suas associadas incluídas entre os pareceristas do MEC: a signatária deste artigo e a professora Lúcia de Fátima Guerra Ferreira. Esta última recebeu o conjunto de documentos no endereço da Entidade e, como ela já foi membro da Diretoria local, poder-se-ia supor que se tratasse de uma indicação institucional, no entanto, o parecer que lhe foi solicitado foi individual.

Embora não sendo considerada, pelo MEC, como interlocutora, a ANPUH/PB, por solicitação de suas associadas pareceristas, promoveu, no dia 26 de outubro/96, no CCHLA/UFBP, um Seminário sobre os PCN, reunindo professores das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, indicados por Sindicatos da categoria, estadual e municipais, e pelas Secretarias de Educação de João Pessoa e Campina Grande. Para o Seminário, foi preparado um recorte/resumo da segunda versão preliminar dos PCN para Conhecimentos Históricos e Geográficos de modo a subsidiar as discussões. O comparecimento foi pequeno (cerca de 15 profissionais), mas as discussões foram ricas e proveitosas, fornecendo importantes aportes para a elaboração dos pareceres.

4. A REUNIÃO DE BRASÍLIA: INICIATIVA DA ANPUH, PATROCÍNIO DO MEC

Mais uma vez, é preciso creditar-se a realização de um evento que possibilitou a ampliação do debate sobre os PCN, no âmbito das Entidades Científicas dos historiadores e geógrafos, aos encaminhamentos dados pela professora Circe Bitencourt. Desta vez, na condição de Assessora da equipe do MEC, encarregada da elaboração da nova versão, ela procurou, com a aquiescência das Direções Nacionais da ANPUH e da AGB, fazer com que o MEC organizasse uma reunião de representantes das duas Entidades, a fim de debater os PCN para a área de sua especialidade.

Os representantes foram indicados pelos Núcleos Regionais das duas entidades. O MEC patrocinou passagens e diárias (uma curiosidade: os pagamentos foram feitos por um setor de intercâmbio internacional) e cedeu instalações nas suas dependências para a realização de dois dias de reunião, que foi denominada **“Encontro para Discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Área de Conhecimentos Históricos e Geográficos”**. Vale salientar que na Declaração, comprobatória da participação, assinada pela professora Iara Glória Areias Prado, Secretária da SEF/MEC, não há qualquer referência à ANPUH e à AGB. Tratou-se, como a referida Secretária fez questão de frisar, de **mais uma** dentre as **muitas** reuniões promovidas pelo MEC, para ouvir **especialistas e interessados** na questão dos PCN.

A reunião de um grupo de seus representantes foi considerada pertinente por ambas as Entidades. No entanto, para nenhuma das duas aquele Encontro poderia ser considerado uma instância deliberativa nacional. Ainda assim havia uma diferença entre as respectivas situações da ANPUH e da AGB. Esta última levava para o Encontro deliberações de seu Encontro Nacional, ocorrido em julho/96, em Recife/PE. A Entidade dos Geógrafos Brasileiros havia se posicionado, de modo geral, contra os PCN em virtude da natureza dos mesmos e devido ao processo de sua elaboração e discussão. Por isso a AGB não havia entrado no mérito

dos conteúdos da proposta, em vista do que seus representantes não se sentiam autorizados a fazê-lo, no âmbito do Encontro. A ANPUH, por sua vez, não tinha tido qualquer discussão nacional e, assim sendo, não apresentava uma posição fechada sobre a matéria.

Sentindo-se necessidade de esclarecer essas circunstâncias, foram programadas reuniões separadas de cada uma das Entidades.

Na reunião da ANPUH, depois de uma troca de informações, entre os representantes presentes, sobre o estado da questão nos seus Núcleos, houve uma longa discussão sobre os PCN, ressaltando-se que quase todos os representantes eram pareceristas e, portanto, tinham pleno conhecimento dos mesmos. A conclusão a que se chegou foi que, apesar de não ter havido uma discussão nacional, oficial, da ANPUH, em função das discussões realizadas nos diversos eventos em que os historiadores (em geral associados à Entidade) estiveram presentes e em função de algumas reuniões locais, os representantes dos Núcleos Regionais não se sentiam constrangidos em, na condição de **um grupo** de representantes de seus respectivos Núcleos, se pronunciar sobre quaisquer aspectos atinentes aos PCN, no decorrer daquele Encontro.

A AGB, por seu lado, ratificou sua deliberação, de não entrar nas questões de conteúdo dos PCN, apresentada logo no início do Encontro.

De qualquer modo, essa diferença de posições não impediu a realização de uma profícua discussão, que teve como principal mérito propiciar um rico intercâmbio entre as duas Associações. Daí resultou um Documento final do Encontro que, no entanto, se ateve, tão somente, às questões gerais, não contemplando a questão dos conteúdos, de modo a preservar-se o consenso entre a ANPUH e a AGB.

Daí para frente não houve mais qualquer contato oficial ente as Entidades e o MEC. Soube-se, também, informal e indiretamente, que uma terceira versão, desta vez definitiva, sem ter sido, sequer, enviada a pareceristas foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação - CNE -, em fevereiro/97, sendo que a proposta para a área de Conhecimentos Históricos e Geográficos foi, desta feita, dividida em propostas específicas de História e Geografia. É uma proposta desconhecida...

até mesmo pelos tão decantados *especialistas*. A autora deste artigo - parecerista da segunda versão preliminar - só teve acesso ao texto da versão definitiva porque o recebeu do editor didático da Saraiva (editora que publica manuais dos quais é co-autora). Aliás, as editoras são as instituições mais interessadas em conhecer os PCN. Um dos grandes requisitos mercadológicos dos livros didáticos é, justamente, estar de acordo com as determinações oficiais.

No III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, ocorrido em Campinas/SP, em setembro/97, a professora Circe Bittencourt informou sobre o andamento da elaboração dos PCN, de História, para as séries finais – 5ª à 8ª - do Ensino Fundamental. Ela está sendo elaborada da mesma forma: uma equipe de especialistas, que tem como consultores outra equipe de especialistas (aí incluída a própria professora Circe), deverá finalizar uma proposta a ser encaminhada a outro grupo de especialistas (os pareceristas) até o mês de outubro de 1997, de modo que, em fevereiro de 1998, ela seja enviada ao CNE. Tudo muito profissional, perfeitamente de acordo com a política educacional... **do governo!**

5. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Embora a Secretária da SEF/MEC tenha declarado aos representantes da ANPUH e da AGB que o governo estava disposto a ouvir **a todos**; embora todos os documentos oficiais, sobre os PCN, mencionem amplos e contínuos debates com **todos** os interessados, a verdade é que o MEC e seus especialistas ou, mais precisamente, o governo cuja política educacional compete ao MEC implementar, só ouve a quem quer.

A revista PÁTIO, ano 1 nº 0, de fevereiro/abril 1997, p. 13, publicou um artigo intitulado *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as críticas apresentadas*, de autoria de Ana Sanches, no qual “a equipe que coordenou a elaboração dos PCNs, formada por Ana Rosa Abreu, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Tereza Perez Soares e Neide Nogueira, comenta algumas das restrições feitas ao seu trabalho”. As

“críticas apresentadas”, mencionadas no título são provenientes, segundo a matéria, de especialistas de cada área do conhecimento de diversas universidades, de instituições como associações de professores e ONGs que trabalham com saúde, orientação sexual e meio ambiente, de secretarias municipais e estaduais de Educação, de discussões realizadas em reuniões de apresentação da proposta para instituições como Consed, Undime e CNTE, para delegacias de ensino, editoras de livros didáticos e reitores de pró-extensão (sic). Houve ainda encontros promovidos pelas DEMECs articuladas com universidades e secretaria da Educação em 23 Estados, com a presença de professores e técnicos: ao todo cerca de 3.500 pessoas que deveriam levar os documentos às suas escolas e locais de trabalho, discuti-los e, em seguida enviar seus pareceres ao MEC. Não poderia haver debate mais amplo e geral, a se acreditar na efetivação de toda essa movimentação.

No entanto, mesmo assim, a referida equipe coordenadora não tomou conhecimento de nada do que aconteceu em relação à proposta para a área de Conhecimentos Históricos e Geográficos e nem teve a menor sensibilidade para as posições da ANPUH / AGB e da maioria dos especialistas da área, que foram pareceristas. Bem assim, a própria articulista, também, ignorou toda a articulação de historiadores e geógrafos. Tal como o massacre de Macondo ou o incidente em Antares, ficou parecendo que as atuações da ANPUH e da AGB não existiram. A matéria não esclarece, sequer, o fato de que dentre as propostas de novos PCN, enviadas pelo MEC ao CNE, em setembro de 1996, não estava a de Conhecimentos Históricos e Geográficos.

Da mesma forma que só ouviu a quem quis, o MEC/governo também só divulgou o que lhe interessou. Alguns exemplos serão esclarecedores.

As equipes técnicas da DEMEC/PB, ao realizarem uma das tão alardeadas (nos documentos oficiais) reuniões para divulgação e discussão das propostas de PCN, fizeram um **resumo** das mesmas por considerarem que o texto completo estaria fora do alcance da capacidade de entendimento do “público alvo”: as professoras polivalentes, as quais

terão, justamente, a responsabilidade de executar as propostas... que escapam ao seu entendimento! Parece que, neste caso, a palavra **alvo** está muito adequada para designar um “público” que, de fato, parece **vítima** de uma situação na qual deveria ser um dos principais agentes. Negar aos executores o conhecimento integral das propostas de PCN é uma forma muito estranha de preparar sua implantação.

O MEC/governo não se sentiu, também, na obrigação de dar **ampla** divulgação ao Parecer do CNE sobre sua proposta de novos PCN. A cópia que utilizamos nos foi enviada pela Editora Saraiva. Mais do que comentários, serão elucidativos alguns trechos do referido parecer.

Não obstante a constatação de uma reação de grande interesse por parte da comunidade educacional, é preciso distinguir importantes nuances no interior dessa reação. Uma das principais reservas constatadas se refere ao processo inicial de elaboração dos PCN, centrado nas mãos de determinadas equipes com a colaboração de grupos de especialistas dedicados há muito tempo aos estudos específicos sobre currículo. (...) Outra reserva observada foi a ausência de uma consulta prévia ao público alvo, representado pelos professores do ensino fundamental, embora a equipe inicial de elaboração tivesse sido formada basicamente por professores deste mesmo nível de ensino. (p. 2)

Após mencionar um grande número de reuniões, seminários e encontros promovidos pelo CNE, com o objetivo de atender-se à “necessidade de ouvir a opinião de professores dos diferentes níveis de ensino”, o texto afirma que:

Houve, entretanto, dúvidas sobre a viabilidade de aplicação das soluções sugeridas, umas questionando a exigüidade dos prazos para discussão e outras decorrentes da falta de preparação adequada dos próprios docentes, ou pela falta de condições de trabalho e de assistência pedagógica sofrida pelas escolas da rede pública. A solução destas questões depende de uma política nacional de valorização e de formação inicial e continuada do professor.

O voto do Relator, aprovado pelo CNE, tem quatro itens; os dois primeiros reconhecem as qualidades dos novos PCN propostos pelo MEC, mas os dois últimos enfatizam a condição de simples **sugestão** desses parâmetros. Assim é que se estabelecem:

Os PCN resultam de uma ação legítima, de competência privada do MEC e se constituem em uma proposição pedagógica, **sem caráter obrigatório**, que visa a melhoria da qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor. É nesta perspectiva que devem ser apresentados às Secretarias Estaduais, Municipais e às Escolas (item 3) (...)

Os PCN **não dispensam** a necessidade de formulação de **diretrizes curriculares nacionais**, que deverão fundamentar a fixação de conteúdos mínimos e a base nacional comum dos currículos, em **caráter obrigatório** para todo o território nacional, nos termos do artigo 26 da Lei 9.394/96 (LDB) (item 4).

O teor educado e cordato do texto do Parecer/CNE não é suficiente para esconder as divergências. Na verdade o MEC se adiantou, apresentando propostas que deveriam, por força da LDB, ser fundamentadas por diretrizes que compete ao CNE baixar.

Este “atropelamento” do MEC/governo, aliás, não é de se estranhar. Ele já vinha fazendo isso com o próprio processo de tramitação da LDB. As propostas para os PCN não foram as únicas providências tomadas por este governo para se arrogar à condição de legislador, antecipando-se à Lei geral. Foi assim com a própria criação do CNE, com a forma de eleição dos dirigentes e composição dos colegiados universitários e, de certo modo, até com a própria LDB, uma vez que o governo fez todo o empenho, até mesmo pressionando parlamentares, para realizar as manobras regimentais que resultaram na imposição do projeto “Darcy Ribeiro”, no lugar do substitutivo “Cid Saboia” que, na medida do que foi possível, expressava uma longa luta popular em defesa da educação.

Nenhum desses embates é objeto de divulgação. Passa-se a impressão de que tudo é harmônico e articulado. E talvez até seja, se se considerar

que, acima dos órgãos governamentais podem estar as conexões internacionais! E essa é **a política do governo**. Por isso a concordância com o texto do deputado Ivan Valente, usado como epígrafe.

Ainda no tocante à divulgação e discussão dos PCN cabe, perfeitamente, uma certa suspeita. Em um país de dimensões continentais, como o Brasil, não é nada extraordinário para o MEC, ou qualquer outro órgão governamental, reunir cerca de 3.200 interlocutores, em 23 Estados. Esse número, em si, não representa uma grande façanha, mas, pior do que isso, é a possibilidade de muitos desses participantes terem sido **desinformados** nos encontros aos quais compareceram. Foi, por exemplo, o que aconteceu em abril do corrente ano, em um Seminário sobre o tema: “Educação no Brasil: o que há de novo?”, organizado pelo Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional - NDIHR/UFPB e pela ANPUH/PB, no campus I da UFPB. Neste Seminário houve uma Mesa Redonda sobre os PCN, para a qual foram convidadas as Secretarias de Educação Estadual e Municipal de João Pessoa e a DEMEC. A representante da Secretaria Estadual, depois de se alongar em uma exposição genérica sobre currículo, acabou admitindo que **ainda não tinha tomado conhecimento** das novas propostas do MEC; a representante da Secretaria Municipal de João Pessoa explicou, com muito constrangimento, que sua equipe ainda não tinha tido acesso aos textos enviados pelo MEC porque, quando recebeu o disquete, a Secretaria não dispunha de computador; quando o conseguiu, o disquete não era compatível. A DEMEC não mandou representante; e nem se justificou pela ausência. Será que os outros 3.200 participantes de encontros tiveram mais sorte do que os professores paraibanos que compareceram ao referido Seminário?

6. OS PCN E A QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Parecer do CNE, deixa claro que as propostas do MEC para os PCN não podem ter caráter obrigatório e nem prescindem das diretrizes curriculares nacionais - estas sim de caráter obrigatório - que são

atribuições do próprio CNE mas, apesar disso, é pródigo em elogios às mesmas. O documento afirma, nas p. 4-5:

Constatou-se, igualmente, entre os professores, uma viva satisfação com o interesse demonstrado pelo MEC sobre as questões de ensino fundamental. Alguns professores chegaram a afirmar que, com os PCN, finalmente surgiu uma nova iniciativa voltada para problemas próprios do trabalho nas escolas e suas soluções a partir de sugestões trazidas pela discussão teórica recente no campo educacional.

Mais adiante, no voto do Relator, o item 1 reconhece que:

Os PCN apresentam princípios educativos e uma proposta de articulação entre objetivos, conteúdos, orientações didáticas e critérios de avaliação, buscando contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, sem criar novas disciplinas ou se revestir de caráter de obrigatoriedade.

Os professores de História e de Geografia, membros da ANPUH e da AGB, não concordam, absolutamente, com tais apreciações. Como já foi esclarecido, na reunião ocorrida em Brasília, em novembro do ano passado, as duas Entidades não se posicionaram quanto ao **conteúdo** da proposta para Conhecimentos Históricos e Geográficos. Mas as discussões realizadas permitiram a formulação dos seguintes questionamentos e críticas:

A ausência dos profissionais do ensino de primeiro grau e das demais categorias de profissionais da educação no processo de elaboração e discussão dos Parâmetros, apesar do recorrente discurso sobre a “democratização” da educação configura-os como mais uma complicada obra de gabinetes;

É equivocada e impertinente a idéia de se propor **parâmetros** (para/ao lado de; metro/medida) como forma de aprimorar a qualidade da educação; no mínimo porque se trata de uma medida autoritária, de cima para baixo, prejudicando processos internos de avaliação,

engendrados no bojo das atividades educacionais, com a participação dos seus próprios realizadores;

Os parâmetros propostos, pela estruturação que apresentam: fundamentação teórica, objetivos, conteúdos, orientação das atividades pedagógicas e critérios de avaliação e, além do mais, pela ausência de referências bibliográficas no corpo do texto - o que o absolutiza - e pobreza da bibliografia básica apresentada, se identificam com os antigos **guias curriculares** (indicadores de caminhos a seguir), o que os toma, portanto, muito mais camisa-de-força do que roteiros/referências à disposição das instituições educacionais;

É inaceitável, em qualquer proposta séria, que se anuncia com o propósito de mudar qualitativamente a educação nacional, a inexistência de medidas efetivas, concretas e em prazos determinados, para solucionar a grave problemática da precariedade de condições estruturais, financeiras e profissionais que afeta a educação no País e que, fatalmente, inviabilizará propostas que, como os PCN, se restringem aos aspectos político-pedagógicos;

Não se pode aceitar, também, a concepção de formação profissional que embasa os PCN: insiste-se na manutenção da polivalência quando a menor expectativa de realização do que está sendo proposto demandaria a imediata atuação de profissionais especialistas nas diferentes áreas do conhecimento e nas diversas especializações pedagógicas;

Quanto à proposta para Conhecimentos Históricos e Geográficos, especificamente, sem entrar no mérito do conteúdo, de resto, avaliado por todos como comprometedor, verificam-se problemas gerais muito graves e preocupantes: a presença, não explicitada e, por isso, não resolvida dos Estudos Sociais; a interferência moralizante e esvaziadora de conteúdos dos chamados temas transversais; o caráter assistencialista de certos objetivos (construir condições materiais de vida digna) que sabem mais a políticas públicas de assistência social do que à educação.

Acrescente-se, ainda, que para a ANPUH, que discutiu conteúdo, uma das principais questões levantadas diz respeito à própria concepção de História que embasa a proposta do MEC; ela ignora, principalmente,

os avanços verificados no atual estágio da ciência da história e na historiografia brasileira; desconhece todo o debate realizado, desde a década de 70, sobre a relação ensino e pesquisa, da mesma forma que desconsidera experiências ricas e criativas realizadas no âmbito do ensino fundamental.

7. A IMPLANTAÇÃO DOS PCN

Há duas expectativas, ou melhor, dois prognósticos, quanto à implantação concreta dos PCN nas escolas.

Um deles preconiza que, mesmo se apresentando como **não obrigatórios**, os novos parâmetros funcionarão como uma camisa-de-força para os professores. O recurso que o MEC teria, neste caso, para controlar sua aplicação, seria o sistema de avaliação, do qual dependeriam as verbas às quais as escolas teriam ou não acesso.

A outra posição é a que admite a possibilidade das propostas não saírem do papel. Isso nem seria novidade, em se tratando da educação brasileira, que, ao longo da sua história, já conheceu muitas propostas para “inglês ver”. Neste caso, a própria avaliação seria contornável, bastando, para isso, elaborar-se bons e adequados “planejamentos” que, por sua vez, terão sua execução atestada por bons e adequados “relatórios”. O que seria feito, efetivamente, na sala de aula e na cabeça do aluno continuaria por conta do providencial livro didático.

O “inglês”, diga-se de passagem, não parece estar preocupado em ser reconhecido. O texto da proposta para o tema transversal *Pluralidade Cultural*, na p. 5, faz referência a “um apelo da ONU, por intermédio de suas agências, para que se enviem novas propostas de trabalho neste campo, como esta que aqui é apresentada, tal o nível incipiente em que educadores em geral ainda se encontram com relação à temática”.

O governo brasileiro, no campo da educação, não tem se limitado à assinatura de compromissos internacionais; ele tem, de fato, buscado assessoria de técnicos estrangeiros e procurado modelos externos. No caso dos PCN foram, respectivamente, o pedagogo espanhol César Coll

e a reforma curricular espanhola, realizada a partir de experiências na Catalunha. A Argentina adotou o mesmo procedimento. Lá as mudanças vêm ocorrendo há mais tempo, já sendo perceptíveis os efeitos desastrosos para a educação nacional, notadamente no que diz respeito à situação dos professores.

De qualquer modo, qualquer que seja o prognóstico que se realize, os professores brasileiros não estarão no melhor dos mundos. Num dos casos, eles se vêem, novamente, obrigados a executarem propostas de cuja elaboração não participaram e para as quais não dispõem de recursos, e de formação necessários e muito menos contam com as condições profissionais de trabalho adequadas. No outro, vivem mais uma farsa (como vítimas e/ou como cúmplices).

Sempre restará, é claro, a possibilidade de enfrentar a situação. Para tanto será preciso: 1) correr contra o tempo, 2) procurar, por todos os meios, fundamentar-se, o melhor possível, nas suas críticas, para propor outras alternativas e 3) fazer todo empenho para realizá-las.

A menos, é claro, que, todo o empreendimento oficial em função dos PCN se destine apenas a impressionar ou sensibilizar órgãos financiadores internacionais. Aí, então, a tarefa seria contatar o “inglês” e, se possível... negociar, diretamente, com ele.

REFERÊNCIAS:

VALENTE, Ivan. A falta de educação do governo FHC. **Teoria & Debate**, v. 10, n. 35, p. 15-16, jul/ago/set 1997.

CAPÍTULO 16

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO BRASIL³¹

INTRODUÇÃO

Quem sabe faz, quem não sabe ensina!

Todo professor, no Brasil, pelo menos alguma vez, ouviu essa provocação.

Nenhum professor de História deixou de ser abordado, em algum momento, - geralmente em uma festa - por um curioso que, só para testá-lo, indagou: “você que **sabe** história, com certeza pode me dizer: o que, afinal, D. Pedro disse, **exatamente**, ao proclamar a Independência?”

De acordo com o senso comum o professor é alguém que não teve capacidade para ser outra coisa, mas, ao mesmo tempo, deve saber a matéria que ensina, com todos os detalhes.

A origem dos lugares comuns e estereótipos, depreciativos da figura do professor, perde-se no tempo. Desde o pobre, deselegante e mais ou menos ridículo preceptor que era nada mais do que um empregado doméstico, submetido à autoridade dos pais e à irreverência (ou crueldade?) das crianças, passando pela cândida e maternal professorinha que ensinava o b-a-ba, até o atual **profissional** mal pago, desconsiderado

³¹ Nota dos organizadores: Texto escrito para participação no Encontro de Professores de História Brasileiros e Portugueses ocorrido em Lisboa-Portugal no período de 18 a 20 de maio de 1998 no Auditório da Biblioteca Nacional. A Mesa da qual a autora participou intitulava-se “Imagens e ausências da História do Brasil e de Portugal nos respectivos currículos escolares”.

socialmente, incluído entre as vítimas da violência urbana, que atinge cada vez mais as escolas, o professor brasileiro é um... **herói!** Ou quase.

A figura do professor, na sociedade brasileira, é marcada pela ambiguidade. Responsável por uma atividade considerada imprescindível - a educação - é tratado como se fosse descartável. Presente na formação de todos os que tiveram o privilégio de frequentar a escola, é um ilustre desconhecido. Todos os brasileiros são capazes de escalar a seleção de futebol, dificilmente alguém seria capaz de mencionar algum professor importante. Até porque seriam poucos os que reconheceriam que um professor poderia ser alguém importante.

Pior, porém, do que as representações é a situação concreta. O professor, no Brasil, trabalha mal, em dois sentidos: trabalha em condições precárias e desempenha mal suas funções e tarefas e é mal remunerado, em todos os sentidos.³²

No entanto, nos discursos oficiais, nada poderá ser feito para solucionar os graves problemas que assolam a educação sem o concurso dos professores. Não que, nesse caso, os discursos não reconheçam o que é verdadeiro; apenas é muito irônico e embaraçoso o fato de que

³² Essas afirmações são generalizações feitas a partir da situação mais comum dos professores que trabalham nas escolas públicas, principalmente nos níveis fundamental e médio. Evidentemente existem diferenças significativas. Há uma certa expectativa de que as escolas privadas apresentem melhores condições no tocante à situação dos professores, muito embora essa não seja uma circunstância tão claramente estabelecida. É verdade que, em algumas escolas, alguns professores dispõem de melhores condições, da mesma forma que algumas escolas públicas possibilitam, apesar de tudo, o exercício satisfatório e profissionalmente produtivo do magistério.

O trabalho do professor no nível superior foi sempre considerado privilegiado. E neste caso registra-se uma inversão: é nas Instituições públicas que os professores contam com melhores condições de trabalho e remuneração. Ou, pelo menos, era. Porém, o privilégio, se alguma vez existiu, era o de poder contar com condições adequadas de trabalho, o que é, na verdade, apenas, o mínimo necessário para a realização de um trabalho profissional. A atual greve dos docentes das Universidades Federais - que pela primeira vez na história do movimento docente vem ocupando espaços na mídia - indica que mesmo esse mínimo está prejudicado, o que significa o fim da distinção entre os diferentes segmentos de professores.

foram e são justamente as ações oficiais (às vezes daqueles mesmos que proferem os discursos) que levaram e levam à situação existente.

De fato, é preciso solucionar os graves problemas da educação brasileira. E, de fato, será absolutamente necessário contar com o professor para isso.

Nesse ponto é interessante verificar que o professor assume a **dupla condição de solução e problema**. Em todos os projetos educacionais, a atuação do professor é o elemento central para a eficácia pretendida, porém, no diagnóstico dos problemas a serem superados consta, infalivelmente, a questão da qualificação do professor, que nunca está preparado para realizar as novas tarefas e enfrentar os novos desafios.

Na identificação dos motivos da não **qualificação** e do **despreparo** do professor está sempre a sua **formação**, a ponto de se ter estabelecido uma sequência tão recorrente quanto perniciosa e perversa: o professor é mal formado, por isso é despreparado/não qualificado para os desafios do trabalho educacional; talvez seja **por isso** que ele é mal remunerado, além de ser obrigado a trabalhar nas mais precárias e, às vezes, até mesmo humilhantes, condições.

O professor de história participa desse contexto. Portanto, tal como os colegas das outras áreas, é um profissional, supostamente, **mal formado**.

Como se **forma** um professor de história? Essa questão precederia a discussão sobre a **formação** desse profissional no Brasil. No entanto, invertendo o processo, é possível formular uma resposta para a questão básica partindo-se da situação específica. É, pelo menos, o que se tentará nesse artigo.

1. PANORAMA GERAL DA EVOLUÇÃO DOS CURSOS DE HISTÓRIA NO BRASIL E DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Os professores de história, no Brasil, são formados em Cursos Superiores de graduação.

A implantação desses cursos verificou-se na década de 1930, a partir da criação das Universidades, particularmente a Universidade de São Paulo. Com predominante orientação francesa, eles assumiram um caráter erudito e acadêmico, voltado para a formação profissional, ou, mais propriamente, **formal**, do **bacharel** em história, seguindo-se o modelo dos antigos e tradicionais cursos de Direito.

Daí por diante a *habilitação* para o magistério passaria, oficial e legalmente, por esse bacharelado, ao qual deveria ser acrescentado um **treinamento** profissional representado por estágios realizados na Escola Normal (que formava os professores para o ensino primário); nos estados onde esse sistema se instalou, havia uma escola **padrão** onde os estágios deveriam ser feitos.

Essa situação, porém, era quase exclusiva dos estados que passavam pelo processo de urbanização e industrialização, característico do período, particularmente, São Paulo. Mas serviu de modelo às demais unidades da federação, no momento em que cada uma delas teve condições de criar os seus próprios cursos superiores.

Em meados da década de 50, com exclusão dos estados do interior do país, havia se generalizado o modelo paulista para a formação do professor de história: uma formação específica, com ou sem a formalização de um bacharelado, somada a uma complementação pedagógica que, a essas alturas, havia acrescentado ao estágio - prática de ensino - um conjunto de disciplinas, constituindo-se as chamadas Licenciaturas.

Até então esse Curso - bacharelado e licenciatura - era de História e Geografia; no final da década as duas áreas se separaram dando lugar a cursos específicos.

Apesar da distinção entre os dois aspectos da formação: o específico e o pedagógico, havia uma grande unidade nos cursos, garantida pela concentração e coordenação de todas as atividades nas Faculdades de Filosofia Ciências e Letras. A partir da década de 60, porém, essa concentração tendeu a desaparecer. A formação específica manteve-se nas Faculdades de Filosofia, mas a formação pedagógica passou a ser desenvolvida e coordenada pelas Faculdades de Educação. Mesmo nos

casos em que a formação específica não se formalizava no bacharelado, acentuou-se a separação entre o desenvolvimento do conteúdo específico e a aquisição da habilitação didático- pedagógica. Pior do que a simples *separação* institucional, verificava-se, também, uma profunda desarticulação entre as partes.

Além da desarticulação no interior dos cursos havia, também, muita diversidade entre eles, determinada pelas condições concretas, profundamente diferenciadas, dos diversos estabelecimentos de ensino superior.

No ano de 1962, o Conselho Federal de Educação-CFE- baixou um Parecer, estabelecendo, nacionalmente, um currículo mínimo para a Licenciatura de História. Pretendia-se com isso assegurar uma certa homogeneidade na formação dos professores, buscando-se articular melhor a formação específica com a habilitação pedagógica e garantir um mínimo de identidade entre todos os cursos.

O teor geral desse Parecer revela a concepção segundo a qual a formação do professor de história deve conter uma sólida base conceitual e teórica, de modo a assegurar ao educador as condições de lidar com a construção do conhecimento. O currículo mínimo seria, portanto, a forma de garantir domínio de conteúdos específicos e compreensão teórico-metodológica da ciência da história, fornecedora desses conteúdos. O Parecer determina, também, a inclusão obrigatória de outras ciências sociais (pelo menos duas disciplinas), visando a interdisciplinaridade, considerada inerente aos estudos históricos

Em 1969, um novo Parecer do CFE determinou algumas alterações curriculares, tendo em vista dar mais ênfase à formação pedagógica, até então relegada a um plano secundário nos cursos de Licenciatura, não apenas no de História. Estabeleceu-se que um mínimo de 1/8 da carga horária do currículo pleno deveria se destinar às seguintes disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus (que substituiu a disciplina Administração Escolar), Psicologia da Educação (com indicação de que deve contemplar a psicologia da adolescência e a da aprendizagem), Didática e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

No caso dos cursos de História - e não se trata de uma exceção - a conjugação dos Pareceres, no entanto, não estabelece qualquer integração ou articulação entre os dois componentes fundamentais da formação do professor.

Os dois Pareceres continuam em vigor. De modo que a organização dicotomizada do curso permanece sendo a regra, apesar da grande variedade de situações que se observam na prática.

Na década de 70, na vigência da ditadura militar, algumas imposições legais introduziram alterações bastante significativas no quadro da formação do professor de história, não substituindo a estrutura anterior mas superpondo a ela outras formas de organização que, em grande parte, eram não só divergentes mas, até mesmo, opostas aos objetivos declarados, pelos órgãos oficiais, para a formação do professor e para o ensino de história..

Também dessa vez, a História não foi a única área a ser atingida. A análise e discussão dos descabros provocados pela política educacional da ditadura extrapola muito os limites desse artigo, mesmo limitando-se à questão da formação dos professores. Entretanto, para a construção de uma sequência, minimamente lógica, é preciso focalizar as mudanças mais contundentes.

A formação e a atuação dos professores de história sofreram duas modalidades, articuladas e complementares, de **agressão**: curriculares e político-ideológicas.

A Lei N° 5692, de 1971, reorganizou o ensino secundário do país criando três graus de ensino: o primeiro, com oito séries, juntando os antigos cursos primário e ginásial, cada um com quatro séries; o segundo grau, antigo colegial, com três ou quatro anos (em algumas modalidades profissionalizantes) e o terceiro grau, correspondente ao ensino superior. A mesma Lei determinou a substituição de História e Geografia - disciplinas específicas das quatro séries do antigo curso ginásial - pela **área** de Estudos Sociais, nas séries correspondentes - da 5ª à 8ª séries do primeiro grau.

Os professores de história e geografia poderiam atuar na área de Estudos Sociais, mas foram criados cursos de *licenciatura curta* para

a formação daquele que seria o profissional específico para a área - o professor de Estudos Sociais. Além disso todos os demais formados nas áreas de ciências sociais e filosofia seriam aceitos como professores de Estudos Sociais.

Vale ressaltar que, além do *encurtamento* da formação, no nível superior, verificou-se redução da carga horária no primeiro grau, onde houve a fusão e, principalmente, no segundo grau, onde história e geografia ainda figuravam como disciplinas específicas; alguns cursos podiam, inclusive, excluir uma das disciplinas de sua grade curricular.

Além do evidente prejuízo para o ensino de história e geografia, a Lei 5692 foi responsável pela descaracterização do ensino por área. Ao longo da década de 60, algumas escolas experimentais (que acabaram sendo extintas pela ditadura) vinham fazendo um interessante trabalho de estruturação do ensino por áreas, assentado no trabalho de **equipes**, desenvolvendo, verdadeiramente, projetos de integração interdisciplinares. A nova Lei, em vez disso, impôs a figura de um professor *polivalente* que, o que era ainda mais grave, formado precariamente por uma licenciatura curta, deveria realizar sozinho a integração demagogicamente anunciada pelos *técnicos* oficiais. *Pseudovalência* foi a expressão, utilizada pelos críticos do sistema, para designar a *farsa* que se estabeleceu.

As distorções curriculares não pararam aí. Outros Decretos-Leis da ditadura impuseram, a todos os graus de ensino, a chamada *Educação Moral e Cívica*, com designações e conteúdos diferentes, conforme o grau, mas com idênticos objetivos de doutrinação ideológica.

E, de novo, foram a história e seus professores os mais duramente atingidos. Para começar, houve mais redução da carga horária, pois os espaços curriculares ocupados pelas novas disciplinas, impostas por Decreto, foram retirados das disciplinas do campo das ciências sociais, devido à “compatibilidade” de conteúdos e conceitos; a ironia e o escárnio dos regimes autoritários não têm limites. Seguiu-se mais uma limitação do mercado de trabalho: qualquer professor, de qualquer formação, desde que não fosse suspeito politicamente e fosse ideologicamente

confiável, poderia assumir aulas de Educação Moral e Cívica ou de disciplinas dela derivadas.

A criação da Educação Moral e Cívica reforçou, ainda, a implantação e consolidação dos cursos de Estudos de Estudos Sociais que passaram a ser considerados os naturais formadores do “novo” professor, requisitado para a “nova” tarefa *educativa*. Criou-se até uma Licenciatura Plena em Educação Moral e Cívica, como complementação da Licenciatura Curta de Estudos Sociais.

O próprio conteúdo de história passou a sofrer controle para se colocar em conformidade com as proposições ideologizantes e doutrinárias da Educação Moral e Cívica. Fechou-se, assim, o cerco. No plano da educação brasileira foi, praticamente, decretado o **fim da história**, para sossego de muitos *Fukoyamas avant la lettre*.

Mas a reação não se fez esperar. O enfrentamento e a resistência dos professores e de muitas instituições educacionais e científicas conseguiu impedir que os des(mandos) da ditadura lograssem todos os efeitos pretendidos. No tocante ao tema aqui tratado - a formação do professor - pode-se afirmar que o que se deu foi uma **resistência pública** em contraponto a uma **adesão privada**.

As Universidades Públicas mais antigas, onde já existiam os cursos de História e Geografia, se recusaram a implantar a Licenciatura Curta de Estudos Sociais e, em conjunto com as instituições científicas, notadamente a ANPUH - Associação Nacional de História - desencadearam amplos debates para apontar as distorções das propostas oficiais. As críticas levantadas não se restringiam à formação do professor, mas contemplavam, também, a inadequação das mudanças impostas aos demais níveis de ensino.

Nos estados do interior do país, porém, as Universidades públicas, estaduais ou federais, de criação mais recente, foram obrigadas, por força da lei, a implantar os novos cursos. Além disso, muitas delas passaram a desenvolver projetos de interiorização, através dos chamados *campos avançados*, onde se ministravam cursos, curtos, nos períodos de férias.

Eventualmente, realizavam-se alguns trabalhos de boa qualidade, que asseguravam, ao professor formado, um mínimo de competência para o magistério. Mas, na maior parte dos casos, o mais comum foi a instalação de uma situação caótica, confusa e burocrática, na medida em que muitos dos estudantes eram professores leigos que já atuavam, há muito tempo, nos sistemas escolares e que pretendiam do curso superior, apenas o certificado que lhes garantiria algum direito profissional e trabalhista.

Na outra ponta, as instituições privadas de ensino superior, com exceção das tradicionais Universidades Católicas, que também mantiveram seus cursos de Licenciatura Plena, aproveitaram-se do rico filão aberto pela possibilidade de implantação de cursos de curta duração, que requeriam poucos recursos materiais e acadêmicos e para os quais havia uma significativa demanda.

A curta duração dos cursos havia sido fundamentada pela necessidade de formar, em curto prazo, professores para as áreas denominadas *carentes* (em geral as distantes dos grandes centros), onde a expansão do ensino requereria medidas de urgência, como foi o caso das referidas Universidades criadas no interior do país. Porém, devido “a iniciativa privada, a maioria dos cursos foi implantada justamente nos grandes centros. O estado de São Paulo, que não se enquadra na condição de área carente, foi o lugar onde se instalou o maior número de cursos de Estudos Sociais, alcançando a inacreditável cifra de 600 cursos! A proverbial tendência brincalhona dos brasileiros fez surgir explicações segundo as quais haveria, na cidade de São Paulo, um bar e uma faculdade em cada esquina, sendo o primeiro mais frequentado do que a segunda. Aliás, muitas escolas privadas podiam ser cursadas sem serem frequentadas; surgiram os célebres *cursos de fim-de-semana*, aos quais os alunos compareciam apenas para levar os trabalhos escritos, que substituíam as aulas e as demais atividades acadêmicas.

A proliferação das licenciaturas curtas foi acompanhada por políticas salariais que resultaram na completa deterioração das condições

profissionais do magistério; o professor **menos qualificado** faria juz, também, a uma remuneração, obviamente, **menor**.

A combinação da precariedade da formação acadêmica com a redução do patamar salarial acarretou a tão decantada **desqualificação** do professor, usada, já há algum tempo, para justificar os baixos salários e para responsabilizar o professor pelo insucesso de propostas de inovação ou de melhoria da qualidade do ensino.

Não é de se estranhar, portanto, que um dos principais temas de questionamento da ditadura, quando a chamada *abertura política*, a partir do final dos anos 70, tomou isso possível, tenha sido a questão da formação do professor, entendida como elemento fundamental para qualquer providência no sentido de mudar os rumos da educação brasileira.

2. OS CURSOS DE HISTÓRIA E A ABERTURA POLÍTICA: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA EM DEBATE

As resistências institucionais e, mais do que elas, os movimentos de protesto e reivindicações dos professores e dos estudantes, fortes e frequentes em toda a década de 80, provocaram, antes mesmo do fim da ditadura, uma série de profundas mudanças no campo educacional. Em relação à história, que, nessas circunstâncias, caminhou junto com a geografia, uma das principais mudanças foi a extinção, na prática, dos cursos de Estudos Sociais. Da mesma forma, a implantação da área, no ensino do Primeiro Grau, foi parcial na maioria dos sistemas e ficou letra morta em muitos estados, se bem que, nem sempre isso decorreu de uma reação contra a imposição, tendo sido apenas “incompetência” do sistema para realizar a sua reforma.

Muitos professores de história conseguiram, para indignação dos mentores da política educacional da ditadura, transformar o espaço da Educação Moral e Cívica, principalmente no Segundo Grau, onde ela se apresentava como a disciplina Organização Social e Política do Brasil,

em mais uma oportunidade para o desenvolvimento dos conteúdos e, sobretudo, da crítica, inerentes aos estudos históricos.

Desse modo, quando os governos da ditadura deram lugar a governantes eleitos e o Governo Federal, agora em versão democrática, em 1994, baixou Decreto revogando a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica nas escolas e quando, mais recentemente, no final do ano de 1996, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - os cursos de licenciatura curta foram inviabilizados, o que ocorreu foi, tão somente, a ratificação legal de fatos consumados.

Em relação aos Cursos de História, especificamente, o debate por meio do qual professores e estudantes integraram as diferentes formas de luta contra a ditadura, contribuindo, assim, para o processo que ficou conhecido como abertura política foi levado em muitas frentes: acadêmicas, profissionais/sindicais, políticas, científicas; ocupou vários espaços: formais e informais; fomentou pesquisas individuais e de equipes, produziu trabalhos, que resultaram em publicações; promoveu intercâmbios; levantou polêmicas e promoveu a realização de muitas inovações no ensino de história, em todos os níveis,

Seria, se não impossível, exaustivo e, talvez, inútil, tentar reconstituir toda essa trajetória. Mas, para efeitos de sistematização, exemplificação e equacionamento das questões mais relevantes para a discussão sobre a problemática da formação dos professores, é importante, e possível, situar alguns momentos marcantes e específicos.

Nos anos de 1981 a 1986, por iniciativa da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação, Cultura e Desportos - SESu/MEC - um Grupo de Consultores, especialmente criado para esse fim, desenvolveu um processo que tinha por objetivo realizar o Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil. Na mesma ocasião realizou-se trabalho idêntico para os Cursos de Geografia.

O Grupo foi composto por professores representantes das regiões geográficas dos país e da ANPUH, além de contar com a participação de técnicos da SESu, especialistas em História. Os Grupos de História e Geografia trabalharam articuladamente, tanto para definir o teor e a

sistemática dos trabalhos a serem feitos, como para tratarem as questões comuns, embora cada Grupo fosse inteiramente responsável e autônomo em relação aos seus cursos específicos.

A proposta inicial era a de elaborar e propor um novo Currículo Mínimo para os cursos de História, visando melhorar a qualidade da formação dos professores. Desde logo o Grupo assumiu a posição, acatada pelo MEC, de que este não era o caminho mais adequado. Havia, em curso, um rico debate e a proposta de um novo currículo feita por um pequeno grupo, por mais representativo que este fosse, seria, com certeza, um elemento inibidor, correndo o risco de ser ignorado ou rechaçado pelo conjunto dos profissionais da área.

Partiu-se então para a realização de uma pesquisa, junto a todos os cursos do país - para possibilitar o diagnóstico e a avaliação - centrada em um conjunto de questões, consideradas pertinentes a todos os cursos: currículo mínimo; licenciatura e bacharelado; ensino e pesquisa; ciclo básico; disciplinas teóricas; relações com o ensino de primeiro e segundo graus; a legislação do ensino e a questão dos “estudos sociais”; o trabalho docente; relações entre a graduação e a pós-graduação; as áreas afins; a estrutura das Instituições de Ensino Superior; carreira docente e recursos materiais.

O trabalho encerrou-se com a publicação, pelo MEC, de um Relatório Final que, infelizmente, parece não ter tido maiores repercussões.

Em 1982, estruturou-se o Movimento dos Educadores pela Restruturação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação, a partir de um Seminário realizado na cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais.

Era, como o nome indica, um movimento que considerava a problemática da formação de todos os **educadores**, não apenas os professores e, menos ainda, exclusivamente, os de história.

Esse debate era articulado por pedagogos, mas contou, pelo menos durante os dois primeiros anos, com significativa participação dos professores das áreas específicas de conteúdos, principalmente, professores de história e de física. Foram criadas uma Comissão Nacional

e Comissões Estaduais, que se reuniam, periodicamente, em encontro locais - geralmente nos espaços universitários - e nas Conferências Brasileiras de Educação - CBE.

No âmbito desse Movimento foi possível identificar questões comuns à formação dos professores que afetaram, em certa medida, os debates que ocorriam na área de história. Entre essas questões podem ser destacadas: o papel e importância da formação pedagógica; a ação política dos educadores; a ausência de uma política voltada para a educação no interior das próprias universidades, até mesmo nos cursos que formam professores.

A maior polêmica suscitada pelos debates, levados a efeito pelo Movimento dos Educadores, se relacionou com a proposta de uma **base comum nacional** para os currículos de **todas** as licenciaturas.

A discussão dessa questão padeceu, de um lado, de um excessivo pedagogismo, para o qual seria mais importante o **como** ensinar do que o **que** ensinar e, de outro lado, de uma recusa, quase formal, por parte dos professores das áreas específicas. Essa recusa se explicava, na época, pela investida do MEC no sentido de instituir uma Licenciatura **Única**, cujo efeito mais evidente e imediatamente vislumbrado era o de descaracterizar as licenciaturas específicas. A proposta supunha uma formação pedagógica geral, comum a todos os futuros professores, complementada por uma parte diversificada, com carga horária bastante reduzida, para a formação específica; sugeria-se, inclusive, a possibilidade, de cada profissional cursar tantas partes diversificadas quantas fossem as disciplinas do currículo escolar. Um técnico do MEC chegou a afirmar que o ideal seria um único professor, polivalente, para cada escola.

Antes que o impasse pudesse ser superado a discussão se esvaziou, na medida em que a proposta de Licenciatura Única foi completamente rechaçada.

O próprio Movimento acabou por perder sua dimensão mais generalizada, restringindo-se aos pedagogos, e a outros profissionais que se congregam na Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação - ANFOPE. As questões levantadas, embora possam

ter levado a algumas providências localizadas, estão ainda esperando soluções mais gerais e amplas.

Sem se constituir em um movimento ou grupo sistemático e formal mais abrangente, diversos Departamentos de História e/ou Coordenações de Cursos, articulados ou não, promoveram, na década de 80, debates sobre os respectivos cursos e elaboraram propostas de reestruturação curricular.

As ações institucionais, encetadas pelas Unidades Acadêmicas básicas das Universidades, não foram tão restritas como se poderia supor; eram promovidos seminários, encontros e outras formas de intercâmbio, visando divulgar e colher subsídios para os debates e propostas, de modo que algumas reformas formalizadas serviram de modelos e de estímulos para outras experiências.

Nesse processo, mais acadêmico e específico do que os demais, registrou-se um expressivo predomínio dos Departamentos (*locus* das disciplinas específicas) sobre as Coordenações (responsáveis pela articulação do Curso, envolvendo todas as disciplinas que o compõem, inclusive as pedagógicas) e uma consequente ênfase nas questões ligadas à formação específica. Na maior parte das novas propostas curriculares a principal preocupação estava voltada para a problemática da **pesquisa**, apesar de se insistir que isso decorria da compreensão da importância que ela tem para o **ensino**. As disciplinas teórico-metodológicas tiveram seu espaço ampliado, mesmo quando não existia o curso de bacharelado.

Outro aspecto interessante e inovador nessas iniciativas acadêmicas foi a colocação da problemática da história regional/local, bem como de temáticas levantadas pelas novas concepções historiográficas e que, por suposto, estavam ausentes dos currículos tradicionais. Essas novas questões tanto afetaram a concepção de currículo mínimo como ganharam espaços nas partes diversificadas dos currículos plenos. O denominador comum para o debate dessas questões foi a crítica às concepções europocêntricas de história, que tanto nortearam a construção do currículo mínimo oficial, para o curso superior, como impuseram diretrizes para o ensino nos outros níveis.

Alguns cursos que passaram por reestruturação curricular nessa fase já estão realizando avaliações dos resultados. As conclusões mais frequentes são aquelas que indicam que existem ainda muitas questões (antigas e novas) que precisam ser retomadas, que muitos rumos precisam ser redirecionados e, enfim, que muita coisa ainda está por ser feita para melhorar a qualidade da formação do historiador/professor de história.

A rigor, os momentos aqui tratados foram simultâneos e as discussões paralelas, tendo faltado, por sinal, formas e procedimentos, sistemáticos e continuados, de conjugação de esforços no sentido de somar, evitando-se repetições e isolamentos de algumas propostas e providências que, uma vez generalizadas, poderiam ter tomado o debate mais construtivo.

Ressalve-se, porém, a atuação da ANPUH que, nos Simpósios Nacionais, nos Encontros Estaduais e nos diversos eventos que promove ou dos quais participa, se tomou, ao longo dos últimos vinte anos, o grande fórum do debate historiográfico no país, tanto no que diz respeito à pesquisa, como no tocante ao ensino. A Entidade é aberta a todos os profissionais que atuam na área e tem contribuído para a produção e divulgação de trabalhos que levam ao avanço da construção do conhecimento histórico e de sua importância para a educação.

Apesar disso, é preciso reconhecer-se que a questão da formação dos professores de história ainda se vê mais às voltas com problemas do que com soluções.

3. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: EMBATES E DEBATES ATUAIS

Todas as questões que envolvem a formação dos professores de história são relevantes; elas são interrelacionadas e intercambiáveis, não há hierarquia possível. Há, apenas, uma ordenação para a exposição.

Uma primeira ordem de questões diz respeito ao conjunto de dicotomias que ainda se fazem presentes nessa formação: Bacharelado ou Licenciatura; formar o pesquisador ou o professor; formar o professor ou

o educador; prevalência da pesquisa ou do ensino; formação específica ou formação pedagógica; teoria ou conteúdo; conteúdo ou método de ensino; teoria ou prática.

Simplificando ou sintetizando todos esses pares, o que está em jogo é a concepção da relação ensino-pesquisa. As concepções tradicionais de ensino, que o entendiam como a esfera da **transmissão** do conhecimento, diferente da pesquisa, a esfera da **produção** do conhecimento, foram superadas pelas novas, e muito bem fundamentadas, concepções que entendem que no ensino, tal como na pesquisa, ocorre a construção do conhecimento. Ou, dito de outra forma ensino e pesquisa passaram a ser considerados indissociáveis.

Ao se tentar, coerentemente com a nova concepção de ensino, eliminar as dicotomias, os profissionais envolvidos, concretamente: os professores das disciplinas específicas de história, alocados nos Departamentos de História dos Centros, Faculdades ou Institutos de Filosofia, Ciências Humanas, Letras e Artes, de um lado e os professores das disciplinas pedagógicas, entre eles os professores de Prática de Ensino, alocados nos Centros, Faculdades ou Institutos de Educação³³, de outro lado, se isolam nos seus respectivos espaços, fazendo afirmações radicais que terminam por impedir o debate e dificultar a compreensão dos problemas.

No limite, fazendo uso de uma quase caricatura (e puxando a brasa para a sardinha dos historiadores), é como se os primeiros se colocassem na posição de um Cacique xavante que, certa vez, disse a um Reitor da Universidade Federal do Mato Grosso: “ninguém ensina o que não sabe”, enquanto os segundos defendessem a posição de um ex-Ministro da Educação, de triste lembrança, segundo o qual “quem sabe ensinar ensina qualquer coisa”.

É verdade que há uma grande e injustificada resistência dos professores de história em aceitar a discussão pedagógica, mas, há também,

³³ Em algumas Instituições de Ensino Superior os professores de Prática de Ensino estão alocados no Departamento de História. Mas essa diferença formal não modifica o problema aqui tratado.

por parte dos pedagogos, incluindo-se os professores de Prática de Ensino, uma perigosa tendência a enfatizar, se não os métodos de ensino, os chamados objetivos formativos, ligados mais às atitudes do que aos conhecimentos, com um sério risco de esvaziamento dos conteúdos.

A história, mais do que as outras disciplinas sofre os efeitos de uma certa **politização** da pedagogia que pretende fazer da escola mais um centro de atuação social e política do que uma agência de cultura e ensino. “Não basta saber, é preciso saber ensinar” e, mais explicitamente: “não basta ensinar é preciso educar” ou “não basta informar é preciso formar” e até mesmo máximas carregadas de subjetivismo emocional, do tipo: “mais importante do que conhecer é ser feliz” são alguns dos jargões, que por mais que tenham fundamentação em alguma teoria válida e respeitável, assustam e afastam das discussões os especialistas nos conteúdos específicos que, até certo ponto para justificarem sua ausência, buscam socorro nos poetas: “o sentido das coisas está nas coisas”, como se diria com Fernando Pessoa, citado muito livremente.

Sobram embates, faltam debates. Na medida em que as discussões, mesmo quando programadas para o mesmo evento, selecionam interlocutores de um único lado, as divergências tendem a se acentuar e radicalizar antes mesmo de se defrontarem.

Felizmente duas perspectivas alvissareiras se colocam no horizonte. Os cursos de pós-graduação, na área da Educação e a formação de grupos especificamente voltados para a pesquisa sobre o ensino de história têm sido responsáveis pela criação de espaços comuns e integrados de discussão, pesquisas e reflexões sobre as questões ligadas à formação dos profissionais do ensino.

Ao contrário, porém, os programas de pós-graduação em História têm sido, até agora, com poucas exceções individuais, refratários a qualquer proposta de tratamento de questões educacionais - mesmo a história da educação não tem espaço nesses programas - e muito menos pedagógicas ou didáticas. Além disso, a perspectiva dos estudantes de ingressar, tão imediatamente quanto possível, na pós-graduação tem levado o próprio curso de graduação a se afastar das questões

mais atinentes ou próprias do ensino, Há uma ênfase nos programas chamados de Iniciação Científica que, selecionando um pequeno número de estudantes bolsistas para participar de projetos de pesquisas desenvolvidos pelos docentes, tem promovido o aprofundamento da separação entre o ensino e a pesquisa no interior do curso que deveria, justamente, demonstrar que ambos são fundamentais e indissociáveis na formação dos professores.

Uma promissora expectativa de inovação dentro desse quadro está sendo criada j pelas Universidades Federais de Pernambuco e da Paraíba que, por meio de um convênio, estão instalando uma área de concentração em Teoria e Metodologia da História, integrada ao programa de pós- graduação em História da UFPE, mas que se desenvolverá na UFPB e que tem uma linha de pesquisa em História e Educação, sendo um dos eixos temáticos o ensino de história. Além de resultados para a produção historiográfica, que é função precípua da pós-graduação, espera-se que a existência dessa nova área estimule a elaboração de projetos e propostas, voltados especificamente para as questões do ensino, no curso de graduação.

A segunda ordem de problemas, ligados à formação dos professores de história, é a que estabelece relações entre essa formação e as condições concretas do exercício da atividade profissional. Nesse caso os problemas apontam para uma questão que é relativamente recente nos debates e que ainda não ganhou a relevância devida: a formação **continuada** do professor. Ou seja: aquela formação que se realiza no cotidiano da profissão, no próprio local de trabalho e a partir das condições, exigências e relações que se estabelecem no trabalho educativo escolar.

Muito mais do que com relação à formação inicial, parece residir, no tocante à formação continuada, discrepâncias entre o que ocorre nas escolas públicas e nas escolas privadas. Nessas o professor parece dispor de melhores condições de trabalho, principalmente, no que diz respeito a salários, enquanto que nas escolas públicas as condições seriam bem mais precárias. No entanto, o estímulo, ou as exigências, para a procura de mais qualificação profissional partiria das escolas

públicas, até porque, sendo o poder público o principal organizador dos programas de capacitação, seria natural a integração do professor por ele contratado.

Um melhor exame das situações efetivas, porém, mostra que, salvo para uma elite de professores que trabalha em grandes e tradicionais escolas privadas, que se apresentam como empresas bem sucedidas, a situação média dos professores das redes privadas não difere da situação precária e humilhante em que trabalham os professores das escolas públicas.

A precariedade das condições de trabalho representa, porém, apenas um aspecto das dificuldades vividas pelos professores que procuram aprimorar-se em sua profissão. É claro que é preciso mobilizar recursos e condições concretas para aquisição de materiais para estudos; é imprescindível, também, que os professores possam dispor de tempo para participar de cursos, encontros, seminários e toda sorte de eventos em que enriqueçam seus conhecimentos; é preciso, ainda, que as jornadas de trabalho incluam todas as atividades extra-classe de modo a possibilitar ao professor dominar, cada vez mais, os procedimentos necessários para a realização do ato de ensinar. E fundamental, em suma, que o magistério seja exercido **profissionalmente** para que haja crescimento profissional.

Mas a formação continuada supõe uma prática pedagógica que, de fato, configure a relação aluno-professor como uma interação cognitiva na qual os dois elementos participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem, vale dizer, do processo de construção de conhecimento. Para tanto, além de uma sólida base, assegurada pela formação inicial, o processo de ensino deve permitir o acesso do professor a todos os procedimentos metodológicos atinentes à construção do conhecimento histórico: o trabalho com as fontes, a utilização dos registros produzidos pelas variadas formas de linguagem, de comunicação e de representação, a possibilidade de realizar atividades que requeiram procedimentos básicos de pesquisa como: entrevistas, estudos do meio, por exemplo. O professor, em permanente formação, deverá ter condições de produzir material didático e os diversos recursos utilizados na prática de sala de

aula. Principalmente, para estar em permanente e continuada formação o professor deveria ter condições (até obrigação) de trabalhar em equipes: com colegas de área para discussão e aprofundamento de conteúdos e metodologias específicos e com colegas de outras áreas para a realização da integração interdisciplinar, que resultaria em aprimoramento cultural de uns e de outros.

A questão da formação continuada, que se dá no exercício das atividades de ensino, confere, ainda, destaque para um problema quase nunca tratado no cursos de graduação: a questão da relação entre o conhecimento científico, que constitui o eixo da formação e os procedimentos pedagógicos, que constituem o eixo da atividade educativa. Será preciso, portanto que o professor tenha condições e até mesmo disponha de assessoria e orientação para refletir sobre a adequação entre o saber produzido pela ciência, por especialistas, que ele, como profissional da área, deve dominar, e o saber escolar, que se deve desenvolver como suporte para a realização do processo educativo, que ele, como educador, deve ser capaz, de construir com o aluno.

É sabido que alguns professores, muito mais por sua própria iniciativa do que por qualquer estímulo institucional, realizam verdadeiras proezas no tocante à capacitação e desempenho profissionais. Sabe-se, também, que há muitas iniciativas institucionais, sobretudo, da parte das Universidades públicas que mantêm constantes e numerosos cursos e programas de especialização e capacitação de professores, como parte das suas atividades de extensão. Mas é, ainda, muito pouco. É pouco para modificar a condição geral de penúria. É pouco para conferir dignidade profissional à maioria dos professores.

A maioria dos professores de história no Brasil nem sequer toma conhecimento dos debates que procuram soluções para os seus problemas, tão sufocados eles estão por esses problemas. Entre os professores de história estão, ainda, muitos leigos: com formação em outras áreas, com formação incompleta, sem qualquer formação, trabalhando, como se diz popularmente, *com a cara e a coragem*. As vezes eles são personagens de reportagens que insistem em demonstrar como para

ser professor é preciso, e louvável, aceitar trabalhar sem as mínimas condições profissionais, fazendo sacrifícios sem conta, ganhar pouco ou nada, dedicar-se aos seus alunos, sem esperar recompensas... enfim... ser um **herói!**

CONCLUSÃO: A NECESSIDADE DE REVER... TUDO.

Antes de concluir, alguns esclarecimentos.

O Brasil é um país imenso; abriga uma sociedade extremamente diversificada, onde alguns contrastes chegam a ser assustadores e constrangedores. É um país onde se morre de fome em meio a riquezas fabulosas. Por isso quaisquer generalizações, como as que aqui foram feitas correm o risco de encobrir muitos aspectos da realidade.

Ao fazê-las, muito mais do que pretender dar conta daquilo que parece dominante, a partir de estudos e experiências fundamentados por procedimentos e critérios aceitos como válidos, o que se espera é fomentar um debate que, paulatinamente, traga para o texto outros elementos constitutivos de uma realidade que se apresenta, cada vez mais, múltipla e multifacetada, apesar da globalização tão em moda.

A situação da formação do professor de história no Brasil, é, ao fim e ao cabo, lamentável, porque confere, como não podia deixar de ser, com a realidade da educação no país, que é lamentável, apesar de todo o esforço da propaganda que todos os governos: municipais, estaduais e federal veiculam diuturnamente, na mídia, para tentar demonstrar o contrário. Inocente ou ingenuamente, até seria o caso de perguntar: se tudo vai bem, graças à excelência das políticas adotadas, por que gastar o dinheiro do contribuinte com a propaganda?

Mas, cultivando o hábito incorrigível, de pensar em soluções e não sucumbir diante dos problemas, é possível arriscar-se com uma proposta: rever tudo.

Para tal, a sugestão seria adotar o procedimento do revisor editorial, personagem criado por Saramago, na *História do Cerco de Lisboa*. Introduzir, na história de um episódio conhecido um descabido NÃO.

Criar, com isso uma tremenda, confusão, e desafiado pela provocação do “chefe”, ousar reinventar a história.

Experimentando a sugestão: onde se lê *o professor de história, no Brasil, é mal formado*, leia-se *o professor de história, no Brasil NÃO é mal formado*. Não podendo modificar o texto, seria preciso modificar os cursos, transformar a realidade educacional e criar uma outra história, agora sim, de fato, NOVA.

Tempo não falta. Afinal o que se tem para fazer durante os próximos quinhentos anos e que seja melhor do que construir um mundo onde seja bom viver? Não seria esse, afinal, um excitante objetivo para o ensino de história?

REFERÊNCIAS

- A Prática de Ensino e a Universidade (O papel das disciplinas específicas). In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 1., 1979, São Paulo. Atas [...]. São Paulo: FEUSP, 1979. v. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conjunto de textos produzidos para o Seminário sobre a formação de professores para a educação básica** - Conferência Nacional de Educação para todos. Plano Decenal de Educação para todos. MEC, 1994
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil**: documento final. Brasília: MEC. 1986.
- GAGLIARDI, Célia Morato. Problemas da Formação do Professor de História; POR UM NOVO currículo mínimo de História- resultados do I SENACH; NEVES, Joana; BRANDÃO, Zeluiza da Silva Formiga. Ensino de História - Vestibular e concurso para o magistério: um elo entre a UFPB e a escola de 2º grau?. In: PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1., 1988, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: FEUSP, 1988.
- MESAS REDONDAS: Formação do Professor de História; Formação dos Professores e Cotidiano Escolar; COMUNICAÇÃO: Formação de Professor e Currículo de História. In: PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2., São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: FEUSP, 1996.
- NEVES, Joana. Educação de Primeiro e Segundo Graus e a Universidade. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 1, n. 1, 1991.

NEVES, Joana. Em defesa da Carreira Única para Docentes de 1º, 2º e 3º graus das IES. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 2, n. 4, 1992.

SALIMON, Lafayette Ibrain. A Prática de Ensino e o critério de Terminalidade nas Licenciaturas; SOUZA, Maria Inês Galvão F. Marcondes de Souza. Uma reflexão sobre a Prática de Ensino na Licenciatura; SOUZA, Maria Inês Salgado de. Prática de Ensino e a Formação do Professor na Área de Ciências Humanas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 2., 1983, São Paulo. **Atas** [...]. São Paulo: FEUSP, 1983. v. 2.

CAPÍTULO 17

O ENSINO TEMÁTICO DE HISTÓRIA³⁴

Esse texto, contendo considerações gerais sobre o ensino temático de história e um roteiro para o desenvolvimento do tema: *Paraíba: 500 anos de Brasil*, foi elaborado para o Curso de Extensão: 500 ANOS: PARAÍBA EM REVISÃO HISTÓRICA E HISTORIOGRÁFICA, promovido pelo DH/UFPB, especificamente para a 14ª Sessão: O Ensino de História da Paraíba: um balanço histórico e crítica historiográfica, destacando-se, principalmente os seguintes subitens: Relação conhecimento da história, identidade coletiva e autoimagem do cidadão e Estratégias para articular/suprir o saber já estabelecido com uma produção nova.

1. DEFINIÇÃO

O ensino temático de história é pensado e proposto como uma nova forma de abordagem dos conteúdos de história em substituição ao tradicional ensino programático. Portanto, para defini-lo é preciso, inicialmente, entender o que é o ensino programático de modo a justificar a necessidade de sua substituição.

O ensino por meio de **programas** estabelecidos é velho conhecido dos professores de história; é tão conhecido e recorrente que, para alguns, ele **é o próprio** ensino de história, como se fosse sua forma

³⁴ Nota dos organizadores: Texto escrito para proferir palestra no Curso de Extensão: 500 ANOS: PARAÍBA EM REVISÃO HISTÓRICA E HISTORIOGRÁFICA, promovido pelo Departamento de História da UFPB. Esta fala ocorreu na Sessão 14, intitulada: o Ensino de História da Paraíba: um balanço histórico e crítica historiográfica. Foram atividades aos sábados pela manhã durante o ano letivo do ano 2000.

natural, determinada pela própria **natureza** da história. Não é. Aliás, até porque, **nada** é natural em história, que pode, inclusive, ser definida como o **oposto** à natureza.

Um **programa** é um recorte arbitrário – tão arbitrário como outro qualquer – que se impõe ao ensino por ser **oficial** e, por suposto, obrigatório. Uma vez estabelecido, esse programa passa a ser respaldado por currículos e pela prática escolar e, sobretudo, na atual realidade brasileira, pelos livros didáticos, que se apresentam como tendo sido elaborados **de acordo com** tal ou qual programa. A identificação entre os programas, os currículos, a prática escolar e os livros didáticos é o que confere ao programa o seu caráter de abordagem, aparentemente, natural e óbvia da matéria.

Tradicionalmente a seleção e elaboração dos programas de história, vigentes no sistema escolar brasileiro, obedeceu a critérios que combinam recortes cronológicos e espaciais: história Antiga, história do Brasil Colonial, etc. A adoção dessa forma de abordagem dos conteúdos criou uma grande confusão (identificação) entre a ciência, a matéria escolar e a disciplinar curricular. Será raro e excepcional se um aluno dos níveis mais elementares, indagado sobre o que é a história, não responder: é o estudo do descobrimento do Brasil, de tal guerra ou de tal revolução. Ou seja: um conteúdo selecionado arbitrariamente passa a ser considerado a própria ciência. Essa distorção não deixa de existir, e nem de ser danosa à compreensão da história, mesmo se a seleção tiver sido feita em função de critérios mais sofisticados do que os cronológicos e espaciais.

Além dessa distorção de ordem teórica, o ensino programático gera, quase por definição, uma série de problemas mais práticos e concretos no tratamento dos conteúdos de história. Dois deles podem servir como ilustrações: primeiro, o **isolamento** dos acontecimentos estudados que, aprisionados na seqüência cronológica e na delimitação espacial estabelecidas, perdem qualquer conexão com o seu contexto e segundo, a **quebra** das seqüências entre os períodos históricos, determinada pela extensão dos programas que faz com que dificilmente eles possam ser

concluídos. Usando uma forma descontraída de crítica, seria possível sugerir que os programas detestam as transições. Essa situação é bem conhecida dos professores e sofrida pelos alunos: cada época ou período acaba sendo estudado sem que se possa estabelecer as necessárias relações com o período precedente. A tentativa de suprir essa dificuldade, retomando-se a fase de transição anterior, significa, geralmente, passar o problema para a etapa seguinte.

Outro problema sério em relação ao ensino programático diz respeito ao processo educativo no qual o aprendizado de história se insere. A seleção programática, por mais que seja atualizada e pertinente, é feita por especialistas e com certa antecedência em relação à sua implementação, ou seja: é uma seleção de gabinete que obedece a calendários letivos burocráticos, desligada, portanto, da situação efetiva do aluno, no momento em que ele está estudando. Essa circunstância faz (ou, pelo menos, tem feito) do ensino de história uma forma de afastar ou desligar o aluno da **sua** realidade, exatamente o contrário do que deveria ser. Daí o freqüente questionamento dos alunos sobre qual é a necessidade ou o interesse em estudar coisas com as quais eles não têm nada a ver, que aconteceram **muito antes** de terem nascido! E daí, também, a ideia, nunca superada, de que a história estuda o **passado** e a dificuldade para entender que ela se ocupa do tempo, do presente inclusive.

O ensino **temático** é, nada mais nada menos, do que a proposta de superação desses problemas. Ele significa uma abordagem dos conteúdos a serem estudados a partir de uma **seleção consciente e explicitamente estabelecida**, feita a partir dos interesses, necessidades e características dos alunos, em consonância com o processo educativo, visando alcançar objetivos claramente propostos.

É um tipo de ensino de história que, partindo do aluno, isto é, de suas necessidades educacionais, tem como principais referências o tempo presente e o local de inserção do aluno; **local** aqui entendido em sentido bem amplo: espacial, social, cultural, econômico.

Nesse sentido, o ensino temático insere-se plenamente nas perspectivas indicadas pelos dois últimos subitens do tema dessa Sessão.

No primeiro caso, o conhecimento histórico escolar, tematicamente concebido, tem como ponto de partida justamente a identidade coletiva e a autoimagem do cidadão, representadas, no caso, pela própria identidade do aluno, como ser único e individual, porém, socialmente inserido no contexto histórico e social que lhe garante a existência. Esse tipo de ensino, uma vez concluída cada **etapa** (estudo de cada tema específico), fornece, em retorno, novos aportes para a construção da identidade coletiva e a autoimagem do cidadão, de novo representadas pela personalidade do aluno, de modo a corrigi-las (criticando-se, por exemplo, preconceitos e estereótipos que, em geral, elas contêm), reformulá-las, aprimorando seus suportes teóricos e práticos e, se for o caso, reforça-las, tornando-as referências para atuações sociais conscientes e comprometidas com o que se pode denominar, a despeito do sentido vago da expressão, de **bem comum**.

No segundo caso: articular/suprir o saber já estabelecido com uma produção nova, é quase uma outra definição para o ensino temático que pode ser entendido como: uma forma de construção do conhecimento histórico tendo como ponto de partida a necessidade de compreender a realidade atual, a partir das inserções e perspectivas do aluno, e tendo como base, referência e suporte metodológico o saber já estabelecido. A produção nova, possível no ensino de história nos níveis elementares, porém, não pode ser confundida com a produção dos historiadores; não se trata de desenvolver teses inovadoras, mas de utilizar o conhecimento histórico já produzido para promover a elaboração do aluno de modo que o aprendizado da história represente a aquisição de um conhecimento que, **para o aluno**, é efetivamente **novo**. Serão novos, também, a abordagem e os métodos utilizados pelo aluno e, sobretudo, serão novas as **interpretações** que ele poderá formular e, por meio das quais poderá alcançar a principal inovação que o ensino de história pode construir na educação de cada um: uma concepção nova da realidade; nova no sentido de superação do senso comum e de fundamentação... vá lá a expressão meio em desuso... científica dessa concepção.

2. MODALIDADES

Há, pelo menos, duas modalidades e uma falsificação de *ensino temático* de história.

A falsificação com a qual é preciso ter cuidado, é a que tem sido feita por diversas propostas curriculares, inclusive, e particularmente, os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN – baixados (impostos?) pelo MEC, e consiste em usar uma nova suposta proposta temática para dar nova roupagem à organização programática. O mais comum (o que é feito nos PCN) é substituir o recorte cronológico ou espacial: história medieval ou história do Brasil, por um recorte temático: a construção da nacionalidade e, em seguida, listar, na mesmíssima ordem cronológica, itens (assuntos/conteúdos) a serem desenvolvidos como um programa pré-estabelecido.

Essa falsificação, além de acarretar graves prejuízos para a própria concepção de ensino temático, cria uma ilusão de inovação que, na maior parte as vezes, só serve para aumentar o trabalho dos professores e desenvolver a “criatividade” das editoras para atualizar antigos e superados livros didáticos.

A principal falha dessa classificação, o que a denuncia, é a antecedência ou o pré estabelecimento do que vai ser estudado. O ensino temático parte do aluno, real e concreto, que o professor tem diante de si. Nada pré estabelecido poderá levar em conta as infinitas possibilidades determinadas por essa variável. Então, essa forma falsificada **idealiza** um aluno e impede (ou dificulta) que o estudo de história corresponda aos interesses do aluno de carne e osso que deve realizá-lo.

Quanto às modalidades. O ensino temático pode se constituir em uma **técnica** de ensino. Isso significa fazer uma abordagem temática, quer dizer: seletiva e crítica do velho e mesmo programa. Neste caso a tarefa do professor será de recortar e **problematizar** o programa pré estabelecido, de acordo com as características e necessidades dos seus alunos. Por problematizar pode ser entendido o estabelecimento de relações entre os itens (assuntos) propostos para estudo e a realidade

do aluno e, a partir daí: definir objetivos; organizar um roteiro de pesquisa; selecionar procedimentos metodológicos e proceder a uma sistematização na qual fique claro a contribuição do estudo daquele/s tema/s ou assunto/s para a compreensão da realidade social atual, na perspectiva de cada aluno.

A outra modalidade é o ensino temático **propriamente dito**.

Para atender às características propostas na definição, o ensino temático deve se estruturar de acordo com o seguinte roteiro:

Estabelecimento de **objetivos** para o ensino de história, considerando-se o nível de ensino e o projeto pedagógico escolar. Essa definição é muito importante porque é por meio dela que o ensino temático controla o risco, que, de fato, existe, de se tornar uma espécie de colcha de retalhos da história que dificulta, ou mesmo impede, a configuração, pelo aluno, de processos gerais e de inter-relações mais amplas e permanentes entre os diversos acontecimentos estudados. A vantagem do ensino temático não está em eliminar a cronologia ou a demarcação espacial e sim torná-las mais compreensíveis e significativas.

Diagnóstico (mesmo que elementar) e problematização da realidade social vigente, no contexto em que se insere a escola e tendo como referência o nível de ensino.

Levantamento e consideração das expectativas e experiências do aluno, **do ponto de vista educativo e cognitivo**. A esse respeito é bom que se esclareça que o ensino temático não é uma forma de **militância** política ou de mobilização social. Seu propósito continua sendo o de **ensinar** história; a ação política e a mobilização social podem ser decorrentes do conhecimento histórico mas não são seus substitutivos. Tematizar (ou problematizar) a história não significa trocar o conteúdo específico por palavras de ordem. Elaborar temas não é produzir panfletos.

Em função dos itens anteriores: definição do TEMA a ser tratado e, em função dele:

Elaboração do projeto de pesquisa, do qual deverá resultar o conhecimento do tema proposto, segundo o seguinte roteiro: a) definição de objetivos; b) delimitação do objeto de estudo (conteúdo a ser

estudado); c) levantamento e seleção das fontes para o estudo; d) definição e escolha dos procedimentos (técnica, metodologia) de estudo; e) apresentação e debate dos resultados; f) sistematização dos resultados obtidos e levantamento de novos problemas/temas.

O simples enunciado desses itens indica que um ensino temático não pode ser objeto de nenhum roteiro ou modelo prévio. A rigor tudo vai depender da situação concreta e real que professor e alunos viverem no momento em que o estudo se realizar.

Apenas para efeito de indicação, será apresentado um roteiro específico para o atual momento da história da Paraíba.

3. PARAÍBA: 500 ANOS DO BRASIL

Objetivo: entender a participação política da Paraíba nos 500 anos da história do Brasil.

Diagnóstico da realidade atual: quais são as perspectivas para o tratamento dos 500 anos do Brasil, na Paraíba/João Pessoa? (a confusão com relação à mudança de século/milênio – que rouba a cena dos 500 anos do Brasil – com a organização do réveillon 2000). As providências e as perspectivas oficiais (governo, instituições e, particularmente, escolas ou Secretarias de Educação). A participação da imprensa, dos grupos sociais e políticos; as perspectivas do cidadão comum, das pessoas comuns... enfim, do povo.

Problemática: 500 anos: comemoração ou reflexão crítica? (até que ponto a segunda elimina a primeira?).

Levantamento das experiências (conhecimentos) anteriores e expectativas (supondo interesse) dos alunos.

Projeto de pesquisa: SELEÇÃO (esta é a palavra-chave no ensino temático) do objeto de estudo. (OBSERVAÇÃO: neste ponto haverá uma forte interferência da **autoimagem** do paraibano: a Paraíba é periferia do Brasil ou é a *intrepida ab origine*? – a história não pode agradar a todos). Levando-se em conta o objetivo geral uma proposta preliminar de conteúdos pode ser a seguinte: a conquista colonial; a dependência

em relação a Pernambuco; a luta contra os holandeses; a participação nos movimentos sociais e políticos nos quais a questão da construção da identidade estava presente: 1817, 1824, 1852, 1871 mais importantes do que 1822 e 1889; o significado da Revolução de 1930; a Paraíba e a ditadura pós 64. Vale lembrar que o objetivo geral foi estabelecido tendo como referência o processo político; isso não elimina, porém, a necessidade de considerar, no contexto dos movimentos indicados, os aspectos econômicos e sociais.

Fontes: tudo que estiver ao alcance; o trabalho específico do professor será a escolha das fontes e a divisão do trabalho a ser feito pelos alunos; feitas a seleção e a divisão: orientar o aluno na análise dos documentos e estudo das obras historiográficas. O tema comporta, também, entrevistas e estudos do meio (a procura de **marcas** físicas e materiais dos 500 anos).

Escolha dos procedimentos de estudo: aulas expositivas, estudos dirigidos, utilização e elaboração de recursos áudio-visuais, seminários, dramatizações e toda e qualquer forma de estudo que a criação pedagógica for capaz de desenvolver. Porém, vale uma séria advertência: estudar história é LER E ESCREVER história.

Apresentação dos resultados dos estudos feitos e debates (tarefas precípuas dos alunos).

Sistematização de dados obtidos e interpretações elaboradas (papel fundamental do professor)

Levantamento de novos problemas e temas a serem abordados.

OBSERVAÇÃO importante: os temas ou assuntos propostos para o estudo serão ou não, previamente, do conhecimento dos alunos; no primeiro caso: o trabalho fundamental será o de análise para situar os assuntos no objetivo proposto; no segundo caso: será preciso conhecê-los antes. O ensino temático busca, em história, **o porquê** das coisas, o que, segundo Jacques LeGoff não pode ser estabelecido antes que se saiba **como** as coisas aconteceram.

CAPÍTULO 18

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA HISTÓRICA³⁵

INTRODUÇÃO

A temática proposta, apesar de todas as especificidades que possa apresentar, situa-se no âmbito geral da educação.

Na sociedade brasileira atual, e desde o momento em que se superou, formalmente, a ditadura militar (a partir de 1985), iniciou-se o processo político-social que, com uma grande carga de otimismo (e algum cinismo), vem sendo chamado de “democratização”. Esse processo configurou um contexto no qual se dá ênfase à questão da cidadania. Emblematicamente, a última constituição brasileira (1988) foi identificada como “Constituição Cidadã”.

No campo educacional a questão da cidadania repercute em todos os níveis e planos institucionais, servindo como elemento fundante ou, no mínimo, articulador de políticas, programas, propostas e ações educacionais formuladas não só para os diversos sistemas formais, escolares, mas, a rigor, para todas as modalidades de manifestações culturais, com destaque para a arte e o esporte. Mantendo, ainda, o caráter educativo, a questão da cidadania se estende por campos que vão de serviços sociais de utilidade pública à assistência social. Campanhas de vacinação,

³⁵ Nota dos organizadores: Texto escrito para participação no V Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História, ocorrido em João Pessoa/PB de 08 a 11 de outubro de 2001, na MESA REDONDA: Participação da comunidade, ensino de história e cultura histórica e, posteriormente publicado na Saeculum - Revista de História - N. 6/7 - Jan./Dez. /2000/2001.

de defesa do meio ambiente, de defesa dos direitos do consumidor, de limpeza dos espaços públicos, de combate às drogas, de economia de energia elétrica, de água e de todos os recursos naturais; educação para o trânsito, para o sexo seguro; pedidos de recursos/auxílios para menores e idosos carentes, para flagelados de secas e/ou de enchentes; incentivo (torcida) para as seleções esportivas e atletas brasileiros em disputa de títulos gloriosos. Tudo se faz em nome da cidadania; por todos os meios e modos o brasileiro vem sendo conclamado a *ser* cidadão: tornar-se, formar-se cidadão, conscientizar-se de sua condição de cidadão e, sobretudo, assumir-se e agir como cidadão.

No limite, o exercício da cidadania surge quase como uma espécie de panaceia, capaz de resolver todos os problemas sociais que afligem o país, ao mesmo tempo em que eximiria o Estado de seus compromissos com a promoção do bem público. “O governo faz a sua parte: você está fazendo a sua?”.

A recorrente utilização da noção de cidadania como forma de solução dos problemas sociais chega ao ponto de provocar uma atabalhoada confusão entre o exercício da cidadania e a prática da caridade: abrindo mão do que se tem em excesso, dos sobejos de privilegiados, os “verdadeiros e conscientes” cidadãos darão sua **pequena** contribuição que representará uma **enorme** ajuda para os que, destituídos daquilo que é essencial, se encontram impedidos de exercerem, eles próprios, a tão propalada cidadania.

Nesse contexto, o campo educacional apresenta-se como uma área bastante propícia ao surgimento de indefinições e contradições que exigem a pronta atenção de todos que nele atuam **profissionalmente**.

E é nesse âmbito que se coloca a questão da existência ou da necessidade de construção de uma cultura histórica, cuja abordagem demanda, inicialmente, a elucidação de dois pontos.

DEFINIÇÃO

Apesar da clareza, aparentemente óbvia, quanto ao significado isolado dos dois termos utilizados: *cultura e histórica* a concepção de **cultura histórica**, que norteia as reflexões sobre o tema em pauta, entende-a como a **identidade social** de uma dada comunidade, (parte e expressão concreta de uma sociedade mais ampla) construída a partir do conhecimento histórico, considerado como algo que deve resultar em auto conhecimento da referida comunidade e dos indivíduos que a integram, fundamentado por uma visão crítica do processo histórico por meio do qual essa comunidade se constituiu e se situa na contemporaneidade. Acrescente-se, ainda, que essa visão crítica deve ser assumida tanto por parte da comunidade como um todo como por seus integrantes, ou seja, os próprios agentes do processo histórico.

Pressupostos

- A existência e, por suposto, a construção de tal cultura histórica é desejável, se não imprescindível, para que se efetive o exercício da cidadania.
- Em sua construção é possível (imprescindível) destacar o papel do ensino de história, bem como reconhecer a importância fundamental (imprescindível) da participação da comunidade.

No estágio atual das análises e reflexões sobre o ensino de história, de um lado, e sobre a responsabilidade da comunidade em relação aos seus rumos, de outro seria de se esperar que a relação entre ambos fosse caracterizada pela complementaridade. No entanto, na prática, assiste-se, bem mais, a um embate, marcado por polêmica e até mesmo por antagonismo.

Considerados definição e pressupostos, o desenvolvimento das questões que lhes são pertinentes, serão analisadas em quatro tópicos.

1. ENSINO DE HISTÓRIA CONTRA O SENSO COMUM

A constatação (ou seria apenas a exteriorização de uma provocação?) de que ocorre, no interior das sociedades, e não seria diferente na brasileira, uma constante, e, às vezes, acirrada oposição entre o ensino de história e o senso comum comporta duas ordens de argumentação: uma político ideológica e outra teórico metodológica.

1.1. NO PLANO POLÍTICO IDEOLÓGICO:

A HISTÓRIA É VIGIADA

Para essa primeira ordem de argumentação buscou-se o respaldo do renomado historiador Marc Ferro que, sabidamente, não pode ser considerado indiferente às questões ligadas ao **ensino de história** e, com certeza, não estará sozinho em suas formulações e preocupações. Em meados da década de 80 do século passado ele desenvolveu a noção de história vigiada nos seguintes termos:

Hoje (1985 orig./1989 trad.), mais do que nunca, a história é uma disputa. Certamente, controlar o passado sempre ajudou a dominar o presente: em nossos dias, contudo, essa disputa assumiu uma considerável amplitude. De fato, a democratização do ensino e a difusão dos conhecimentos históricos por outros meios – cinema, televisão – contribuem para esclarecer o cidadão, ao mesmo tempo sobre o funcionamento de sua própria cidade e sobre o uso e utilizações políticas da história.

Nessas condições, como se pode imaginar, a história é vigiada. De resto, observamos que, quanto mais ampla é a difusão do saber, mais rigoroso é o controle sobre a produção histórica: ora ela emana do Estado, de seus organismos, e nisso vemos o sinal de que a liberdade não impera, ora, imperando a “liberdade”, esse controle emana da sociedade, e o debate sobre a história ocupa o primeiro plano: ele, então, se amplia, sendo questionados tanto o ensino da história, da filosofia, etc., quanto as produções de história de qualquer natureza, especialmente na televisão: assim ocorre na França ou no Canadá, no Japão e ainda em outros países.

Pois, na verdade, o Estado e o político não são os únicos a colocar a história sob vigilância. Também o faz a sociedade, que, por sua vez, censura e autocensura qualquer análise que possa revelar suas interdições, seus lapsos, que possa comprometer a imagem que uma sociedade pretende de si mesma (grifos nossos) (...).

De fato, a sociedade frequentemente impõe silêncios à história; e esses silêncios são tão históricos quanto a história. (FERRO, 1989, p. 1-2)

No Brasil, qualquer que seja a comunidade considerada, é quase lugar comum reconhecer a existência de vigilância da história. Tradicionalmente atribuída ao Estado, essa vigilância criou a chamada **história oficial** – a dos heróis, vencedores, governantes – que, com eloquência e altissonância, vem proferindo, ao longo de todas as épocas da história da educação brasileira, um discurso evidentemente político e parcial, criador dos mais profundos silêncios que vêm calando, violentamente, as pessoas comuns, os vencidos, os governados.

A tardia emergência de um regime democrático (mesmo apenas formalmente) contribui para a consolidação dessa história oficial, que pôde, assim, tornar-se, praticamente, absoluta no ensino. Ela tem se mostrado, por isso, capaz de resistir a todas as propostas de mudança educacional (até porque muitas delas foram/são, tal como o regime democrático, meramente formais), bem como tem conseguido escapar, com pequenos arranhões, dos avanços teórico metodológicos e historiográficos que caracterizam a ciência da história a partir da segunda metade do século XX.

No momento atual, ao alvorecer dos novos século e milênio, a sociedade brasileira (ao menos uma parte significativa dela), jactando-se de seu muito novo processo de democratização, projeta, na esteira da globalização mundial, a realização de mudanças que levariam o país a concretizar a aspiração de emparelhamento com o chamado “Primeiro Mundo”. No plano dos discursos políticos (não só nos proferidos pelo governo) e no das propostas educacionais, tanto as formuladas pelo poder público como as que representariam contribuições de instituições não

integrantes dos sistemas escolares formais, dá-se ênfase, independentemente da área de ensino considerada, ao compromisso com mudanças que eliminariam, de uma vez por todas a história oficial. Nos termos de Marc Ferro, chegou a hora do império da “liberdade” e, portanto, a sociedade (comunidade assume, com muitos olhares, a vigilância da história, eximindo o Estado dessa árdua tarefa. Ressalte-se, porém, naqueles mesmos termos, o cuidado zeloso com a imagem que a sociedade brasileira pretende de si mesma que acaba obtendo o reconhecimento, sem crítica, do senso comum mais esclarecido.

1.2. NO PLANO TEÓRICO E METODOLÓGICO: A CHAMADA CRISE DOS PARADIGMAS

No confronto com o senso comum, o ensino de história parece perder algum terreno em função do que se costumou chamar de *crise dos paradigmas* que, no final do século XX, afetou a produção do conhecimento científico em geral, particularmente, no campo das ciências humanas. Impossível reproduzir, neste espaço, a alentada discussão sobre essa complexa questão.

Simplificando ao extremo, para situar sua interferência no ensino de história, a questão que se sobreleva, nessa crise, é a recolocação do problema da **subjetividade**, que, em princípio, já tinha sido resolvido pelo aprofundamento teórico metodológico que possibilitou aos historiadores superar o cientificismo positivista do século XIX, bem como as postulações mecanicistas de leituras marxistas que reivindicavam para si a “objetividade científica”, sem, contudo, perder de vista a expectativa de se produzir, em história, sistemas interpretativos com um eficaz potencial para generalizações, constituindo-se um corpo de conhecimentos históricos dotado, apesar de todas as reservas, de universalidade.

Concepções de história como interpretação/representação/imaginário ganharam, após 1970, (com a Chamada Nova História, sob o impacto dos Annales) espaços muito amplos na produção historiográfica, com expressiva repercussão sobre o ensino.

Ainda simplificando, se a história é interpretação e representação, se não reivindica mais universalidade, sustentada por cientificidade, toda e qualquer interpretação é válida. O pretendido rigor científico, que qualificava o saber produzido pelo historiador, deu lugar ao reconhecimento da equivalência dos diferentes saberes, independentemente de por quem e por que modo eles são produzidos.

Tais noções, assimiladas por um discurso pedagógico, nem sempre com o concurso de um aporte crítico adequado ensejaram no campo educacional até uma inversão da tradicional hierarquia dos saberes a ponto de expressões como *erudito*, *acadêmico* para indicar o conhecimento produzido pelos especialistas (sobretudo os universitários) receberem conotações pejorativas. Não correspondendo aos interesses e à compreensão das pessoas comuns, esse saber se apresentaria como alienado, desligado da realidade popular. Em contrapartida, o saber popular representaria, por suposto, a expressão da apreensão cultural da realidade social, realizada pelos seus próprios agentes, a partir da experiência, pessoal e intransferível, de cada um deles.

O novo prestígio adquirido pelo saber popular, em suas várias modalidades, qualifica, de certo modo, o senso comum, que tende a ser, cada vez mais, considerado como um tipo de conhecimento carregado de seus próprios significados.

Nessas circunstâncias, em contrapartida, o ensino formal/escolar de história tem sido questionado quanto à sua especificidade. Rejeitando-se a concepção tradicional que o apresentava como reprodução/transmissão do conhecimento acadêmico, verifica-se uma tendência no sentido de defini-lo como saber escolar que, embora guardando relações com o saber acadêmico/científico, é dotado de características que o tornariam uma forma diferenciada de produção do conhecimento (já há quem fale em “epistemologia” do ensino de história). Em alguns casos, o esforço no sentido de assegurar especificidade ao ensino escolar de história tem resultado, na prática, em uma também questionável tendência para, se não de confundi-lo com o saber popular ou mesmo com o saber comum, impregná-lo com aportes desses novos saberes

representados pela própria contribuição do aluno, chamado a **produzir o conhecimento histórico** a partir de sua vivência, de sua experiência e de suas próprias potencialidades, por mais incipientes que sejam. Ponto para o senso comum.

2. EMBATE ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA

Na vigilância que a sociedade faz da história é preciso considerar, também, a memória como um dos elementos de discussão, adotou-se, como ponto de partida e premissa, uma proposição de Jacques LeGoff.

2.1. A PROPOSIÇÃO DE LE GOFF: A HISTÓRIA DEVE CORRIGIR A MEMÓRIA

Com a palavra, o autor:

(...) há pelo menos duas histórias (...): a da memória coletiva e a dos historiadores. A primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivo desta relação nunca acabada entre o presente e o passado. É desejável que a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, vulgarizada pela escola (ou pelo menos deveria sê-lo) e os **mass media**, corrija esta história tradicional falseada. A história deve esclarecer a memória e ajuda-la a retificar os seus erros. Mas estará o historiador imunizado contra uma doença senão do passado, pelo menos do presente e, talvez, uma imagem inconsciente de um futuro sonhado? (LE GOFF, 1994, p. 29)

Todos os termos dessa afirmação são discutíveis e LeGoff reconhece; porém, ainda assim, afirma a possibilidade de uma ação corretiva da história sobre a memória por meio da crítica. Seria, justamente, a **crítica**, que dotaria a história, feita pelos historiadores, da faculdade de corrigir as visões tradicionais que uma sociedade/comunidade, em um determinado momento, constrói acerca de seu passado, idealizando-o a ponto de submeter o presente a estereótipos e preconceitos e, em nome deles, vigiar a história.

Isso posto, tanto o ensino como os *mass media*, que para LeGoff, devem divulgar a informação histórica fornecida pelos historiadores de ofício, teriam a responsabilidade de colocar a sociedade diante de si mesma, até mesmo para (re)conhecer suas limitações. Tarefa extremamente difícil!

2.2. A INVERSÃO DA PROPOSIÇÃO: A MEMÓRIA “CORRIGINDO” A HISTÓRIA

Ao referir-se aos mass media como aliados na divulgação do conhecimento histórico produzido pelos historiadores e, portanto, na correção das distorções criadas pela memória, LeGoff, certamente, tem como referência os meios de comunicação europeus. No caso brasileiro, essa visão teria que ser examinada cuidadosamente, o que não está sendo proposto neste trabalho. Contudo, um pouco de atenção e reflexão sobre o que os brasileiros assistem na TV e o que lêem nos jornais e revistas seria suficiente para impedir qualquer ilusão. Afinal, o senso comum tem serventia! E o mais elementar senso comum é capaz de perceber o quanto conhecimento histórico, memória, registros documentais, distorções, estereótipos, preconceitos e lugares comuns se embaralham, diariamente, por obra e graça da ação dos vários meios de comunicação, tanto quanto esses se voltam para a realidade como quando produzem ficção.

Quanto ao que ocorre no ensino formal/escolar de história, apesar de todos os obstáculos, contratempos e precariedade de condições que o agridem atualmente, observa-se um grande esforço para corrigir-se a história tradicional falseada. Mas não no sentido referido por LeGoff. A correção que se busca é a do falseamento produzido pela história tradicional feita pelos historiadores! Isso porque há um entendimento generalizado entre os educadores, incluindo-se os professores de história, segundo o qual existe uma história produzida por historiadores tradicionais que foi guindada à condição de **história oficial**, na qual as

peças comuns, os vencidos, os marginais que resistiram ao poder não têm lugar. Seria preciso, pois, resgatar a história desses novos agentes, escamoteados pela “ciência”, buscando-se na memória coletiva, representada, no caso, pelos alunos, seus pais, avós, bem como por outros membros da comunidade, até então nunca ouvidos pelos pesquisadores. Ironicamente, um dos meios empregados nesse resgate tem sido, justamente, buscar o auxílio da memória.

Colocado o embate, há um longo caminho a se percorrer. De que modo? Pela via da (esclarecedora?) **crítica** histórica ou pelo (bom?) senso comum da memória coletiva? Eis o debate.

3. DESPROFISSIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

No contexto político educacional atual, o referido debate não parece pender a favor da crítica histórica, produzida por especialistas. Assiste-se, na verdade, a um processo de evidente “desprofissionalização” da educação.

E, num primeiro momento, é possível identificar dois “agentes” principais desse processo: o Governo Federal e a Rede Globo.

Obviamente, essa assertiva decorre de observações da realidade cotidiana e não da pesquisa sistemática. Assim colocada ela se aproxima de uma provocação. E é. O que se pretende é provocar um debate e sugerir temáticas para os pesquisadores da educação e, em particular, os do ensino de história.

Especificamente ao Governo Federal (seguindo, imitado e, se possível, superado pelos governos estaduais e municipais) é perfeitamente válido imputar uma sistemática política de desqualificação dos profissionais da educação, organizada em torno de dois eixos principais: a compreensão, redução e, por que não ser clara, a **espoliação salarial** e a manutenção da precariedade das condições de trabalho, tanto dos professores como dos demais profissionais da educação. Isso é o real; tudo mais é discurso... Para inglês ver. Claro, existem

experiências válidas e esforços para mudar. Mas, em geral, pior o que serem parciais e isoladas, elas devem ser feitas com os poucos recursos existentes, ou até **sem** recursos, contando com o esforço e a boa vontade dos profissionais e (eis aí a chave para a compreensão do processo)... da **comunidade**.

Esse quadro se delineia no contexto da, já colocada, questão da **cidadania**.

O cidadão, a par de direitos inalienáveis, tem obrigações. A cada um impõe-se o dever de contribuir para a construção da sociedade, isso implicando colaborar na solução dos muitos e graves problemas que a aflige. O governo faz sua parte; cada um deve fazer a sua. Mesmo quando a parte de cada um seja prover recursos que, pela organização do país, deveriam ser supridos pelo poder público.

Na já referida confusão entre o exercício da cidadania e assistência social/caridade, a educação escolar acaba por ser vítima de uma perniciosa alteração de motivações. Na época da ditadura militar, a merenda escolar era o principal (único) motivo para uma imensa parte da população brasileira mandar as crianças para a escola. Agora, sob o benfazejo ardor “democrático”, as muitas formas de bolsa-escola representam a precária e limitada possibilidade de conter, ou apenas diminuir, o **ilegal** trabalho infantil e de assegurar um pouco de feijão nas cozinhas de uma imensa quantidade de casas pobres, em troca da realização do **direito** de estudar que **todas** as crianças têm.

E agora a Rede Globo.

Em uma evidente e, tudo indica, nada casual, articulação com a expectativa de construir no Brasil um estado neoliberal globalizado, a emissora de TV de maior audiência do país, tornou-se notória pela criação de instrumentos e recursos de promoção de educação pelos meios de comunicação não escolares, mas perfeitamente associados aos sistemas formais de ensino; os sobejamente conhecidos tele cursos e os mais variados convênios com órgãos governamentais voltados, muitos deles, para a preservação do meio ambiente, ou do patrimônio histórico e cultural, ou para o desenvolvimento de projetos voltados para

a promoção de atividades artísticas e esportivas, todos com explícita vocação educativa.

Mais recentemente esses procedimentos vêm sendo complementados (ou seria substituídos?) por campanhas e projetos que, sob alegação de contribuição para a construção da cidadania (dever também das instituições), promovem, no campo da educação, um amplo e constante trabalho de **valorização do amadorismo** realizado por meio do voluntariado... de graça!

Usando e abusando do poder que lhe confere sua numerosa audiência, nas novelas, nos noticiários diários, nos documentários a emissora divulga, praticamente todos os dias, desprendidos esforços realizados por **verdadeiros** cidadãos para sanar algum problema educacional que nem a escola, nem outros órgãos públicos dão conta de fazer. Quando esse cidadão é um profissional da educação o que é destacado na sua atuação, e o que o engrandece perante o telespectador, é alguma coisa que ele promove além e fora de sua estrita obrigação profissional. Sem nenhum acréscimo em seu minguado salário, sem recursos materiais, ou, até mesmo, com recursos do próprio bolso, multiplicam-se, na tela da Globo, vários trabalhos isolados, restritos a um único grupo de alunos, feitos por denodados educadores, por amor aos jovens, ao país e em nome da cidadania...

Em contrapartida, os que agem profissionalmente, lutando por formação específica adequada, condições de trabalho condizentes com as necessidades educacionais e **salários dignos** correm o risco, sobretudo se cometerem a ousadia da greve, de serem taxados, nada mais nada menos, de mercenários.

Coroando a ética do amadorismo/voluntariado foi implantado o projeto "Amigo da Escola". Está resolvido o problema educacional brasileiro: a escola, repleta de amigos gratuitos, poderá, quem sabe, dispensar o profissional barato.

4. PAPEL E RESPONSABILIDADE DO HISTORIADOR

Evitando-se a demonização do governo e dos meios de comunicação, é preciso reconhecer que no processo aqui denominado de desprofissionalização da educação, interferem elementos provenientes do estado atual da produção do conhecimento científico. Retomando a colocação de Marc Ferro, sobre a democratização do conhecimento, é preciso registrar que este é um processo global, isto é: abrange todas as áreas do conhecimento e alcança, de um modo ou de outro, o mundo todo apesar dos limites culturais, determinados, em geral, por problemas econômicos e técnicos, observados em países que, como o Brasil, não integram o mundo dos ricos.

De fato, não é difícil constatar a generalização de métodos, técnicas e definições teórico conceituais considerados, tradicionalmente, instrumental exclusivo de especialistas (os cientistas). No caso da história, cuja cientificidade sempre foi questionada até com acirrado ceticismo, essa generalização vê-se aumentada pela chamada crise dos paradigmas, conforme já se analisou. Mais do que nunca, **tudo é história**, portanto, o que é história? Obviamente a indefinição deixa um vasto campo aberto para quem quiser se arriscar, historiador ou não.

Além disso, é preciso salientar o avanço das formulações que incidem sobre as questões da interdisciplinaridade. Concepções holísticas do conhecimento ganharam força na definição de metas e na organização de procedimentos para a produção de conhecimentos e, cada vez mais, conduzem, necessariamente, a abertura dos campos específicos para o imprescindível diálogo. Para a história, em especial, uma ciência de síntese por definição, esse diálogo não pode ser encarado como imposição indesejável. Ao contrário, ele é, com certeza, um caminho seguro para o crescimento e o esclarecimento crítico, sobre o lugar e o papel da história na construção da cultura humana que, intencionalmente, não colocado na introdução, é, ao fim e ao cabo, sempre e irremediavelmente **histórica**.

O estabelecimento dessas condições não impede a crítica, urgente, que deve ser feita a programas, propostas e todas as iniciativas institucionais ou individuais, oficiais ou particulares, ligadas ao ensino formal ou a outros espaços de produção cultural que parecem sugerir a possibilidade e se construir uma cultura histórica sem o concurso ou até em oposição aos profissionais da área. Uma espécie de **faça você mesmo** cultural (que tal uma *self made historical culture*?) que, de novo, teria como justificativa a construção da cidadania.

Se cada comunidade se organizar e fizer seu museu histórico, mapear seus monumentos, registrar a memória de seus integrantes, forjar suas interpretações, escolher os personagens que deverão ser reconhecidos, enaltecidos, cultuados; e se fizer tudo isso por iniciativa de seus cidadãos abnegados e com recursos materiais e técnicos próprios, os historiadores, dispensados de tão árduas tarefas, poderão dedicar-se às suas herméticas pesquisas. O governo então, eximido dessa carga, poderá se ocupar com a grandiosa função de conduzir o país ao primeiro mundo. Cada um fazendo a sua parte.

Ironia e pessimismo à parte, o que se pretende é afirmar que, mais do que nunca os historiadores têm a responsabilidade de definir o seu próprio, específico e intransferível papel, bem como equacionar a relação entre o conhecimento acadêmico ou cientificamente produzido e as outras formas de produção do saber, na construção da cultura histórica.

Esse desafio abarca todas as funções exercidas pelos historiadores, principalmente o ensino. A história produz um conhecimento educativo por definição; mesmo as pesquisas de ponta, por mais que indiquem interesses ainda restritos a um único especialista, uma vez produzidos resultados, acrescentarão, de um modo ou de outro, alguma aporte à cultura histórica.

No mundo todo, mas no Brasil, em primeiro lugar, a necessidade de dar respostas a esse desafio, por parte dos historiadores, é urgente. Não se pode mais adiar a participação dos historiadores de ofício na discussão das intrincadas questões colocadas pelo ensino de história, em todos os níveis. E nos demais campos, à luta pela regulamentação da

profissão de historiador (antiga aspiração da categoria) deve corresponder o propósito de contribuir, efetivamente, com o conhecimento histórico específico, para o desenvolvimento daquilo que só esse conhecimento pode fazer: colocar a sociedade/comunidade brasileira, consciente e criticamente, diante de si mesma para, sem qualquer tipo de venda, traçar e construir os rumos que lhe assegurarão tomar a história e seu destino em suas próprias mãos.

CONCLUSÃO

Sem dúvida, assim formulada a problemática colocada pelo tema desta Mesa Redonda, é forçoso reconhecer-se que, conforme diz o saber popular, puxou-se a brasa para a sardinha dos historiadores.

É verdade. Mas o que se pretendeu mesmo foi botar lenha na fogueira e propor aos historiadores e todos os interessados na construção de uma desejável cultura histórica, que se disponham, sem medo das chamas, a participar de um caloroso debate.

REFERÊNCIAS

- FERRO, Marc. **A história vigada**. Traduzido por: Doris Sanches Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Traduzido por: Bernardo Leitão et al. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

CAPÍTULO 19

A GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – ETAPA DE ENSINO DE HISTÓRIA VOLTADA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR/PESQUISADOR³⁶

1. BALANÇO DAS DISCUSSÕES

A questão da formação dos professores de história se insere na problemática geral da reestruturação dos currículos dos cursos superiores de graduação. A esse respeito, e no caso dos cursos de história, essa problemática se **arrasta** (a expressão não é casual), pelo menos, desde o início da década de oitenta do século passado.

Para uma rápida síntese, é pertinente situar a problemática curricular em história num contexto geral marcado pela **descontinuidade**. Uma descontinuidade assinalada, sobretudo, pelo descompasso entre as proposições teóricas e as alterações práticas. Há, seguramente, um amplo repertório de soluções curriculares às quais falta, apenas, o teste da execução.

No contexto dessa descontinuidade é possível identificar alguns momentos específicos.

Entre 1981-1986, por iniciativa do MEC, foi feito um diagnóstico dos cursos de história de todo o país. Desse trabalho resultou uma publicação da qual a maioria dos interessados, isto é: professores e estudantes

³⁶ Nota dos organizadores: Texto escrito para participação no VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História, ocorrido em Londrina/PR de 01 a 05 de setembro de 2003, na MESA REDONDA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA.

de história, não chegou a tomar conhecimento. Vale dizer que, por meio do diagnóstico feito, foi possível identificar todas as questões que, até hoje, estão na pauta das discussões sobre a formação dos professores de história, notadamente aquelas que apontam as dicotomias que impregnam a problemática da formação profissional. Relembrando as fundamentais: licenciatura - bacharelado, ensino – pesquisa, transmissão – produção de conhecimento, professor – pesquisador.

A partir de 1982, surgiram, em diversos estados ou Instituições de Ensino Superior do país, propostas que ou eram decorrentes ou eram oponentes do/ao *Movimento de Reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação* (movimento iniciado por pedagogos, reunidos em Belo Horizonte). Nesse momento a questão central do debate era a chamada **base comum nacional**, que deveria nortear a formação de **todos** os professores (não só os de história) em **todo** o país. Uma das “respostas” mais consistentes, contrárias a essa formulação, foi a proposta elaborada pelo conjunto de professores e estudantes do curso de história da UFPB – campus 1, debatida entre 1979 e 1984. Tratava-se de uma proposta de organização **temática** do currículo, que acabou sendo aprovada, em nível nacional, por um Encontro Nacional dos Estudantes de História – ENEH – mas que nunca chegou a ser implementada por qualquer curso, nem mesmo pelo da Paraíba.

Paralelamente e, em alguns casos, como conseqüências desses dois momentos, foram elaboradas muitas propostas, em diversos cursos de IES públicas, que tinham como perspectiva superar o currículo mínimo estabelecido em 1962 e, nesse sentido, promover a superação da dicotomia licenciatura X bacharelado, o que equivale dizer: promover a integração ensino – pesquisa. É preciso salientar que, em grande parte, esse movimento de renovação curricular tinha como escopo a resistência contra o estabelecimento dos cursos de licenciatura curta de Estudos Sociais que, a partir de 1972, haviam submetido a formação do professor de história a um processo de esvaziamento e descaracterização.

As propostas elaboradas, em sua maioria, não conseguiram resolver, claramente, a questão da dicotomia ensino X pesquisa que, por

sua vez, tem como desdobramento a distinção entre o historiador, o pesquisador e o professor, no tocante à produção do conhecimento e à sua elaboração nas diferentes etapas do ensino. Em algumas ocasiões pôde-se ouvir, dos próprios docentes do ensino superior, argumentos segundo os quais os cursos de licenciatura deveriam se ocupar com a formação do “apenas” ou “mero” professor e, portanto, não seriam espaços para a pesquisa, que deveria ser específica da pós-graduação.

A partir de 1988, com a promulgação da nova Constituição e da subsequente tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – que, aprovada em dezembro de 1996, deveria promover todas as mudanças educacionais que fossem necessárias, as questões curriculares ficaram na ordem do dia.

Os processos de mudanças curriculares, decorrentes da aprovação da LDB, e devidos às ações do MEC/CNE, resultaram na elaboração e tentativas formais de implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos níveis de ensino fundamental e médio, e no estabelecimento de Diretrizes Curriculares em todos os níveis. No caso do ensino de história, em todos os níveis todo o processo foi marcado por divergências entre os profissionais da área e as equipes técnicas do MEC. No nível superior, verificou-se o que já chamei, em situações anteriores, de “a briga das DCN”, ou “a ANPUH contra o MEC”.

No cerne da oposição da ANPUH contra as propostas oficiais está, justamente, a questão da formação do professor de história. Enquanto as propostas elaboradas ou avaliadas pela Associação Nacional de História, representando o pensamento geral dos profissionais da área, partem da superação das dicotomias (ensino/pesquisa, professor/historiador e licenciatura/bacharelado), os técnicos do MEC/CNE insistem em manter a dupla formação dando ênfase aos requisitos pedagógicos, o que se consubstanciou, por exemplo, na obrigatoriedade curricular do cumprimento da, praticamente, inviável realização de 800 horas divididas entre a prática de ensino e o estágio supervisionado.

Além da descontinuidade, a questão curricular tem sido, ainda, repassada pela interpenetração de problemas decorrentes da necessidade

de se considerar a formação do historiador e a formação do professor que, só aparentemente, formam uma só questão. Afinal, por mais que se reconheça a possibilidade e se pleiteie uma formação única, é preciso considerar que há exigências profissionais específicas para os diversos campos de atuação do profissional do qual se exige a capacidade de produzir conhecimento histórico. Até que ponto a pretendida integração, consubstanciada em uma formação única, a graduação em história, não escamoteia a tradicional dicotomia pesquisador X professor que acaba voltando à tona quando se cogitam dos trabalhos e tarefas a serem assumidos por um ou por outro profissional?

Outro aspecto importante nas discussões sobre a questão da formação do professor diz respeito à **ausência** de diálogos que se observa em todos os fóruns em que elas se verificam. No interior dos Departamentos de História verifica-se a ausência de diálogos entre teoria, metodologia e historiografia, de um lado, e as disciplinas específicas de conteúdo de outro (sem falar na inexistência de diálogo entre as diversas áreas ou disciplinas em cada um dos campos); no âmbito da IES, observa-se a falta de qualquer contato e comunicação entre os respectivos Centros ou Departamentos de Educação e os de História. Dito de outro modo: falta de diálogo entre as áreas de formação pedagógica e as de formação específica. E, finalmente, a situação mais grave, representada pela falta de diálogo entre as IES e as Escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Somando-se à ausência dos diálogos necessários há, também, a questão da avaliação. O processo de avaliação é o grande ausente em todas as propostas curriculares, tanto no que diz respeito à avaliação do desempenho dos alunos como no que se refere à avaliação do próprio curso, aí incluída a avaliação do desempenho do corpo docente. E, para piorar esse quadro, a questão da avaliação foi (e permanece) atropelada pelo Sistema Nacional de Avaliação dos Cursos Superiores, o popular **Provão**, cujo debate, pelos historiadores, está apenas iniciado.

É esse o complicado contexto em que se deve dar, atualmente, a discussão sobre a formação do professor de história.

2. O CURSO SUPERIOR COMO ETAPA DE ENSINO DE HISTÓRIA

A abordagem desse item requer, antes, algumas indicações gerais. Ao enunciá-las preciso registrar um tributo ao Fórum de Graduação em História, do Núcleo Regional da ANPUH-São Paulo, a cuja reunião tive oportunidade de assistir, no final de 2002, durante a qual recebi os subsídios para elaborar as colocações subsequentes.

Qualquer consideração sobre o Curso Superior de História deve, primeiramente, ter em conta a extrema diversidade que a expressão recobre. Na aludida reunião, a professora Janice Theodoro da Silva, na condição de membro de uma Comissão do MEC, apresentou um quadro verdadeiramente caótico – para dizer o mínimo – em que se situam os cursos de história esparramados por todo o país. Impossível, aqui, reproduzir esse quadro. Mas um dado será suficiente para se entender o descalabro existente: cursos cujo corpo docente é composto por três ou quatro professores, nenhum dos quais formado em História! Ou ainda: uma professora que pensa em “adotar” um livro cujo título, *História do Jazz*, contém uma palavra – justamente Jazz – que ela não sabe o que significa!

Portanto, qualquer indicação sobre a formação do profissional de história, principalmente, no caso que nos interessa, a do professor, deverá considerar a realidade sobre a qual se fala e onde se pretende atuar. No tema aqui colocado, para que as indicações façam sentido será preciso, obviamente, pelo menos, que as condições indispensáveis para a realização de um curso superior, digno desse nome, estejam presentes (este, aliás, foi o objeto de trabalho que apresentei no XXII Simpósio Nacional, relacionando a questão da formação do professor com as condições de trabalho).

Tendo em vista o recorte temático proposto, são duas as indicações básicas para a definição da graduação em História como uma etapa específica do ensino de história: a **centralidade da pesquisa** e a **especificidade do trabalho do professor**. Devo a elaboração dessas

indicações, respectivamente, às oportunas intervenções das professoras Ana Maria de Almeida Camargo e Ernesta Zamboni, na referida reunião do Fórum paulista. A primeira, demonstrando como a qualificação para a produção do conhecimento histórico requer, fundamentalmente, a capacidade de lidar com (isto é identificar, ler, analisar, criticar, interpretar) o **documento** e a segunda, refletindo sobre o fato de que a ação do historiador nos espaços de memória, como museus e arquivos, não pode ser confundida com a ação dos especialistas nessas áreas, e mais ainda se esse historiador estiver no exercício do magistério.

As indicações feitas levam à definição da etapa específica de ensino de história à qual o curso superior corresponde, isto é, a etapa da **pesquisa**, da **produção do conhecimento**. Essa afirmação, contudo, mais confunde do que esclarece. Isso porque virou já lugar comum dizer-se que o ensino, em todos os níveis, deve ser entendido como construção de conhecimento. E isso é verdade! Assim sendo, como se distinguir o ensino superior das outras etapas? Essa é a discussão que é preciso fazer.

A questão central nessa discussão é a relação ensino-pesquisa. Essa relação, no curso superior de história, não deve ser, simplesmente, um teórico e formal tema para debate mas deve se constituir em expressão das ações didáticas adotadas por **todas** as disciplinas do currículo. E essas ações didáticas deverão ser tais que, ao longo do curso de graduação, capacitem o estudante para a produção do conhecimento nos diversos campos ou áreas da História tendo como efeito a sua qualificação para o exercício dessa relação quando, como professor, ele atuar em outros níveis de ensino.

Isso significa que é preciso superar a discrepância, comumente observada nos cursos de graduação que se verifica entre o “discurso” da produção do conhecimento histórico, feito no âmbito das disciplinas teórico-metodológicas, e a “prática” da **transmissão** de conteúdos já elaborados e consagrados que, via de regra, acontece no âmbito das disciplinas consideradas específicas.

Essa proposição trás para o interior dos cursos de graduação – mais exatamente para o núcleo curricular do curso, composto pelas

disciplinas específicas – as questões pedagógicas, normalmente colocadas como apêndices exteriores e, quase sempre, estranhos ao curso. Nessa perspectiva o que se coloca é a necessidade de se romper o silêncio tradicional e estabelecer o indispensável diálogo com a área educacional.

Entretanto, é preciso ter clareza quanto aos “sons” produzidos para que não haja ainda mais “ruídos na comunicação. Sendo a qualificação para a produção do conhecimento histórico a meta a ser alcançada pelo curso, a pesquisa histórica deverá, por isso, condicionar a **pedagogia** do curso. Assim sendo, nesses termos, a superação da dicotomia licenciatura – bacharelado ou formação pedagógica X formação específica deverá se dar por meio de uma correção dos termos. Não se trata, na verdade, de inserir em uma formação de historiador uma formação pedagógica, que o habilite para promover a produção de conhecimento histórico nos níveis fundamental e médio de ensino (ou realizar o, assim chamado, conhecimento histórico escolar). Trata-se de reconhecer a importância do **componente pedagógico** na própria formação do historiador.

Evidentemente não se esgotam nesse componente pedagógico, inerente aos cursos de graduação, todas as necessidades de entendimentos sobre educação que devem fazer parte da bagagem do professor. Da mesma forma que não se esgota, na graduação, tudo que ele deve dominar sobre o conhecimento histórico e sua produção, nem para o exercício de alguma função própria da profissão de historiador nem, muito menos, para o exercício do magistério.

A centralidade da pesquisa deverá nortear, também, no curso de graduação em História, a necessária preparação do futuro professor para a interdisciplinaridade. Será a capacidade de produzir conhecimento histórico que indicará a esse profissional, ao ensinar seus alunos, em qualquer nível, como se utilizar das contribuições de instituições como arquivos e museus, por exemplo, para o aprendizado da história. Da mesma forma, o saber produzir conhecimento histórico será sua forma de participar do enriquecedor intercâmbio com as outras áreas do conhecimento necessárias para o entendimento das ações humanas.

Finalmente, o domínio dos recursos técnicos e teórico-metodológicos para **ler** documentos (com todas as implicações que se podem inferir da **leitura**) é o que dará ao historiador, no exercício do magistério, a condição de trabalhar com as **outras linguagens** que, sem substituir a **palavra**, se tornam, de fato, cada vez mais importantes no trato das coisas humanas.

REFERÊNCIAS

NEVES, Joana. Como se estuda História. **Revista do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA/UFPB**, v. 2, n. 4, p. 65–91, out./dez. 1980.

CAPÍTULO 20

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA: DISCUSSÃO DE ALGUMAS PROPOSIÇÕES DE JACQUES LE GOFF³⁷

RESUMO

Esse artigo considera a importância da repercussão das concepções da Nova História sobre o ensino de história, no Brasil, a partir da década de 70, entendendo que, por isso, impõe-se a necessidade de análise dos efeitos dessa repercussão nos diferentes aspectos e níveis de ensino. Nesse sentido, buscou-se enunciar algumas questões fundamentais para essa análise, levantadas a partir de proposições de Jacques Le Goff, não por acaso, um dos mais expressivos representantes da Nova História, sobejamente conhecido pelos estudiosos brasileiros. Para tanto, adotou-se o seguinte procedimento: apresentação de cada uma das proposições, extraídas da obra *História e Memória*, e discussão das mesmas, relacionando-as com o ensino, considerado como produção de conhecimento. A questão central, resultante do conjunto das proposições discutidas, é a constatação da necessidade de se discutir o ensino, tanto quanto a pesquisa, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos e da epistemologia da história. No final, não como conclusão mas como provocação ao debate, são apresentadas, quase como máximas estabelecidas, as linhas gerais das diferentes etapas escolares do ensino de história, segundo a atual legislação brasileira.

³⁷ Nota dos organizadores: Texto publicado originalmente na Revista História & Ensino, Londrina, v. 9, p. 157-170, out. 2003.

Palavras-chave: ensino de história, nova história, produção do conhecimento histórico, relação ensino/pesquisa.

As concepções teórico-metodológicas da chamada Nova História, originada dos *Annales*, repercutiram em muitas propostas e práticas de ensino de história. E essa repercussão ocorreu não só na França, seu lugar de origem. No Brasil, notadamente em escolas dos grandes centros urbanos, a partir da década de 70, um grande número de propostas de mudanças do ensino de história apresentaram-se sob a égide da Nova História buscando-se, com essa fundamentação, assegurar o caráter inovador das novas propostas.

No entanto, não se verificaram, até agora, na área de história, ou, mais precisamente, entre os historiadores de ofício, debates que levassem ao esclarecimento dos reais significados da referida repercussão³⁸. A esse respeito, algumas questões precisariam ser colocadas. Por exemplo: em que medida os postulados da Nova História - pensados para a pesquisa - são adequados às diferentes etapas do ensino, sobretudo as iniciais e elementares (no caso da legislação brasileira atual, nos ensinamentos fundamental e médio)? Quais são os procedimentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos necessários para assegurar essa adequação? E, principalmente, quais são as *efetivas inovações* propiciadas pelas novas propostas e como essas inovações poderão ser aferidas?

Esse artigo, elaborado a partir da leitura do livro de Jacques Le Goff *História e Memória*, pretende ser uma contribuição para a discussão

³⁸ Oliveira (2003) analisa o processo de constituição do ensino de história em objeto de pesquisa. Nessa análise a Autora identifica, nesse processo, a prevalência das questões pedagógicas em detrimento de um debate que, a ser feito por historiadores, deveria dar conta dos aspectos teóricos e metodológicos específicos da produção do conhecimento histórico, em sua ligação com o ensino. Dito de outro modo, seria preciso reconhecer o caráter intrinsecamente educativo do conhecimento histórico para, então, estabelecer as características do seu ensino, os diferentes níveis educacionais.

dessas questões, tendo como ponto de partida o pensamento de um dos mais expressivos representantes da Nova História (LE GOFF, 1994).

1. LE GOFF E O ENSINO DE HISTÓRIA

A leitura do item *História*, dessa obra de Le Goff sugere interessantes questões ligadas ao ensino de história, algumas colocadas explicitamente pelo autor.

A primeira e importante questão é da própria relação entre epistemologia e ensino de história.

Essa relação seria descabida, segundo as concepções tradicionais de ensino. Sendo concebido como o espaço da *transmissão* do conhecimento, o ensino não comportaria discussão de questões epistemológicas e nem de teoria da história, consideradas específicas e reservadas ao espaço da *pesquisa* que tem como objeto a *produção* do conhecimento, portanto, natural e obviamente ausente do ensino.

A partir da década de 70, no âmbito da educação brasileira, verificaram-se tendências no sentido de revisão de noções e conceitos fundamentais tanto do ensino, de um lado, como da ciência da história, de outro. Assim, passados mais de vinte anos, novas concepções substituíram as tradicionais, nos dois campos. O ensino deixou de ser considerado *mera* transmissão de conhecimento e foi guindado à posição de área de *produção* do conhecimento e, neste sentido, equiparado à pesquisa. A ciência da história, por sua vez, teve seus pressupostos tão questionados a ponto de, atualmente, em certa medida, negar-se até a sua condição de ciência.

Desse modo, a discussão epistemológica acabou por se tornar central para a história; está em jogo, afinal, a sua própria definição como campo de conhecimento.

O ensino, também, para mudar seu *status*, ou seja: deixar de ser a desprestigiada área da transmissão para integrar o campo superior da produção do conhecimento, precisou rever seus pressupostos e suas práticas.

No caso do *ensino de história*, com o duplo debate, gerado pela dupla tendência de revisão, verifica-se um grande problema: justamente o fato dele ter acontecido *de um lado e de outro!* Ou seja: discute-se o ensino como produção de conhecimento mas, em geral, não se leva em conta o debate epistemológico. Disso resulta que algumas importantes inovações metodológicas no ensino foram, e continuam sendo, implantadas sem qualquer relação com as inovações historiográficas e, às vezes, até em oposição a essas inovações ou, o que é bem pior: aplicando essas inovação de forma equivocada, cometendo-se, sobretudo, a impropriedade de se adotar nas etapas elementares do ensino pressupostos aplicáveis à pesquisa de ponta.

Jacques Le Goff não se propõe, em sua obra, a promover o encontro dos dois debates, mas sugere instigantes possibilidades ao enunciar algumas proposições relativas ao ensino de história no exato momento e no mesmo patamar em que reflete sobre as atuais condições de elaboração da ciência da história.

A partir dessas proposições, podem ser destacadas algumas questões por meio das quais é possível apontar alguns aspectos da relação, que se faz necessária, atualmente, entre o ensino - concebido agora como produção de conhecimento - e a epistemologia. da história.

As questões, definidas pelas proposições escolhidas, dizem respeito a:

- O ensino e a revisão da história tradicional;
- O factual e a periodização no ensino de história;
- O ensino de história: tarefa para historiadores;
- A importância e a necessidade do ensino de história.

Para tratar essas questões adotou-se o seguinte procedimento: apresentação da proposição do Autor e análise da mesma, tendo como referência a possível articulação entre os pressupostos epistemológicos enunciados e as possibilidades do ensino, tomado como área de produção do conhecimento.

É preciso esclarecer que a discussão refere-se ao ensino de história destinado ao conjunto das pessoas comuns e não aos que se destinam à profissionalização na área. Isto é: trata-se do ensino nos níveis fundamental e médio e não do ensino superior, no qual, por suposto, a relação com a epistemologia deveria estar estabelecida, por definição.

2. AS PROPOSIÇÕES DE LE GOFF

2.1. O ENSINO E A REVISÃO DA HISTÓRIA TRADICIONAL.:

“É desejável que a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, vulgarizada pela escola (ou pelo menos deveria sê-lo) e os mass media, corrija esta história tradicional falseada.” (p. 29).

Ao discutir a relação entre história e memória, Le Goff reconhece a existência de “duas histórias”: a que é construída pela *memória coletiva* e a dos historiadores. Sendo a primeira falseada, por ser mística, deformada e anacrônica, a segunda teria a função de corrigi-la, uma vez que a história (a feita pelos historiadores) pode esclarecer a memória e retificar seus erros.

Se ao pensamento de LeGoff acrescentar-se o de Marc Ferro, que desenvolve a noção de história *vigiada* seria possível supor a existência de um confronto entre a subjetividade e a parcialidade da memória e a objetividade e imparcialidade possíveis (ou desejáveis) na elaboração do conhecimento histórico. Todos os termos dessa afirmação são discutíveis, e Le Goff o reconhece; porém, ainda assim, acaba por afirmar a possibilidade de uma ação corretiva da história sobre a memória por meio do exercício da crítica (FERRO, 1990).

Seria, justamente, a *crítica* que dotaria a história, feita pelos historiadores, da faculdade de corrigir as visões tradicionais que uma sociedade, num determinado tempo, constrói acerca de seu passado de modo a submeter o presente a estereótipos e preconceitos que correspondem

mais a idealizações do que ao registro, mesmo que distorcidos, dos fatos e feitos dessa sociedade.

Em outro sentido é possível considerar a história tradicional, construída pela memória coletiva, falseada pela afirmação do *senso comum*, generalizado a partir dos diversos meios informais de divulgação e de transmissão de informações, e que se constitui na modalidade mais popular de história.

O ensino (esta discussão não está contemplando os *mass media*) que, para Le Goff, deve tratar da informação histórica fornecida pelos historiadores de ofício, teria a responsabilidade de colocar a sociedade, como um todo, diante de si mesma, até mesmo para (re)conhecer suas limitações. Tarefa extremamente difícil! Se a história, como campo de conhecimento, é vigiada, mais ainda o é o ensino. Aí a vigilância se exerce, formal e informalmente, de modo a assegurar a construção não exatamente de um conhecimento sobre a sociedade em que se vive, mas de uma *idéia* daquilo que se pretende que seja essa sociedade.

Formalmente a vigilância sobre o ensino se dá por meio de leis, regulamentos, programas, orientações metodológicas e, sobretudo, atualmente, avaliações oficiais; esta vigilância representa uma forma direta de controle dos poderes instituídos sobre a formação das pessoas. Mesmo quando disfarçado pela retórica da crítica e da afirmação da busca de liberdade o controle, por meio do ensino, valendo-se da história tradicional falseada, visa à conformação, adequação e, por fim, a submissão das pessoas ao modelo de sociedade requerido pelo exercício e manutenção dos referidos poderes. Seria mais próprio e, principalmente, mais rico de significados, usar, em lugar de *pessoas* a palavra *indivíduos*, pois essa é a expressão carregada da ambigüidade que se expressa na tensão que existe entre os *agentes* da história e os *processos* construídos por sua atuação ou, dito de outro modo, entre o *ser*, único e dotado de liberdade, e a *sociedade*, comum e imprescindível para a existência deste ser *único* e original.

Informalmente a vigilância e o controle deveriam ser exercidos pelos setores sociais mais diretamente interessados e alcançados pela

atuação das agências de ensino (a escola) isto é, desde a família, em primeiro lugar, até os grupos mais específicos, defensores das mais diversas manifestações culturais que se definem como *tradições*. No Brasil, porém, parece se observar um grande distanciamento entre a escola e o conjunto da sociedade, atestando não uma irrestrita confiança, como poderia supor um professor otimista, mas um alheamento decorrente de um profundo desconhecimento sobre o que é, o que se faz e o que se esperar da escola. A escola brasileira, desde a ditadura militar e, tudo indica, sem grandes alterações na chamada *redemocratização* tem sido, cada vez mais, solicitada a empreender políticas e práticas de assistência social (do tipo: fornecer, por meio da merenda escolar, a única alimentação que a criança recebe ou evitar que o menor, solto na rua, se torne um marginal), sem que se explicitem ou, o que é pior, sem que se cobrem, os *conteúdos* a serem desenvolvidos. Enfim, as expectativas com relação ao ensino e aspirações intelectuais deram lugar aos temores e angústias diante dos problemas concretos de subsistência.

Assiste-se até, mais recentemente, a uma total inversão: a escola passando a ser um lugar perigoso (para alunos e professores), onde rondam os flagelos sociais mais em voga: drogas e violência que, de resto, sintetizam os demais.

Assim sendo, se não uma vigilância, mas um *contraponto* para o ensino da história feita pelos historiadores vem sendo feito pelos... mass media, que Le Goff, tendo como referência, com certeza, a televisão francesa, esperava ter como aliados na correção da história tradicional falseada, construída pela memória. Basta ver como foi colocada a comemoração dos *500 anos do descobrimento do Brasil* pela TV Globo, a maior e mais assistida rede de televisão brasileira. Em vez de corrigir a memória, o que se fez foi reforçá-la até mesmo *criando*, artificialmente, uma inexistente memória para fatos e feitos remotos que, há muito tempo, deixaram de ser “rememorados” por homens e mulheres comuns..

Apesar de todos esses obstáculos e contratempos há um evidente ou, pelo menos, propalado, esforço por parte do ensino de história de corrigir a história tradicional falseada. Mas, surpreendentemente, não no

sentido referido por Le Goff. A correção que se busca é a do falseamento produzido pela história tradicional... dos historiadores. E o que parece ironia é que um dos meios empregados nessa correção é, justamente, buscar o auxílio da *memória*! Há um entendimento, generalizado entre os educadores, incluindo-se os professores de história, segundo o qual existe uma história produzidas por historiadores, tradicional, que foi guindada à condição de *história oficial*, na qual os homens comuns, os vencidos, os marginais, os que resistiram ao poder, não têm lugar. Por isso, seria preciso resgatar a história desses novos agentes, escamoteada pela *ciência*, buscando-a na memória coletiva, representada, no caso, pelos alunos, seus pais, seus avós, bem como outros membros da comunidade, até então nunca ouvidos pelos pesquisadores.

É bem verdade que os aportes para essa revisão são fornecidos pelos próprios historiadores. Afinal, a história, feita pelos historiadores, não é sempre a mesma. A existência de *duas* histórias, apontada na proposição de Le Goff, pode até ser aceita; atualmente, porém, é muito difícil aceitar-se, a oposição entre ambas. Afinal, tradição e falseamento podem ser identificados tanto em uma como em outra. A questão parece ser a da inevitável e, quem sabe, necessária, relação entre as duas modalidades de construção do conhecimento histórico. E, assim, o ensino recoloca a questão epistemológica.

2.2. O FACTUAL, A PERIODIZAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA:

“Certamente que a sucessividade que constitui o estofo do material histórico obriga ao conto um lugar que me parece fundamentalmente de ordem pedagógica. Corresponde simplesmente à necessidade que há, em história, de expor o como, antes de procurar o porquê, o que coloca o conto na base da lógica do trabalho histórico, (p. 35) (...) A periodização é o principal instrumento de inteligibilidade das mudanças significativas, “(p. 47).

A primeira e fundamental observação é que Le Goff, apesar de se referir à ordem pedagógica da questão factual (do conto), não está

discutindo o ensino e sim a pesquisa, a *produção do conhecimento histórico*, no seu sentido mais restrito e específico.

Ele aponta para os imprescindíveis elementos de *ordenação* do conhecimento histórico: o que aconteceu? como aconteceu? quando, em que ritmo aconteceu? sem os quais não se constroem os processos, as explicações gerais. Isto é, sem os quais não se faz uma *ciência* da história.

Se isso é verdade para a pesquisa, mais ainda o é para o ensino.

No entanto é exatamente sobre esse ponto que incidiu, e ainda incide, a revisão da chamada história tradicional, supostamente realizada pelo ensino de história no Brasil. A palavra de ordem dessa revisão foi justamente: *promover a superação do factual e do cronológico* no ensino de história. Era preciso abandonar aquele tipo de ensino que fazia da história um rol de nome/fato/data a ser decorado pelos alunos. Rotulada de *positivista*, a história, ensinada desta forma, recebeu uma série de epítetos, todos considerados negativos: do ponto de vista metodológico, factual, descritiva, narrativa, cronológica e, do ponto de vista ideológico, oficial, dos vencedores, dos grandes homens. Além do mais, atribuía-se a essa abordagem da história a existência de alguns graves problemas sendo os mais recorrentes o desinteresse pela história e o caráter *alienante* da disciplina escolar que a tem como matéria ou objeto. A história juntava, então, o desagradável ao inútil; na linguagem dos estudantes: era *chata* e não servia para nada. Durante duas décadas, a de 70 e a de 30, houve um enorme esforço de crítica apontando as falhas e os equívocos desta história tradicional, ensinada nas escolas, e a busca de soluções para esses graves problemas.

O *materialismo histórico*, tratado, de forma bastante simplista, como o oposto do *positivismo*, foi o principal suporte para a crítica e para a construção das soluções consideradas adequadas.

Sem dúvida, simplificações e exageros à parte, foi um grande avanço. No entanto, teve preços muito altos. No que diz respeito à proposição de Le Goff, esse avanço levou de roldão a ordenação factual e cronológica, promovendo a equivocada explicação do porquê *antes* ou mesmo *sem* elucidação do *como*. E, o que talvez tenha sido pior, a perda do *conto*,

da narrativa, como forma de exposição histórica. A narrativa de fatos construídos e ordenados cronologicamente, deu lugar a um enunciado “crítico”, apresentado como *construção de processos*, na maior parte das vezes, sem sujeitos, sem dados ou informações, esquemáticos, quando não dogmáticos, o que, com certeza, não contribuiu para despertar o interesse pela história.

No final dos anos 80, sob o impacto da crise do pensamento marxista e do fim dos regimes socialistas soviéticos, a ele relacionados, o ensino de história começou a ser cobrado por essas distorções.

Porém, no final dos anos 90 e início do novo século, não se trata mais de recuperar o factual e o cronológico como ordenadores de uma narrativa histórica coerente. Abordagens que se pretendem vinculadas à Nova História, simplesmente, suprimem o *fato* da existência da história. É justamente para essa nova forma de distorção que a proposição de Le Goff alerta.

A eliminação do fato, em história, acarreta para o ensino, nas fases iniciais e elementares, um esvaziamento do conteúdo, tão ou mais pernicioso do que as distorções *positivistas* e *marxistas*. A monótona recitação da interminável lista de nome/fato/data, que já se pretendeu substituir pela enunciação de processos impessoais, corre o risco, agora, de ser abafada por estranhos ruídos de um discurso vazio. Assim, impede-se, nos termos de Le Goff, que a *inteligibilidade das mudanças significativas*, possível de se obter por meio do conhecimento histórico, fique ao alcance dos jovens.

2.3. O ENSINO DE HISTÓRIA: TAREFA PARA HISTORIADORES:

“Mas deveríamos todos ser historiadores? Não reclamo poder para os historiadores fora do seu território, a saber, o trabalho histórico e o seu efeito na sociedade global - em especial, no ensino.” (P. 51).

A terceira proposição escolhida é a resposta para os problemas levantados pelas duas primeiras.

Se o ensino é aceito como produção do conhecimento, obviamente ele é espaço para a atuação de especialistas, isto é, profissionais capazes

de darem conta, sistematicamente, dos problemas, inclusive os de ordem epistemológica, colocados pela produção do conhecimento na sua área.

Essa proposição, porém, não é acatada unanimemente. Uma certa exacerbação pedagógica, que vem dominando a educação brasileira desde a década de 70, ao contrário, tem provocado muita celeuma em torno da questão da formação dos professores -- os profissionais responsáveis pelo ensino -- os de história entre eles. Mesmo aceitando a idéia de que o ensino é espaço da produção e não da *mera* transmissão do conhecimento, há quem defenda a idéia de que o professor, sendo antes de tudo um *educador*, deve ter sua formação centrada nos elementos pedagógicos. Plagiando uma das formulações de Le Goff, há quem defenda que, no ensino, *como fazer* é mais importante do que *o que fazer*. Ou seja, estabelece-se a prevalência da *forma* sobre o *conteúdo* em um processo que, segundo se afirma à exaustão, deve ser de produção do conhecimento.

Essa situação é ainda mais grave na primeira fase do ensino fundamental (as quatro primeiras séries ou os dois primeiros ciclos), para a qual está programado (pelos Parâmetros Curriculares Nacionais) um alentado *conteúdo* de história mesmo estando o ensino a cargo da professora polivalente que, quando tem nível superior, é formada em Pedagogia.

Existe, teoricamente, uma saída para esse impasse.

É preciso, para considerá-la, retomar a segunda proposição de Le Goff, aqui analisada, e questionar a eventual *separação* entre o *como* e o *porquê* que ela sugere. Admitindo-se que esses dois termos (ou as duas operações: narrar e explicar) se interpenetram mais do que se superpõem é possível, também, admitir que o profissional do ensino de história deverá ser o historiador, sem dúvida, porém, dotado de formação pedagógica suficiente para adequar a produção do conhecimento histórico (o seu território específico) às exigências da educação, um território mais amplo e diversificado, onde a história ocupa um lugar imprescindível, como se verá no próximo item, sem, contudo, preenche-lo completamente.

2.4. A IMPORTÂNCIA E A NECESSIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA: “(...) mas reivindicar com força a necessidade da presença do saber histórico em toda a ação científica ou em toda práxis. No domínio da ciência, da ação social ou política, da religião ou da arte - para considerar alguns domínios fundamentais -, esta presença do saber histórico é indispensável, “(p. 144)

Saber história é imprescindível, em todos os domínios fundamentais da ação humana. É o que diz Le Goff, nesta proposição. Concordando com isso é preciso reconhecer, então, que o ensino de história não pode estar ausente do processo educacional.

O ensino de história, porém, exige o tratamento de todas as questões ligadas à produção do *saber* histórico. O que equivale a afirmar que o ensino de história coloca questões de ordem teórica, metodológica, enfim, epistemológica, até bem pouco tempo, consideradas exclusivas da pesquisa. Dito de outra forma: a história, como *matéria escolar* não deixa de ser história *ciência*... ou, se a chamada *crise dos paradigmas* persistir, a modalidade de conhecimento formal que vier a ser definida. Com a palavra os especialistas em epistemologia da história.

CONCLUSÃO

Chamar a este item final de *conclusão* é propaganda enganosa. O que vai ser apresentado é apenas um conjunto de provocações sobre quais e como deveriam ser as etapas do ensino de história, para dar conta de todas as questões colocadas a partir das proposições de Le Goff.

EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação Básica, comportando três etapas de ensino, corresponde ao que deveria ser a educação/formação geral do cidadão comum, isto é, a educação a que o povo todo teria direito. Em relação ao conhecimento histórico cada uma das etapas deve contribuir com

um tipo de formação que possibilite a esse cidadão comum, no final do processo educativo formal/escolar, ter uma visão crítica da realidade social na qual ele vive e atua.

Um rápido panorama dessas etapas pode ser traçado da seguinte maneira:

Ensino Infantil. Ninguém teve, ainda, a ousadia de propor alguma forma sistemática de ensino de história para esse nível educacional. E entendo que isso está correto. O aprendizado da história exige amadurecimento cognitivo e intelectual que a criança tem o *direito de não ter*.

Ensino Fundamental. Este nível tem duas fases: a primeira, composta por quatro séries anuais ou dois ciclos, cada um de dois anos; prevê-se nessa etapa, o ensino de noções básicas para o conhecimento histórico. Isso pode (deve) ser considerado impróprio, considerando-se a faixa etária da clientela: crianças de 6 a 10 anos. Para essa etapa a provocação é: *aprender história é coisa para gente grande. Criança brinca lá fora*. Não se pode ignorar, evidentemente, que houve significativas mudanças no ensino (não só de história) nessa fase escolar. Houve, sobretudo, um grande avanço, quantitativo e qualitativo, na produção de materiais didáticos, livros e outros, colocados à disposição de alunos e professoras. Contudo, não se pode admitir que essa fase promova alguma terminalidade para o estudo da história, como parecem pretender os Parâmetros Curriculares Nacionais propostos para a área. Sem dúvida, as crianças têm muito mais potencialidade cognitiva do que supunha a escola tradicional; mas ser capaz de se compreender como ser social, agente do processo histórico... aos dez anos (!!) não parece ser possível. Pelo menos, não seria justo com as crianças. A elas deveria ser assegurado, antes de tudo, o direito à infância.

A segunda fase, da quinta à oitava série, comporta um vastíssimo programa oficial de história. A provocação: *aprender história é uma grande aventura na qual garotos e garotas podem embarcar*. Dito de outro modo: o ensino de história, nesta etapa deve ser *factual e cronológico*; deve contar o que aconteceu, como aconteceu, formulando explicações

para o *porque aconteceu*, na medida em essa explicação está inserida na narrativa de *o que e como aconteceu*.

Argumentos em favor dessa posição podem ser buscados na própria Nova História, provenientes, igualmente, do pensamento de Jacques Le Goff. Afirma ele:

É preciso reduzir a história-narrativa a apenas um meio entre outros da pedagogia no ensino escolar e da divulgação. A esse respeito, gostaria de lembrar o grave erro de compreensão que levou certos funcionários animados pelas melhores intenções do mundo, principalmente na França e na Bélgica, na década de 70 e no início da de 80, a quererem introduzir nos programas escolares o que eles acreditavam ser a nova história. Essa história é, com frequência, o produto de uma pesquisa de ponta e que não pode ser transferida ao ensino de imediato e tal como é. Seja como for, se é desejável que o espírito da nova história possa se encontrar no ensino e na divulgação, é preciso adapta-lo a seus destinatários não-especializados e carentes de conhecimento. Um mal-entendido particularmente surpreendente produziu-se no domínio da cronologia, onde a introdução de novas concepções do tempo e da duração em 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, modernizado, mas que permanece fundamental para o próprio historiador, para os jovens e para o grande público. (LE GOFF, 1993, p. 6-7)

Ensino Médio. Essa etapa de ensino é ainda, apesar de todas as reformulações, vítima da indefinição entre a formação geral e a formação técnica profissional. De todo modo essa indefinição não evita a pressão do vestibular. As muitas reformas educacionais, apesar de todas as formulações pedagógicas em contrário, não conseguiram modificar o caráter basicamente propedêutico do sistema educacional brasileiro. Aos concluir o ensino médio o que se pretende é entrar na universidade. Em nome disso, já foram formuladas propostas por força das quais o ensino de história corre até o risco de desaparecer. No

entanto é exatamente nessa fase que a história pode produzir todos os seus efeitos, no sentido de fundamentar as ações humanas e de tornar as pessoas conscientes da sua condição de ser social agente do processo histórico. A provocação agora é: *aprender história é fazer história, e ninguém vai se livrar disso*. Nessa fase o ensino de história deve ser *temático*. Essa modalidade de ensino, deixando de lado programas tão artificiais quanto oficiais, é aquela que se organiza a partir das características, condições e interesses, dos próprios alunos. É a maneira mais adequada para se relacionar o estudo de história e a vida vivida, no exato momento em que se vive. É a modalidade de ensino que supõe a identificação dos seus agentes (alunos e professores) com Percival - o que deve saber por a questão - superando Édipo - o que fornece a resposta. Para começar, essa modalidade de ensino poria em questão as regras de acesso à universidade.

Ensino Superior. Sendo a etapa de formação do profissional de história - do historiador - (em tempo: o professor de história é, segundo nossa concepção, um historiador capaz de exercer o magistério e não um outro profissional) esse é o espaço da *produção* do conhecimento, no qual ensino e pesquisa são faces de uma mesma moeda, no qual, portanto as questões epistemológicas estariam no núcleo do curso. Para essa fase a provocação colocada é: *aprender/ensinar história é produzir conhecimento histórico. Só é possível ser professor de história sendo pesquisador. Sem vice-versa*.

Uma consideração final se impõe. As discussões aqui apresentadas dizem respeito a um debate nacional que vem sendo realizado por especialistas, quer de história, quer de educação, em eventos que reúnem, em geral, pessoas interessadas e que, em muitos casos, estão discutindo seus próprios projetos de pesquisa. Por isso não é seguro que as colocações e proposições aqui defendidas reflitam a *realidade* das salas de aula, pelo menos da maioria delas. Se se perguntar a um estudante comum, de uma escola comum, o que ele aprende em história, muito provavelmente, se ele for bom aluno, haverá uma enumeração de... nome! fato! data!

Há muito que fazer no ensino de história. Buscar a contribuição da epistemologia da história, tendo como referências as proposições de Le Goff, pode ser de grande valia.

REFERÊNCIAS

- FERRO, Marc. **A História Viglada**. Traduzido por: Doris Sanches Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. Traduzido por: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes; 1993.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Traduzido por: Bernardo Leitão et al. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O Direito ao Passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. 292 p. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

CAPÍTULO 21

ALGUNS ASPECTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA À LUZ DE UMA PRAGMÁTICA FILOSÓFICA³⁹

1. CONCEITOS BÁSICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

1.1. A QUESTÃO DOS CONCEITOS E A NOVA PROPOSTA CURRICULAR (BRASIL, 2006)

A nova proposta curricular, agora denominada ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, elaborada pelo MEC e publicada em 2006, mantém a estrutura de organização em Áreas dos PCN; insiste no caráter interdisciplinar da proposta mas preserva a organização em disciplinas específicas tratadas independentemente umas das outras.

Não foi objetivo desse trabalho analisar a nova proposta; buscou-se, apenas, realizar um exercício de reflexão sobre possíveis contribuições do pensamento de Wittgenstein - ou de uma **pragmática filosófica** - discutindo-se a questão dos conceitos básicos, colocados como elementos estruturadores do ensino de história, à luz de alguns aspectos da referida pragmática analisados durante o curso.

A explicação para a opção por **conceitos básicos**, fornecida pelo texto das novas Orientações Curriculares (OC), a coloca como saída para a dificuldade em se “chegar a um acordo sobre os assuntos, temas

³⁹ Nota dos organizadores: Texto escrito como trabalho final da disciplina Contribuições de uma Pragmática Filosófica para a Pesquisa Educacional, ministrada pela Professora Cristiane Maria Cornélia Gottschalk, em 2006.

ou objetos de estudo que deveriam fazer parte do currículo de História”. A essa dificuldade o texto segue acrescentando:

E ainda é mais complexo e arbitrário direcionar a escolha para uma ou outra opção teórico-metodológica, seja em relação ao conhecimento histórico seja em relação aos posicionamentos didático-pedagógicos. Além da quase infinita variedade, pois o objeto da História são todas as ações humanas na dimensão do tempo, a escolha dos temas, dos assuntos ou dos objetos consagrados pela historiografia depende necessariamente de posições metodológicas assumidas ou mesmo de preferências ideológicas. Em vista disso, no caso da História, optou-se por apresentar como **parâmetros** os conceitos básicos que **sustentam o conhecimento histórico** e podem articular as práticas dos professores em sala de aula (grifos nossos). (p. 70)

A partir dessa escolha, o novo texto oficial para as Orientações Curriculares estabelece uma declarada confiança em “conceitos básicos”, os quais estariam isentos das restrições apontadas para os temas, assuntos e objetos “consagrados pela historiografia”, uma vez que:

Por mais díspares, variadas e mesmo contraditórias que sejam entre si as concepções de mundo, os posicionamentos ideológicos ou as proposições de ordem metodológicas, **não há como não trabalhar com esses conceitos**, ou, pelo menos, com uma parte importante deles. O que diferencia as diversas concepções de História é a forma como esses conceitos e procedimentos são entendidos e trabalhados, (p. 70)

É preciso observar que não existe, na proposta, nenhum suporte epistemológico, ou de qualquer outra natureza, para justificar tais afirmações. Ao contrário, logo a seguir, esclarece-se que “É preciso levar em conta, em primeiro lugar, que os conceitos históricos somente podem ser entendidos na sua *historicidade*” (p.71). Por isso os conceitos apenas “Ajudam-nos e facilitam o trabalho a ser realizado no processo de conhecimento, na indagação das fontes e na compreensão de realidades

específicas” (p.71). Contudo, até onde se tem discutido o ensino de história, essas colocações poderiam ser feitas também para os **temas, assuntos e objetos**.

A conclusão das explicações para a adoção dos conceitos como “parâmetros” é a seguinte: “Os conceitos propriamente ditos seriam, então, considerados **representações** de um objeto ou fenômeno histórico por meio de suas características” (p. 71).

A seguir o texto da proposta relaciona nove (9) conceitos básicos colocados como subitens do item 2.1 QUESTÕES DE CONTEÚDO: 2.1.1 História; 2.1.2 Processo histórico; 2.1.3 Tempo (temporalidades históricas); 2.1.4 Sujeitos histórico; 2.1.5 Trabalho; 2.1.6 Poder; 2.1.7 Cultura; 2.1.8 Memória e 2.1.9 Cidadania.

Nesses pequenos trechos citados e na enumeração dos “conceitos” podem ser identificadas várias questões para uma “**terapia**” filosófica, com respaldo em Wittgenstein.

No entanto, nesse estágio do estudo desenvolvido no Curso, seria pretensioso tentar o tratamento da nova proposta do MEC, em seu conjunto; assim sendo, escolheu-se apenas um exemplo, como sugestão para futuras investigações (sem trocadilhos!). E por sua importância para a concepção de história e, conseqüentemente, para seu ensino o aspecto escolhido foi o **conceito** tratado no item 2.1.4: **sujeitos históricos**.

1.2. O CONCEITO DE “SUJEITOS HISTÓRICOS”

No item 2.1. QUESTÃO DE CONTEÚDO das Orientações Curriculares, lê-se: “o objeto da história são **todas as ações humanas** na dimensão do tempo”. No subitem 2.1.4, afirma-se que:

Os sujeitos históricos, que se configuram na inter-relação complexa, duradoura e contraditória das identidades sociais e pessoais, são os verdadeiros construtores da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é resultado **apenas** da ação de **figuras de destaque**, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas consequência das construções conscientes ou

inconscientes, paulatinas e imperceptíveis, de **todos os agentes sociais**, individuais ou coletivos, (p. 75)

Assim formulado, o conceito de *sujeitos históricos* parece estar sendo definido por alguma coisa que é sua própria condição de ser. Se a história tem por objeto **todas as ações humanas**, afirmar que os *sujeitos históricos* são os **verdadeiros** construtores da história é o mesmo que dizer que todas as ações humanas são objeto da história. Em que sentido, então, esse conceito pode servir de “parâmetro” para a organização do ensino de história?

E ainda: afirmar que os sujeitos históricos são os **verdadeiros** construtores da história significa admitir que há algo ou alguém que possa ser concebido com **falsos** construtores da história? Qual seria a condição conceitual desses eventuais “falsos” construtores?

Certamente, a proposta curricular não pretende estabelecer essa contraposição. O que se **teve em mente** (labirintos da linguagem?) foi alertar para as diferentes visões (poder-se-ia, nesse caso, falar em **imagens**?) da história, considerando-se que a visão adequada ao ensino, nos termos dessa nova orientação curricular, é a que leva em conta a ação de **todos os agentes sociais**, aos quais se contrapõem, explicitamente, as **figuras de destaque** de cujas ações a trama da História é, também, resultado, embora não exclusivamente.

Nessa contraposição, agora explícita no texto, pode-se apontar mais um complicado problema conceitual: as “figuras de destaque” deixam de ser “agentes sociais” ao participarem, mesmo que de modo não exclusivo, da construção da trama da História? Em que condições isso pode ocorrer? Até que ponto o conceito de “sujeitos históricos” se constituiria em parâmetro para estabelecer os significados das diferentes ações, sejam elas atribuíveis aos “agentes sociais” ou às “figuras de destaque”?

Em princípio, as respostas para essas questões poderiam ser buscadas no próprio texto das Orientações Curriculares. E, de fato, há tentativas nesse sentido. O item 2.2 é organizado na forma de um quadro

identificado como: *Articulação entre conceitos, habilidades, atividades didáticas*; ele é composto por três colunas; na primeira relacionam-se os **Conceitos básicos da História**, na segunda, as **Habilidades para o trabalho com a História** e na terceira, **Elaboração e condução das atividades didáticas**. Para o conceito “sujeito histórico” (assim mesmo, no singular, diferente do plural usado no texto) consta, na segunda coluna:

*Compreender que a História é construída pelos sujeitos históricos ressaltando-se:

- o lugar do indivíduo;
- as identidades pessoais e sociais;
- que a história (agora com inicial minúscula) se constrói no embate dos agentes sociais, individuais e coletivos;
- que as instituições são criações das ações sociais, no decorrer dos tempos, e não adquirem vontade nem ações próprias;
- a importância apenas relativa de personalidades históricas que ocuparam lugar mais destacado nos processos históricos, (p. 82)

Os itens elencados na terceira coluna não estão, diretamente, relacionados a cada um dos conceitos. Por “elaboração e condução das atividades didáticas” são entendidas recomendações, em geral de caráter metodológico, mais ou menos atinentes aos conceitos básicos, mas que transitam pelo conjunto deles.⁴⁰

A especificação das habilidades relacionadas ao conceito de “sujeito/s histórico/s”, como se depreende do texto, não resolve as questões

⁴⁰ É interessante destacar algumas das recomendações da terceira coluna do quadro de “Articulações ...” por um acentuado teor cívico-moralista, muito complicado de se atribuir às expectativas do ensino de história. Por exemplo: “Na elaboração da proposta de ensino, levar em conta”: “o desenvolvimento de um conjunto de valores e atitudes condizentes com o exercício da cidadania plena e da democracia” (...) “o combate a todas as formas de preconceitos”; “a indignação diante das injustiças”. É bom que se lembre que os conceitos de: cidadania, democracia, preconceitos, injustiças também são, como os demais conceitos, dotados de historicidade.

levantadas; apenas acrescenta outras palavras, por exemplo: *indivíduo e personalidades históricas*.

E as questões tomam-se ainda mais complicadas na medida em que se atenta para contradições do próprio documento oficial. Após apresentar os conceitos básicos como parâmetros que “sustentam o conhecimento histórico e podem articular as práticas dos professores em sala de aula” e, por isso mesmo, são capazes de superar as dificuldades colocadas sob a denominação “questões de conteúdo”, as novas Orientações Curriculares incorporam, no item 3.1.1 - *A seleção dos conteúdos* - observações do historiador Marc Ferro, as quais, a rigor, invalidam os argumentos usados para justificar a adequação da aplicação do conceito de “sujeitos históricos”.

Veja-se o seguinte texto:

Com o intuito de subsidiar os professores na tarefa de escolher os conteúdos de História, cabe lembrar as observações do professor Marc Ferro no livro *A História vigiada* (1989), no qual afirma que se devem selecionar acontecimentos que:

*foram considerados importantes pelas sociedades que os viveram e mobilizaram as populações que os presenciaram, nos quais o conjunto da sociedade se sentiu partícipe;

*foram conservados pela memória das sociedades como **grandes acontecimentos**;

*ocasionaram uma mudança na vida dos Estados e das sociedades, tendo, dessa forma, efeito a longo prazo;

*sendo significativos, deram origem a múltiplas interpretações, ainda hoje debatidas não só em estudos acadêmicos como também pelos diferentes grupos/instituições que compõem as sociedades;

*atingem um patamar cujo alcance ultrapassa o próprio limite dos lugares onde aconteceram;

*permanecem vivos por meio de inúmeras obras que suscitam: romances, textos históricos. (p. 87)

É muito difícil imaginar um professor de história, em alguma classe do Ensino Médio, conciliando esses “subsídios” com a caracterização do conceito de sujeitos históricos apresentada na proposta do MEC.

Parece ficar claro que o jogo de linguagem “sujeitos históricos”, do modo como está empregado no texto das Orientações Curriculares, estabelece para o ensino de história, tão somente, uma abordagem que privilegia, como agente construtor da história, o chamado “homem comum”, em suas ações cotidianas, em detrimento dos chamados “grandes homens” em suas ações grandiosas e excepcionais, isto é, as ações das **figuras** que se **destacam** por seus “grandes feitos”.

Essa tem sido, sem dúvida, uma necessária, e recorrentemente reivindicada, mudança a ser, efetivamente, realizada no ensino de história. É, portanto, perfeitamente válido e aceitável que uma proposta curricular a assuma. No entanto, a proposta das novas Orientações Curriculares, do MEC, ao estabelecer a organização do ensino estruturado por conceitos como o de “sujeitos históricos”, considerando-os como **conceitos básicos**, afirmando, além do mais, que “**não há como não trabalhar**” com eles, está, segundo a análise aqui apresentada, incorrendo em **dogmatismo**. A mudança verificada foi, apenas, no **sentido** desse dogmatismo: uma proposição dogmática, tradicional e “oficial”: **a história é feita pelos grandes homens**, deve ser substituída por outra proposição dogmática, “renovadora”: **os sujeitos históricos** (entendidos como os “homens comuns”) **são os verdadeiros construtores da história**.

Ao que tudo indica, assiste-se à substituição de um dogmatismo **elitista** por um dogmatismo **popular**. O conhecimento histórico e seu ensino não vão se beneficiar com tal mudança. E os subsídios fornecidos por Marc Ferro não são, decididamente, os instrumentos mais eficazes para resolver as **questões de conteúdo** que, em princípio, se reportariam aos “conceitos básicos” da História.⁴¹

⁴¹ A inicial maiúscula, para designar tanto o processo histórico — história - como a ciência que o estuda — história — usada no documento do MEC reforça o teor

Todos os conceitos enunciados para os Conhecimentos de História, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio/2006, poderiam ser objeto de uma “terapia” como a que foi ensaiada para o conceito de “sujeitos históricos”, resultando, sem dúvida, num grande número de instigantes questões. O conjunto resultante, de modo algum, encerraria as “questões de conteúdo” no ensino de história; “temas”, “assuntos” e “objetos” do estudo de história são questões que precisam ser reconhecidas, debatidas e, na medida do possível, resolvidas em seus próprios campos, isto é, por meio de jogos de linguagem específicos. Eles não desaparecem mesmo quando são escamoteados por soluções, mais ou menos criativas, como a de **conceitos básicos** utilizadas nessa outra versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

2. ENSINO DE HISTÓRIA E IMAGEM

2.1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES GERAIS

Todos os textos lidos, discutidos e explicados durante o Curso, suscitaram instigantes indagações relativas ao campo específico da produção do conhecimento histórico, tanto o especificamente historiográfico/epistemológico como o atinente ao ensino, em suas diferentes etapas.

Um grande desafio seria proceder a uma vinculação entre as questões propostas pelo e a partir do pensamento de Wittgenstein e um projeto de pesquisa específico, objetivando o doutorado. Afinal, trata-se de uma pesquisa no campo da história da educação brasileira, propondo-se a estudar um sistema de ensino - o Sistema de Ensino Vocacional - ao qual seria muito proveitoso o aporte da **pragmática filosófica** que está sendo estudada.

dogmático das Orientações Curriculares. Os sujeitos históricos - os seres humanos comuns - com suas ações, constroem história - comum - capaz de abarcar **todas** as ações humanas, inclusive as que conferem destaque a seus agentes.

Porém, as condições para que esse desafio seja, efetivamente, enfrentado não estão dadas: tanto o conhecimento do pensamento wittgensteiniano como as pesquisas sobre o objeto de estudo proposto são, ainda, muito incipientes no caso particular da pesquisadora em questão.

Mesmo assim, e apenas como estocadas na curiosidade, alguns aspectos ligados à questão da relação entre linguagem e pensamento podem ser cogitados tendo como referência os estudos de história. Por exemplo: como se estabelecem os paradigmas para o pensamento histórico? Como funcionam, em história, as relações nome - objeto? Como se estabelecem os conceitos? Quais são os jogos de linguagem específicos do campo da história? Em que medida a elaboração do conhecimento histórico se vale de convenções? O que seria critério de verdade, em história? Como se constituíram certezas, em história? Como se dá o aprendizado em história?

Principalmente das obras de Arley R. Moreno é possível destacar alguns tópicos, capazes de fomentar interessantes questionamentos no campo dos estudos históricos.

Atente-se, por exemplo para o seguinte trecho do livro *Wittgenstein através das imagens* (MORENO, 1995):

Terapia do pensamento quando este é pervadido por Imagens, eis a tarefa da atividade filosófica que não deixa, sem dúvidas, de evocar os resultados da terceira Crítica kantiana: atividade sem objeto, ou, pelo menos, atividade cujo objeto é incomparável àquele das ciências positivas. Objetos desprovidos de cor, como afirma o **Tractatus** em seu contexto particular, ou, se preferirmos, objetos formais, metaconceitos, e não conceitos objetivos^Λ. A terapia filosófica não toca os fatos mas, exclusivamente, as Imagens que dirigem nosso pensamento, (p. 12)

Ora, a grande questão colocada pela mais recente (e diversificada) corrente de pensamento historiográfico — a chamada Nova História — é exatamente a do **imaginário**, que, no limite, desloca o objeto da história do plano real, possível de ser alcançado por meio dos documentos, para

planos cada vez mais situados nas diversas formas de representação. Teríamos aí também imagens dirigindo nosso pensamento?

Da obra *Introdução a uma Pragmática Filosófica*, chamou a atenção o seguinte trecho:

A variação das circunstâncias de aplicação das palavras permitirá, segundo Wittgenstein, mudar o pensamento com respeito aos usos habituais dos conceitos, fazendo-nos reconhecer a natureza meramente convencional dos sentidos que, dogmaticamente, atribuímos a fundamentos extralingüísticos, inalteráveis e definitivos. Compreende-se, assim, a metáfora do olhar como esclarecedora para o pensamento. O estilo dialógico apresentando teses conflitantes, ou pontos de vista, por vezes, inconciliáveis marca a natureza arbitrária ou, se quisermos, retórica das afirmações do terapeuta, afastando-as de afirmações teóricas, ou téticas, que seriam descrições objetivas de propriedades de fatos, ainda que idealizados, como no caso do *Tratatus*. A descrição terapêutica e dialógica não visa mostrar objetos ou fundamentos que estariam encobertos pelo véu da aparência, mas apenas o que nós próprios fazemos com as palavras e os conceitos — e que isso é tudo o que há à nossa frente, (MORENO, 2005, p. 254)

É absolutamente tentador debater o ensino de história e, sobretudo, os problemas colocados pelas novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio à luz dessas colocações. Apenas como ligeiro ensaio, são apresentados os dois exemplos que se seguem.

3. ENSINO DE HISTÓRIA: DESCREVER E CONCEITUAR

3.1. O DESCOBRIMENTO DO BRASIL

Todos os alunos, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, ouviram ou leram e, depois, redigiram um relato mais ou menos assim:

No dia nove de março, do ano de 1500, saiu de Portugal uma esquadra composta por 13 caravelas, comandada por Pedro Álvares

Cabral, que se dirigia a Calicute, nas índias, seguindo a rota estabelecida por Vasco da Gama, contornando o litoral africano. Na altura das Ilhas de Cabo Verde, a frota desviou-se e navegou mais para ocidente, até que avistou terras e no dia 22 de abril, de 1500, descobriu o Brasil.

Esse pequeno e hipotético fragmento encerra grandes **confusões**. Buscando inspiração em Wittgenstein, é possível identificar, pelo menos, duas ordens de problemas de linguagem: um deles, ligado à **descrição** de um objeto (no caso a viagem realizada pela frota portuguesa) e outro, de natureza **conceitual**, ou seja, identificar o resultado da viagem como sendo o **descobrimento do Brasil**.

Quanto à descrição, poderiam ser feitos (e têm sido feitos) questionamentos que poderiam ser considerados de natureza “empírica”, possíveis de serem resolvidos pela pesquisa documental que, é, em relação ao passado, a única forma de se estabelecer, não verdades (sempre muito discutíveis em história) mas, algumas certezas que garantem aos estudos um mínimo de credibilidade. Nesse sentido, é possível verificar que a historiografia tem se valido de recursos cada vez mais eficientes. No entanto, mesmo no campo da descrição “empírica”, a busca de certezas em história esbarra com problemas, praticamente, insolúveis. No caso da expedição comandada por Cabral, o mais comum é o que discute a intencionalidade ou acaso do desvio de rota que levou a frota ao encontro de terras a ocidente, e não apenas às índias, no oriente. Para resolver essa questão as fontes documentais mais criam problemas do que fornecem pistas, uma vez que o estudo de **intenções**, principalmente, sobre ações já distantes no tempo, ultrapassa as possibilidades materiais dos textos, sobretudo, quando se tem em vista que as palavras, muitas vezes, se prestam para ocultar e não para esclarecer sentidos.

Mas, mesmo que fosse possível responder, com certeza, a todas as questões de ordem descritiva, o recorrente relato acima, ao atribuir o descobrimento do Brasil à ação da expedição cabralina, coloca o estudante - o aprendiz de história - diante de uma grande confusão que é no entanto, claramente, reveladora de intenções. Considerar que o Brasil foi **descoberto** por uma expedição mercantil portuguesa que, de passagem

para às índias, chegou a um território não conhecido dos mercadores, é assumir, decididamente, o “olhar” europeu. Ora, se por “descobrimento” entende-se revelar a existência de algo desconhecido ou oculto, significa, nesse caso, que os habitantes da terra encontrada pelos portugueses a desconheciam. E mais grave ainda é colocar, no relato, a palavra “Brasil” para nomear a terra “descoberta”, uma vez que essa designação para o território foi efeito de sua ocupação pelos “descobridores” sendo, assim, inadequado usá-la para nomear a terra que acabou de ser encontrada.

Descobrimento do Brasil, significa, portanto, uma convenção criada pelos estudiosos, para dar sentido a um dos acontecimentos reconhecidos como constitutivos do processo histórico do qual resulta a sociedade brasileira atual. E, como tal, pode ser ensinado aos jovens brasileiros, na escola.

3.2. HOBBSBAWM NA MIRA DE WITTGENSTEIN

Eric Hobsbawm é um dos mais prestigiados e respeitados historiadores da atualidade. Sendo um dos mais expressivos representantes da chamada História Social inglesa, produziu uma das mais completas obras sobre a história contemporânea; apesar de centrada na história da Europa, seus estudos fornecem um dos mais completos panoramas do mundo, no período compreendido entre os séculos XVIII e XX.

Uma das razões de seu prestígio como historiador reside no equilíbrio com o qual trata as questões de teoria e metodologia da história. Marxista de formação e prática, é um dos mais ponderados críticos do positivismo - corrente que pretendia emparelhar a história com as ciências naturais - sem se deixar levar por certos desvarios de algumas das novas tendências historiográficas que, voltadas para as questões ligadas à mentalidade e ao imaginário na construção do processo histórico, chegam a negar a existência de um mundo passado **real** que possa se constituir em objeto de uma ciência da história (aliás, muitos dos filiados a essas tendências negam à história qualquer possibilidade de elaborar conhecimentos que possam ser chamados de científicos).

Em uma de suas obras mais claramente de natureza teórico-metodológica, Hobsbawm (1998) se posiciona em relação ao que se poderia considerar a importância de evidências “empíricas” no campo da história. Logo no Prefácio da obra ele faz a seguinte afirmação:

Nas últimas décadas, tomou-se moda, principalmente entre pessoas que se julgam de esquerda, negar que a realidade objetiva seja acessível, uma vez que o que chamamos de “fatos” apenas existem como uma função de conceitos e problemas prévios formulados em termos dos mesmos. O passado que estudamos é só um constructo de nossas mentes. Esse constructo é, em princípio, tão válido quanto outro, quer possa ser apoiado pela lógica e por evidências, quer não, (...) Qualquer tendência a duvidar disso é “positivismo”, e nenhum termo desqualifica mais do que este, exceto empirismo.

Em resumo, acredito que sem a distinção entre o que é e o que não é assim, não pode haver história. Roma derrotou e destruiu Cartago nas Guerras Púnicas, e não o contrário. O modo como montamos e interpretamos nossa amostra escolhida de dados verificáveis (que pode incluir não só o que aconteceu mas o que as pessoas pensaram a respeito) é outra questão.

Essa afirmação, aparentemente, deixa clara a delimitação entre uma “constatação/descrição” de fatos realmente acontecidos e os múltiplos e diversificados arranjos e interpretações que o historiador pode fazer sobre eles. No entanto, a clareza se interrompe em ***Roma derrotou e destruiu Cartago***, proposição que sugere, simplesmente, o embate entre dois contendores um chamado *Roma* outro chamado *Cartago*. Mas, no momento em que aparece a expressão ***Guerras Púnicas***, o contexto altera-se completamente e novos sentidos são estabelecidos. Para se compreender esses novos sentidos será preciso identificar *Roma* como um império, situado historicamente, que, em seu processo de expansão, defrontou-se com outra formação social - a Cidade-Estado de Cartago - como um rival suficientemente forte que conseguiu enfrentar o antagonista conquistador em três campanhas

militares (as Guerras Púnicas). Ou seja, a mera descrição, erigida em verdade, ou, na expressão do Autor, “o que é e o que não é assim” (sem o que não há estudo de história possível) está carregada de conceitos e de imagens cuja elaboração obedecem a convenções estabelecidas pelos estudos históricos. E são, exatamente, por meio dessas convenções que os acontecimentos passados se tomam objetos da pesquisa e, sobretudo, do ensino de história.

Se a essas considerações acrescentar-se a análise de Hanson sobre *observação e interpretação*, para o qual uma não pode ser dissociada da outra, a “confusão” fica maior ainda. Citando Hanson:

Segundo a maneira de ver positivista, dois observadores científicos “ideais” fariam as mesmas observações; como procederiam depois é outro assunto - já muito discutido pelos filósofos. Dois observadores, especialmente quando suas convicções teóricas são muito diferentes, só podem registrar as mesmas observações na medida em que os fenômenos com que se defrontam forem descritos em termos fenomenalísticos, ou seja, em termos de “dados sensoriais”, as diferenças entre eles se manifestam apenas depois da colheita de dados.

Hobsbawm parece resolver esse problema colocando a questão da interpretação, feita no trabalho do historiador, como **outra coisa** em relação à constatação do “que é o que não é assim”. Mas, entre parênteses, a situa também no contexto da constatação da **evidência** uma vez que admite que nela pode estar incluído, além do que aconteceu, **o que as pessoas pensaram a respeito**. Nessa perspectiva, a construção convencional de certezas operacionais em história fica duplamente relacionada aos processos de elaboração de uma “gramática” da linguagem: no plano da nomeação dos objetos e no plano da elaboração dos conceitos.

CONCLUSÃO

Obviamente, a conclusão é apenas para **este texto** e não para as questões tratadas.

Em um artigo escrito em 1975 a respeito de uma metodologia para o ensino de história na Área de Estudos Sociais, caracterizei a filosofia como sendo o “norte” que indicaria os rumos e os sentidos dos conhecimentos elaborados. Agora, depois desse estudo sobre a “prática” filosófica de Wittgenstein acredito, mais do que nunca, que para se ensinar qualquer coisa - história incluída, será preciso aprender a usar muito bem a bússola que aponta o norte filosófico.

E para não abrir mão da importância da história, lembrar que essa bússola, como todos os demais instrumentos de ação ou conhecimento dos quais os seres humanos fazem uso, é dotada de historicidade e só nessa condição pode ser útil.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Capítulo 3: conhecimentos de história. In: _____. **Orientações curriculares para o ensino médio**: volume 3, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 2006. p. 65-100.
- FANN, Kuang Tih. **El concepto de filosofia en Wittgenstein**. Tradução para o espanhol: Miguel Angel Beltran. 2ed. Madri: TECNOS, 1992.
- HANSON, Norwood Russel. **Observação e Interpretação**.
- HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. Traduzido por: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MORENO, Arley Ramos. **Introdução a uma pragmática filosófica**: de uma concepção de Filosofia como atividade terapêutica a uma Filosofia da linguagem. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.
- MORENO, Arley Ramos. **WITTGENSTEIN - através das imagens**. 2ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- MORENO, Arley Ramos. **WITTGENSTEIN - os labirintos da linguagem**. Ensaio Introdutório. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da UNICAMP, 2000.
- WITTGENSTEIN. Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Traduzido por Marcos G. Montagnoli. 4 ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco; Petrópolis: Vozes, 2005.

CAPÍTULO 22

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA⁴²

1. O IMPRESCINDÍVEL BINÔMIO FORMAÇÃO/ CONDIÇÕES DE TRABALHO

Este trabalho faz parte de um amplo projeto de pesquisa que tem por objetivo estabelecer as **etapas do ensino de história**. Consiste na análise e em reflexões sobre a questão da formação do professor (fundamental na discussão das referidas etapas), elaboradas a partir da proposição segundo a qual o ensino de história - concebido como produção de conhecimento - demanda, em todos os níveis, determinadas condições específicas de trabalho que constituem, por isso, aspectos que deveriam ser contemplados na formação inicial do professor e que representariam a base para a chamada formação continuada.

Serão tratados dois itens: o estado atual da questão da formação do professor de história, segundo as disposições legais e a política educacional em vigor, e a caracterização das condições de trabalho, de modo a se estabelecer as relações entre a formação prevista e as condições exigidas.

⁴² Nota dos organizadores: Texto escrito para apresentação SIMPÓSIO TEMÁTICO N. 33: Política educacional: instituições escolares e profissão docente, sob a coordenação de Antônio de Pádua Carvalho Lopes em julho de 2010.

2. LEGISLAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL

A primeira dificuldade na discussão da legislação normativa dos cursos superiores destinados à formação dos professores de história é, exatamente, saber o que está em vigor.

Em princípio, e formalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em abril de 2000, seriam os instrumentos que norteariam a estruturação curricular dos cursos superiores de graduação. A formação dos professores, porém, deveria obedecer, também, às “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, curso de licenciatura, de graduação plena”, aprovadas em maio do mesmo ano. Além das duas diretrizes: as do curso específico e as do curso de licenciatura, a formação de professores estaria, ainda, sujeita à Resolução do CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece uma carga horária de 800 horas distribuídas em 400 horas para a realização de prática de ensino, ao longo do curso, e 400 horas de estágios nas escolas.

As propostas de reestruturação curricular, visando adequar os cursos a esses dispositivos estão, porém, na melhor das hipóteses, em andamento; além disso, os setores técnicos do novo Ministério da Educação suspenderam a aplicação dessas e de outras medidas, criando expectativas de realização de novos debates e, talvez, de adoção de novas resoluções. A formação dos professores de história continua, então, dando-se nos velhos moldes da dicotomia bacharelado x licenciatura, apesar de todas as críticas acumuladas, pelo menos, desde a década de 1980.

Isso não significa, todavia, que não haja debates sobre a questão da formação de professores de história. Ao contrário, todo o processo de elaboração, aprovação e adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os ensinos fundamental e médio e das Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em História, foi marcado por discussões envolvendo diversos Departamentos e Coordenações de Cursos, grupos que congregam pesquisadores de ensino de história, a ANPUH e outras instituições.

Não seria possível, no limitado espaço dessa comunicação, reproduzir, nem mesmo resumidamente, esses debates, suas conclusões e seus encaminhamentos. Contudo, dois aspectos precisam ser destacados: a divergência, chegando mesmo à oposição, entre as posições defendidas e assumidas pela ANPUH e as resoluções que acabaram resultando das propostas das equipes técnicas do MEC⁴³; e a ausência de encontro e de diálogo entre os profissionais que se dedicam às disciplinas chamadas **específicas** (ou de conteúdo) de história e aqueles que se ocupam das disciplinas chamadas **pedagógicas** (ou sem conteúdo?). Essa falta de encontro e de diálogo se verifica em qualquer dos âmbitos em que se dá o debate: na ANPUH, no interior das Universidades, nas demais associações e nas equipes do MEC. Esse seria, sem dúvida, um importante obstáculo a ser superado no encaminhamento da questão da formação dos professores de história.

Completando a confusão provocada pelo (des) vigor da legislação (em dois sentidos, não se aplica e é frágil), há ainda a questão da política educacional, recorrentemente adotada pelos governos pós-ditadura, que tem submetido a educação a **programas** isolados, localizados, fragmentados, muitas vezes conflitantes, muito mais voltados para interesses externos (de onde, em geral, vêm os recursos financeiros) do que para as reais e efetivas necessidades educacionais brasileiras. No ensino de história, um rápido exame dessa situação indica alguns pontos importantes, de efeitos conceituais e práticos preocupantes, como: a quase imposição do **construtivismo** e de alguns procedimentos identificados, não sem equívocos e distorções, com a chamada **nova história** como base para as propostas e práticas escolares, além de outros pontos, comuns às outras áreas de ensino, como a problemática questão da avaliação e distribuição dos livros didáticos, o nunca resolvido problema dos critérios de avaliação do desempenho dos alunos, no âmbito escolar, e

⁴³ Em outra oportunidade, discutindo a questão das Diretrizes Curriculares, eu elaborei um texto, não publicado, mas que posso colocar à disposição dos colegas, ao qual intitulei *A briga das Diretrizes ou a ANPUH contra o MEC*.

a proliferação de um grande número de ações no campo da educação informal, não escolar, dando lugar a amadorismos os mais diversos, exercido por voluntários munidos de extrema “boa vontade” mas sem qualquer formação específica, sobretudo, o recurso, cada vez mais divulgado e solicitado, ao uso de tecnologias voltadas para a massificação do conhecimento, marginalizando o professor e descaracterizando a relação inter-pessoal, insubstituível, no processo educativo.

A esse quadro é preciso acrescentar, ainda, a permanente questão da pressão do vestibular sobre o ensino médio que, em nome da garantia de acesso ao curso superior, nunca consegue ser caracterizado como etapa específica da educação básica, que deveria ser comum a todos, independente da continuação dos estudos ou do ingresso imediato no mercado de trabalho. Recentemente, uma declaração atribuída ao Ministro da Educação, Cristovam Buarque, segundo a qual a prova de vestibular deveria se restringir a português e matemática, provocou a reação de profissionais de história preocupados com a perda de prestígio (tradicionalmente precário) de sua matéria junto aos jovens estudantes.

Não é, contudo, o aprofundamento ou o desdobramento dessas questões que constitui o propósito deste trabalho. Na verdade, o que se pretende é acrescentar um aspecto que não é novo nem ausente nos debates mas que é, quase exclusivamente, colocado no âmbito das reivindicações sindicais/trabalhistas: as **condições de trabalho dos professores de história**. O acréscimo (e, por suposto, novidade) mencionado diz respeito à relação entre essas condições e a problemática da formação; isto é, situar as questões relativas às condições de trabalho no âmbito acadêmico.

3. CONDIÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

3.1. CARACTERIZAÇÃO

Em todos os eventos que reúnem professores, e os de história não são diferentes, sejam eles político-educacionais, didático-pedagógicos,

científicos ou, até mesmo, sociais, recreativos, são recorrentes colocações a respeito das condições de trabalho.

Em geral, essas colocações apontam precariedade, carência, limitações, restrições. No dia 29 de abril/2003, por exemplo, o *Jornal Nacional* veiculou dados de uma pesquisa recente, feita em conjunto pela UNESCO e MEC, em 13 capitais brasileiras, segundo os quais a maioria dos professores do ensino médio, tanto das escolas públicas como das particulares, estava insatisfeita com os salários e com as condições de trabalho. Não por acaso, 53% dos estudantes pesquisados declararam que a escola “ensina pouco”. Ou seria por acaso?

A enumeração dos muitos, diversos, complexos e, praticamente, imutáveis problemas levantados resultaria em uma longa lista que é, contudo, plenamente conhecida de todos os que trabalham em educação, dos dirigentes aos estudantes e seus pais que, de um modo ou de outro, vivenciam as referidas condições, sendo, portanto, desnecessário reproduzi-la. É possível, porém, caracterizar, em linhas gerais, as discussões que enfocam a questão das condições de trabalho do professor.

A constatação mais imediata é que o caráter **sindical-trabalhista** parece constituir o âmbito **natural** dessas discussões. E nesse âmbito, é possível estabelecer os eixos principais das colocações mais freqüentes:

- **Salário e carreira.** Isto é, a questão da remuneração do trabalho do professor e o estabelecimento de condições e procedimentos por meio dos quais os professores ingressariam nas instituições educacionais e aprimorariam seu desempenho profissional, bem como as medidas pelas quais esse aprimoramento repercutiria na remuneração.
- **As demandas curriculares e didático-pedagógicas.** Isto é, as exigências legais e formais que constituem o “fazer” dos professores e que estabelecem, ao serem executadas, o **cotidiano profissional** do educador, não raro invadindo seu cotidiano pessoal, na medida em que muitas das tarefas são feitas em

casa, nos horários e espaços que deveriam ser destinados ao descanso ou ao lazer.

- **As condições materiais para o exercício do magistério.** Isto é, as condições do espaço escolar e dos múltiplos recursos dos quais os professores se valem e precisam para desenvolver suas atividades.
- **A formação acadêmica.** Isto é, a condição técnica e legal para o exercício do magistério.

O curioso, nos debates sindicais trabalhistas, é que esses eixos, que formam os aspectos constitutivos do trabalho no magistério, se apresentam como **problemas** a serem enfrentados:

- O **problema dos salários**, sempre irrisórios e insatisfatórios; o problema da carreira, representado, em geral, pela ausência de um estatuto legal, que os diversos governos prometem, mas que parece sempre inalcançável. Quando existe, é esse estatuto que acaba por se apresentar mais como um obstáculo do que como uma via para a realização da carreira.
- O **problema das demandas curriculares e didático-pedagógicas** que se apresentam como medidas autoritárias, impostas aos professores que não dispõem dos meios para cumpri-las; quando não inadequadas, incompatíveis com a realidade da comunidade escolar, tanto quanto à situação dos professores e funcionários como à dos alunos e suas respectivas famílias.
- O **problema das condições materiais**: espaços escolares e recursos instrumentais do trabalho docente, para os quais as palavras de ordem, comumente, são: má qualidade, insuficientes, inadequados, inexistentes. Além de caros, considerando-se a mediocridade das verbas destinadas à educação, apesar da legislação que determina o contrário.
- O **problema da formação acadêmica**, que significa, a um só tempo, o requisito legal e a habilitação técnico-científica para

o exercício do magistério e que, em geral, é apresentada como precária, inadequada à realidade, insuficiente e, não raro, inexistente (é, ainda, muito grande o número de professores leigos, em todas as áreas do ensino fundamental e médio).

Assim sendo, no tocante ao caráter sindical trabalhista, as condições de trabalho aparecem como **reivindicações**, como conquistas a serem feitas pela categoria, desde salários condignos à formação mais adequada possível, garantida por um curso superior de qualidade e condições de permanente atualização e aperfeiçoamento, passando por estatuto profissional e recursos materiais condizentes com as exigências do exercício do magistério.

O âmbito sindical trabalhista, além de se apresentar como o espaço específico para a discussão das condições de trabalho do professor, repercute sobre os demais aspectos: políticos, sociais, pedagógicos que, organizadores da profissão do magistério, deveriam, obviamente, considerar as condições de trabalho. Assim, em geral, quando o debate se dá tendo em vista o processo educativo e o sistema educacional, no tocante às condições de trabalho requeridas, as colocações mais frequentes parecem sugerir que os professores se vêem como **vítimas** e não como realizadores, nem do processo educativo nem do sistema educacional. Menos ainda eles se sentem seus elaboradores, como uma certa retórica, fartamente utilizada pelas autoridades, pretende fazer crer que acontece.

Desse modo, é muito difícil filtrar, em meio às reclamações, lamentações, justificativas (para a não realização de um ensino de boa qualidade) ou denúncias e cobranças de teor trabalhista dos professores, aquelas condições que poderiam ser identificadas não como barreiras a serem superadas mas como aspectos formais e materiais do trabalho do professor indicando as ações educativas requeridas e os meios e instrumentos por elas requeridos, a partir das quais as condições de trabalho poderiam (deveriam) ser colocadas como parâmetros para a formação do professor, uma vez que a formação profissional consiste na habilitação para o exercício das ações educativas e para o domínio

dos meios e instrumentos, tanto teórico-metodológicos como formais e materiais, para desempenha-las. Essa é a intenção desse trabalho, no tocante ao professor de história.

3.2. CONDIÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA ⁴⁴

A primeira afirmação é que as condições de trabalho devem se constituir em objeto de estudo nos cursos de graduação que formam professores. Não se trata, simplesmente, de fazer com que o futuro professor de história conheça, antecipadamente, a situação que deverá encontrar ao ingressar no seu mundo de trabalho. Mais do que isso, trata-se de, inversamente, torná-lo capaz de identificar e definir em que condições e por quais meios os conhecimentos pertinentes à sua área de estudo poderão se prestar às demandas educativas que lhe são feitas pelos diferentes níveis de escolaridade.

Isso significa ter a educação, em seus múltiplos aspectos, como campo de estudo, o que, em geral, corresponde aos programas das disciplinas chamadas “pedagógicas” (nos atuais currículos: Psicologia Educacional, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, como disciplinas obrigatórias nos cursos de Licenciatura, além de outras, mais específicas do curso de Pedagogia, que são oferecidas como disciplinas optativas). Contudo, o que tem se verificado, na maioria dos cursos, apesar da presença curricular das disciplinas pedagógicas, é a insuficiência ou, pelo menos,

⁴⁴ As colocações que se seguem, têm como pressuposto fundamental a idéia de que ensino de história é trabalho para profissionais; assim sendo, elas consideram, exclusivamente, o **professor** de história, não levando em conta nenhuma forma de voluntariado, exercido por leigos, os quais, aliás, embora pudessem ser bem-vindos como simpatizantes da causa da educação, não poderiam, jamais, substituir os profissionais. É preciso registrar, também, que a formação aqui considerada é a **inicial** e formal, que se dá em um curso superior específico. As questões ligadas a outros aspectos da formação, que se realizam no âmbito da atuação profissional, são relevantes mas serão mencionadas apenas complementarmente.

a inadequação do debate educacional na formação dos professores de história, que pode ser atribuída a, pelo menos, a três “ausências” significativas.

Estão ausentes, nas licenciaturas de História, definições sobre o que se entende por *condições de trabalho do professor*, no sentido acima referido, isto é, na caracterização da forma e meios pelos quais o conhecimento histórico se coloca como matéria escolar (atividade, área ou disciplina) de modo a preencher seu papel no processo educativo. Nem sequer se reflete sobre **qual é**, afinal, o papel educativo do conhecimento histórico?

Para isso, seria preciso contemplar aspectos que raramente têm sido explicitados: etapas de desenvolvimento ou de construção do aprendizado de história; relação entre essas etapas e os aspectos cognitivos em cada um dos níveis de escolaridade; adequação dos suportes teórico-metodológicos da história aos propósitos educacionais e reconhecimento dos meios (genericamente chamados de recursos didáticos) necessários para alcançar esses propósitos. Ou seja, o futuro professor de história deveria, ao concluir seu curso, ser capaz de planejar programas escolares, desde a definição dos espaços curriculares que esse tipo de conhecimento deve ocupar até as formas de avaliação dos resultados obtidos, bem como ser capaz de estabelecer e elaborar os recursos a serem empregados e as condições técnicas e formais de sua aplicação.

Outra “ausência” significativa diz respeito à relação entre os cursos superiores e as escolas de ensino fundamental e médio, caracterizada por um desconhecimento recíproco que os Estágios Supervisionados não dão conta de corrigir. E, finalmente, verifica-se a “ausência” de discussão sobre as condições adequadas de trabalho nos próprios cursos superiores, tanto quando se trata do trabalho dos professores como quando se consideram as condições de estudo dos alunos, os futuros professores.

Todas as idéias e afirmações até aqui expostas são discutíveis. Talvez nada do que foi colocado, por mais alardeado que seja, possa ser generalizado. A diversidade das instituições de ensino, tanto as de nível superior, onde os professores se formam, como as de ensino

fundamental e médio, onde trabalham; a complexidade dos problemas sociais que afetam os sistemas educacionais e o processo educativo, em cada local considerado; e, sobretudo, a heterogeneidade que caracteriza, atualmente, as colocações sobre o processo de produção do conhecimento histórico e, principalmente, questão do conhecimento histórico escolar, resultam em situações diferenciadas que requereriam análises distintas com resultados, provavelmente, diferentes.

No entanto, admitindo-se a polêmica, é possível arriscar-se a explicitar quais seriam os eixos norteadores para o estabelecimento das condições de trabalho necessárias para o ensino de história e que, por isso, deveriam constar como itens a serem estudados nos cursos que formam os professores.

A primeira e fundamental condição para o exercício do ensino de história é uma adequada formação profissional. Na medida em que, como foi colocado antes, as condições de trabalho devem ser objeto de estudo e reflexões nessa formação, a afirmação sugere a criação de um círculo que, longe de ser vicioso, deve refletir a inter-relação entre as duas instâncias: formação e atuação profissional. Ou, dito em linguagem mais usual, a relação, na formação de professor, entre a “teoria” e a “prática”; isto é, a relação entre o conhecimento adquirido no curso superior e as ações que devem ser desenvolvidas, para que se efetive o processo educativo, nos diferentes níveis de ensino.

É muito comum que afirmações desse tipo provoquem uma conclusão, no nosso entender, equivocada, de que a formação de professores, o de história inclusive, deveria ser centralizada/coordenada/orientada pela formação pedagógica. Ao contrário, na medida em que, a partir do próprio avanço da pedagogia, a concepção de ensino abandonou a idéia de **transmissão** do conhecimento, passando a considerar ensino como **construção** do conhecimento, assimilando-o às práticas da pesquisa, fica evidente que a formação do professor, o de história inclusive e principalmente, deverá ter como eixo o desenvolvimento do conteúdo específico, contemplando os fundamentos teóricos e metodológicos que tomam possível a sua elaboração. Explicitamente: o professor de história deverá ser um **pesquisador**, um **historiador** capaz de produzir conhecimento específico na sua área, com

o acréscimo de ser capaz, também, de adequar essa produção aos objetivos educacionais da história, em cada nível de ensino.

Uma vez formado, para exercer satisfatoriamente (em dois sentidos: assegurando a qualidade do seu trabalho e ficando satisfeito com a realização do mesmo), o professor de história deverá contar com as adequadas/necessárias condições de trabalho. Obviamente, em uma sociedade tão complexa como a brasileira, que abriga múltiplas realidades econômicas, sociais e culturais, não seria possível estabelecer, a priori e universalmente, essas condições. Até porque a educação, e o ensino de história, particularmente, são espaços privilegiados para a variedade/diversidade, para a criatividade e, até mesmo, para a improvisação.

No entanto, para que variedade e criatividade possam se combinar, na efetivação do processo educativo, são necessários três elementos: **tempo, recursos materiais e remuneração**; o professor de história vive do seu trabalho, como, aliás, em geral, os demais professores.

Valendo-se do jargão legal/administrativo, o professor de história deve trabalhar em **tempo integral**, com dedicação exclusiva de preferência. Para que essa prerrogativa se justifique, é preciso corrigir a noção sobre o que é o **trabalho** do professor. O senso comum, refratário a todos os avanços político-educacionais e pedagógicos, insiste em entender o trabalho do professor como **dar aulas**. Não é. Não é **só** dar aulas. O professor planeja/estuda o que vai trabalhar com os alunos; o professor seleciona/elabora materiais de estudo; o professor **dá aulas**, ou seja: realiza os mais diferentes tipos de atividades com os alunos em sala-de-aula, da tradicional aula expositiva até os mais dinâmicos, criativos e exaustivos, trabalhos de grupo; o professor atende aos alunos, individualmente ou em grupo, extra-classe; o professor avalia os resultados do trabalho realizado; o professor realiza um grande número de tarefas decorrentes das exigências burocrático- institucionais: planejamentos, preenchimento de cadernetas, relatórios, participação em reuniões de conselhos escolares; participa de cursos de treinamento, de atualização; de eventos científicos de sua área. Para tudo isso, ele precisa de tempo, que deve, por isso, compor sua carga horária de trabalho, independente do ou, pelo menos, em proporção ao

número de aulas que deve dar. As demandas curriculares atuais exigem, no mínimo, o tempo integral, isto é, 40 horas semanais. O ideal (sonhos são motores da realidade!) seria que essas horas fossem todas em uma única escola e que correspondessem a 1/3 de atividades em sala-de-aula e 2/3 em atividades extra-classe.

Os recursos materiais deveriam ser todos e os melhores possíveis. Para o ensino de história, condizente com as possibilidades e necessidades educacionais que lhe são pertinentes, são necessários, **no mínimo**: bibliotecas escolares, laboratórios destinados a reunir e organizar o uso dos diversos recursos tecnológicos e documentais possíveis como: fotografias, vídeos, gravadores, computadores, atualmente comuns no trato com a história; ambientes em número e tamanho compatíveis com as atividades escolares. Os recursos materiais, é preciso esclarecer, não podem ser restritos àqueles de que os alunos necessitam para estudar. É preciso que eles correspondam às necessidades que os professores têm para ensinar.

A remuneração tem que ser justa. E atrativa. Os salários dos professores devem ser **altos**. Isso porque, além de remunerar os trabalhos do professor, os salários deveriam expressar, clara e praticamente, a **valorização** da educação, sempre tão sobejamente alardeada, de modo a atrair para esse campo de trabalho as pessoas mais capazes e interessadas que, na situação atual, costumeiramente, procuram trabalhos mais rentáveis, mesmo que menos gratificantes.

O conjunto dessas três condições fundamentais tem um muito positivo efeito colateral: a formação continuada. O professor de história, tendo tempo para estudar e preparar recursos didáticos; tendo condições de, cotidianamente, avaliar o desempenho de seus alunos e, assim, corrigir rumos do curso; ganhando bem e, por isso, podendo participar de encontros e atividades na sua área de conhecimento; podendo adquirir livros, computador, assinaturas de periódicos e todos os demais meios de aprimoramento intelectual que a cultura e a tecnologia atuais colocam à disposição das pessoas, estará, com certeza, permanentemente, desenvolvendo, tão plenamente quanto possível, sua qualificação profissional.

Insistimos: sonhar é projetar a realidade desejável.

CAPÍTULO 23

RENOVAÇÃO EDUCACIONAL E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO: O ENSINO VOCACIONAL EM SÃO PAULO - UMA QUESTÃO POLÍTICA⁴⁵

RESUMO

No Estado de São Paulo a década de 1960 foi marcada pela implantação de diversos processos de renovação educacional e ao mesmo tempo se ultimava o processo de tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em ambos os casos o debate educacional era perpassado por questões políticas atinentes à perspectiva de redemocratização da sociedade brasileira, colocada pelo Pós-Guerra e pelo término da ditadura Vargas. Seria plausível conceber articulações entre os dois tipos de processo, mas, ao contrário, o que se verificava eram discrepâncias. Este trabalho analisa essas discrepâncias visando discutir os conflitos que se estabeleceram entre a expectativa de fazer da educação um suporte para a modernização econômica e as concepções segundo as quais a educação deveria, antes de tudo, promover a inserção da maioria da população no processo de construção de uma sociedade democrática.

Palavras-chave: Democracia; Modernização econômica; Ensino vocacional

INTRODUÇÃO

⁴⁵ Nota dos organizadores: Texto escrito para participação da autora no Simpósio Nacional de História da ANPUH/BR, em 2019 e, originalmente publicado nos Anais do evento.

Esse texto é parte do trabalho intitulado *O Ensino Público Vocacional em São Paulo: Renovação Educacional como Desafio Político — 1961- 1970*, realizado como tese de doutorado, junto ao Programa de Pós- Graduação em História Social do Departamento de História da FFLCH/USP, defendida em fevereiro de 2011.

Neste artigo, com as revisões necessárias, analisa-se o contexto político educacional do início da década de 60 do século passado, visando elucidar alguns aspectos da política educacional brasileira, particularmente na perspectiva paulista, tendo-se em vista as relações entre as propostas de renovação do processo educativo e a vinculação entre educação e democratização da sociedade.

Nos anos de 1958 a 1961 a política educacional brasileira foi absorvida pelo debate nacional em torno do processo de tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB — assinalado, sobretudo, pela divulgação do *Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados* (janeiro de 1959), que ficou conhecido como o 2º Manifesto dos Pioneiros. Ao mesmo tempo, particularmente em São Paulo, ganhou corpo o movimento em prol da criação de classes experimentais nas escolas públicas de ensino secundário.

O debate em torno do processo de tramitação da LDB constituía, em princípio, o tema mais amplo da política educacional brasileira, enquanto o processo de renovação educacional, centrado na proposta de criação de classes experimentais, apresentava-se como uma condição material necessária para o estabelecimento de um tipo de ensino que tinha como referências, especialmente, as demandas paulistas. E interessante e, até certo ponto, estranho, observar que esses dois processos não só não se davam articuladamente, mas também pareciam se ignorar.⁴⁶

⁴⁶ A propósito, no tocante à relação entre legislação e reforma educacional, chama a atenção, quando se analisam a documentação e a bibliografia disponíveis, certa separação entre a política educacional geral e a questão da renovação da educação, parecendo tratar-se de espaços diferentes, abstratamente relacionados, porém, desarticulados: um pertencente ao grande campo da política, e outro, constitutivo do campo mais restrito e específico da pedagogia. Não obstante, a análise das

O debate geral, focado na LDB, envolvia lideranças intelectuais, sobretudo as que atuavam nas universidades e escolas superiores, educadores, entidades estudantis e do magistério e políticos, contando com significativos espaços na grande imprensa; porém, apesar do caráter nacional do debate, havia uma significativa concentração nos grandes centros, sobretudo em São Paulo e no Rio de Janeiro.

No âmbito das propostas de renovação educacional desenvolvia-se a campanha pela instalação de classes experimentais em São Paulo. Mais restrita a um grupo de especialistas, a campanha se dava nos espaços institucionais e administrativos e na imprensa: os jornais paulistas, na medida em que divulgavam os esforços dos educadores envolvidos, respaldavam as propostas de renovação educacional que deveriam ser implantadas nas classes experimentais.

Nesse contexto destacava-se o processo de renovação educacional representado pela criação do Sistema de Ensino Vocacional, por iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Para esse processo, a instalação das classes experimentais representava a construção de uma matriz. Por sua vez, o contexto político-educacional, configurado pelo debate em torno da LDB, estabelecia indicadores fundamentais para a posterior análise do significado tanto da criação como do funcionamento dessa experiência renovadora. Daí a necessidade de se refletir sobre esses dois componentes da política educacional brasileira, particularmente o da paulista, tendo-se em vista o estudo (proposto na tese) do Ensino Público Vocacional em São Paulo.

propostas de renovação educacional suscitadas pelas novas formulações teóricas e pelas inovações pedagógicas requer uma contextualização política que deve ser buscada, de modo geral, nos diversos procedimentos legislativos e administrativos, encaminhados pelas diversas instâncias governamentais.

1; A TRAMITAÇÃO DA LDB

O *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados* (janeiro de 1959), retomando o debate do projeto de LDB, assumia, explicitamente, a continuidade dos princípios estabelecidos pelo Manifesto dos Pioneiros de 1932⁴⁷, dentre os quais a defesa da escola pública foi o princípio fundamental, norteador do novo documento, e em torno do qual se concentrou o debate nessa fase final da tramitação do Projeto de LDB (HISTEDBR, 2006).

O caráter político desse novo manifesto dos educadores se evidencia na análise que faz da defasagem entre a escola tradicional e as novas demandas da sociedade brasileira. Embora reconheça a procedência das críticas ao sistema educacional vigente, adota uma perspectiva crítica diferenciada em relação à que era recorrente entre os especialistas que pugnavam pela renovação pedagógica. O Manifesto fornece dados que dispensam a *indagação melancólica de outros fatos e detalhes* para traçar um *quadro sombrio* da educação no país: mais de 50% da população do País se constituíam de analfabetos, e dos 12 milhões de crianças em idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos), menos da metade - mais precisamente, 5.775.246 - frequentavam a escola. Mas [prossegue o documento] *fabricar com todos esses ingredientes opinião contra a educação pública, como se ela, a vítima (grifo nosso), fosse responsável pelo abandono a que a relegaram os governos, é realmente de pasmar*.

Após examinar a condição de “vítima” da escola pública, o documento apresenta como conclusão desse tópico um conjunto de indicações para as mudanças que deveriam ser realizadas:

⁴⁷ Anísio Teixeira, em carta datada de 26 de junho de 1959, enviada a Fernando de Azevedo, registra o recebimento do manifesto e corrobora a ligação entre este e o de 1932. Ele pondera: “a questão das assinaturas é muito importante e, para isto, o Paschoal está percorrendo as residências dos signatários do manifesto de 32” (VIDAL, 2000, p.127).

Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prever-lhe a expansão, aumentar-lhe o número de escolas na medida das necessidades e segundo planos racionais, prover às suas instalações, preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades. As aperturas financeiras em que sempre se debateu o conjunto educacional, na variedade de suas instituições, não podiam deixar de poderosamente contribuir para embaraçar, retardar senão tolher os seus progressos. Mas este não é mais do que um dos graves aspectos da questão. [...] Não é possível, por outro lado, pretender resolvê-los ou pô-los em via de solução enquanto não se difundir na opinião pública e nas assembleias políticas ou não se lhes inculcar na maioria a consciência da importância primordial, da complexidade dos problemas de educação e da irreparabilidade de suas consequências. Para responder ao terrível desafio que nos lançam as sociedades modernas, numa fase crítica de reconstrução e de mudanças radicais, o de que necessitaria o país, antes de tudo, é de governos e de câmaras legislativas que se preocupassem em maior medida com a política a longo prazo e cada vez menos com interesses partidários e locais (HISTEDBR, 2006, p. 207).

O jornal O Estado de São Paulo, em 1º de julho de 1959, publica o *Manifesto ao povo e ao governo: mais uma vez convocados* — (este é o título do artigo), com a seguinte abertura, expressando apoio à proposição do documento:

O manifesto que hoje publicamos é uma proclamação da consciência educacional brasileira em face do maior perigo que já correu, na sua história, a educação pública no País e constitui uma contribuição sumamente importante para os debates que se travam no Congresso e na imprensa sobre o projeto de lei de diretrizes e base da educação nacional. Assinam o documento mais de 80 [o número de assinaturas no texto publicado pela Revista HISTEDBR On-line é 161 - JN], professores, educadores e escritores de diversos Estados da União e principalmente do Rio e de S. Paulo. Na lista figuram nomes da antiga e da nova

geração de educadores, empenhados todos em resguardar a escola pública das ameaças que pesam sobre ela.

(MANIFESTO AO POVO..., 1959).

As ameaças que pesavam sobre a escola pública decorriam da apresentação, em 1958, de um substitutivo ao Projeto de LDB, proposto pelo Deputado Carlos Lacerda. O substitutivo abria espaços - considerados inaceitáveis pelos signatários do Manifesto - para a atuação da iniciativa privada na organização da educação brasileira.

Essa era uma questão antiga, vinculada aos problemas colocados, porém nunca completamente resolvidos, desde a instalação do regime republicano de separação entre o Estado e a religião. Nessa nova investida, as instituições privadas - em geral, confessionais, particularmente católicas - formulavam suas prerrogativas em nome da ideia de *liberdade de ensino*, usando como argumento o direito, que deveria ser assegurado às famílias, de escolher o tipo de educação que queriam para suas crianças.

Para os autores do Manifesto dos educadores e para os diferentes grupos e movimentos que se propuseram a defender a escola pública, a questão, mais do que de natureza religiosa e política, era orçamentária e administrativa. Com certa ironia, citando o jornal *O Estado de S. Paulo* de 7 de janeiro de 1959, em matéria intitulada *Liberdade de ensino remunerada*, em *Notas e Informações*, o Manifesto coloca a questão nos seguintes termos:

Mas, continuando a decomposição do problema em seus elementos principais, implica essa campanha contra a escola pública, se não é um dos fatores que a desencadearam, um aspecto econômico: é praticamente uma larga ofensiva para obter maiores recursos do Estado, do qual se reclama, não aumentar cada vez mais os meios de que necessita o ensino público, mas dessangrá-lo para sustentar, com o esgotamento das escolas que mantém, as de iniciativa privada. O grave documento a que acima nos referimos, “apresenta, de fato, como suas linhas mestras [nas palavras, insuspeitas e autorizadas, d’]”O Estado de S. Paulo”] estes três princípios fundamentais: 1)

o ensino será ministrado sobretudo pelas entidades privadas e, supletivamente, pelo poder público; 2) o ensino particular não será fiscalizado pelo Estado; 3) o Estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam igualar os vencimentos dos seus professores aos dos professores oficiais. E, como se vê [conclui o grande diário], a instituição no Brasil, do reinado do ensino livre: livre da fiscalização do Estado, mas remunerado pelos cofres públicos” (MANIFESTO AO POVO..., 1959).

Não cabe, neste estudo, detalhar o debate que assinalou o final da tramitação do Projeto de LDB, tornado extremamente polêmico pelo Substitutivo de Carlos Lacerda⁴⁸, mas é interessante anotar que em uma seleção de dez artigos do jornal Folha de S. Paulo, de 1959 a 1962⁴⁹, nove referem-se, de um modo ou de outro, à questão do embate

⁴⁸ Um dos principais antagonistas do substitutivo Lacerda foi Darcy Ribeiro. Libânia Xavier assim se refere à atuação do conhecido educador: “Darcy Ribeiro condenou o projeto Lacerda, taxando-o de retrógrado e assinalando que por trás da defesa dos direitos da família e da oposição ao ensino público, a verdadeira disputa se dava em torno das dotações orçamentárias, e conclui: a discussão em torno do substitutivo Lacerda se alongou até o ano seguinte [1960], quando Darcy e Lacerda promoveram um show de acusações recíprocas que rendeu aos dois amplo espaço na imprensa e na TV” (XAVIER, 1999, p. 195).

⁴⁹ Os artigos selecionados são os seguintes: 1) 20/11/59 — Diretrizes e Bases da Educação — Aprovada a emenda que estabelece igual direito de ingresso no magistério primário a formados em estabelecimento oficiais ou particulares; 2) 29/01/60 — Pressão de grupos interessados no Projeto de Diretrizes e Bases; 3) 30/01/60 — Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Manifestam-se contrários à sua aprovação os estudantes da Faculdade de Filosofia da USP; 4) 31/01/60 — Manifesto dos estudantes de Filosofia contra o Projeto; 5) 31/01/60 - Diretrizes e bases da educação. A APESNOESP fixa a sua posição; 6) 03/02/60 — Novos debates sobre o projeto de Diretrizes e Bases da Educação; 7) 26/02/60 — Diretrizes e Bases da Educação Nacional — O Sindicato dos Professores Paulista fixa sua posição; 8) 14/08/60 — Pronuncia-se o Mal. Lott contra o Projeto de Diretrizes e Bases (ele era candidato à Presidência da República e, até a data do artigo, tinha sido o único dos candidatos a responder à consulta feita pela Campanha de Defesa da Escola Pública); 9) 27/07/61 — Manifesto de apoio ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação (o documento reuniu 123 assinaturas que incluíam os principais membros do Conselho Federal de Educação); 10) 14/03/62 — Decreto aprova milhares de alunos de curso médio.

entre escola pública e escola privada: sete divulgam posições de defesa da escola pública e se posicionam contra a aprovação do Projeto de LDB; dois focalizam manifestações em defesa da iniciativa privada - portanto, favoráveis à aprovação do Projeto de LDB. O último artigo, de 14 de março de 1962, divulga a aprovação, por Decreto, de milhares de alunos do curso médio que haviam sido reprovados em disciplinas que foram retiradas do currículo pela nova LDB, promulgada em 20 de dezembro do ano anterior.

A defesa da escola pública e a reivindicação da liberdade de ensino (leia-se da iniciativa privada) tinham um argumento em comum: a democratização do ensino; mas a concepção de democratização era um diferencial suficiente para estabelecer o antagonismo entre os dois grupos. A escola pública - dever do Estado - seria a garantia de igualdade de possibilidades de educação para todos os brasileiros, e essa circunstância a dotaria de caráter verdadeiramente democrático. A iniciativa privada, alcinhada de liberdade de ensino, asseguraria às famílias e aos cidadãos o direito de, democraticamente, escolher o tipo de educação que lhes aprouvesse.

A aprovação da Lei Nº 4.024 significou a vitória da corrente favorável à iniciativa privada na educação, como se pode verificar em seu texto:

TÍTULO II

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. A família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

TÍTULO III

Art. 4º É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados.

No artigo 104, contudo, a LDB estabelecia:

Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal.

Perdida a batalha política da privatização, restava aos defensores da escola pública lutar pela renovação da educação - luta que, sem esperar a lei, já acumulara êxitos dignos de serem levados em conta tanto por especialistas da educação como pelas famílias que, por lei, poderiam escolher o gênero de educação que deveriam dar a seus filhos.

2. A CRIAÇÃO DAS CLASSES EXPERIMENTAIS

A luta pela renovação da educação não ficou paralisada, aguardando a aprovação de uma lei maior, mas nem por isso seu encaminhamento transcorreu livre de percalços, pois, tanto quanto os embates no campo da política educacional, os avanços almejados pelos educadores envolvidos na luta pela mudança da escola contaram com as condições e tiveram que atender às demandas que assinalaram os anos 50 do século XX. Considerando-se a premência das demandas, sobretudo no quadro nacional, esses avanços foram lentos e, em geral, parciais, fragmentados e isolados, porém, no tocante à situação específica de São Paulo, com

os estímulos decorrentes do contato com as experiências estrangeiras (inglesas e francesas), particularmente, do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, a renovação educacional contou com uma espécie de fio condutor: a implantação das classes experimentais.

A história da implantação das classes experimentais em São Paulo pode ser reconstituída a partir de duas fontes principais: o noticiário da imprensa paulista e os estudos e depoimentos sobre o Vocacional. Em ambas se destaca o papel fundamental do professor Luis Contier, que, além da contribuição própria, na direção do Instituto de Educação “Alberto Conte” (onde foram criadas as primeiras classes experimentais), foi, reconhecidamente, o principal mediador do contato com o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres. Quase todos os artigos de jornais analisados se reportam a entrevistas e depoimentos dados por Contier e tratam a criação das classes experimentais como o início de um processo de renovação que deveria impregnar todo o sistema educacional paulista; porém nos trabalhos sobre o Vocacional observa-se uma sutil diferença: as classes experimentais são apresentadas como uma espécie de antecedente do sistema de ensino vocacional, por isso as análises privilegiam as classes experimentais instaladas no Instituto de Educação Narciso Pieroni, da cidade de Socorro, que foi, tanto do ponto de vista das propostas pedagógicas como do da formação de quadros profissionais, a matriz do Serviço de Ensino Vocacional — o SEV — e do Sistema de Ensino por ele coordenado.

A sugestão de criação de classes experimentais, tendo como ponto de partida o trabalho pioneiro de Luis Contier, foi apresentada pela professora Marina Cintra, Inspetora Federal do MEC, em outubro de 1956, por ocasião da JORNADA DE DIRETORES DO ENSINO SECUNDÁRIO, realizada em São Paulo, e levou cerca de dois anos para ser implementada. Do mesmo modo que a mudança da escola tradicional, carecendo de respaldo legal, teve que aguardar o lento processo político de tramitação do Projeto de LDB, a renovação educacional, e, por mais que as expectativas estimulassem a ação de muitos educadores, teve que enfrentar a pesada e centralizada burocracia que ainda prevalecia no sistema educacional brasileiro antes que se estabelecesse uma base legal apropriada.

A documentação analisada, constituída de artigos de jornais, cópias de planejamentos de atividades e transcrição de depoimentos, é, praticamente, unânime em atribuir à insistência do professor Luis Contier a superação dos entraves legais e a aprovação das medidas administrativas que garantiriam a implantação das classes experimentais e a correspondente renovação pedagógica. Destaca-se, também, o interesse de Gildásio Amado, titular da Diretoria do Ensino Secundário do MEC (de 1956 a 1968), que manifestou impressão positiva da sugestão apresentada pela inspetora federal professora Marina Cintra. Não obstante, foi apenas em 1958, quando o professor Contier ocupava o cargo de Diretor Geral do Departamento de Educação, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que as providências foram tomadas. Gildásio Amado, atendendo a solicitações de Contier, apresentou a Clóvis Salgado, então Ministro da Educação, um pedido de providências para a criação de classes experimentais. Iniciou-se, então, um processo que, recebendo parecer favorável da Consultoria Jurídica do MEC, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e homologado pelo Ministério. Em 4 de julho de 1958, a Circular N° 1 da Diretoria de Ensino Secundário formulava *Instruções sobre a Natureza e a Organização das Classes experimentais*. A Portaria N° 1 do MEC, de 2 de fevereiro de 1959, autorizava a instalação das classes experimentais em todo o território nacional (dados fornecidos por OLIVEIRA, 1986).

A criação oficial das classes experimentais correspondeu às expectativas de educadores paulistas e atendia, especificamente, às reivindicações educacionais do Estado de São Paulo, em vista de seu desenvolvimento socioeconômico. Uma vez aprovada por uma legislação federal (embora se tratasse de uma simples portaria, vaga e, relativamente, inconsistente), a implantação de classes experimentais se apresentou, segundo algumas perspectivas, como um programa de inovação capaz de impregnar toda a educação brasileira.

Um artigo sobre as *Classes experimentais*, publicado pelo jornal O Estado de São Paulo, do dia 23 de setembro de 1958, ao mesmo tempo

em que registra a repercussão positiva da medida adotada pelo MEC, alerta para problemas que, com certeza, deveriam ser enfrentados:

Despertaram vivo entusiasmo entre os estudiosos das questões educacionais as recentes providências do Ministério da Educação e Cultura permitindo, para o próximo ano, o funcionamento de classes experimentais nas escolas secundárias. Nas reuniões especialmente convocadas para debater o assunto e no próprio noticiário da imprensa a inovação foi acolhida sem reservas. Admitem alguns que a medida proposta represente verdadeira revolução no campo do ensino; outros, mais prudentes e comedidos, falam apenas numa volta aos princípios que inspiraram a liberalíssima reforma Rivadávia de 1911⁵⁰. Oportuna e louvável, a criação de classes experimentais não justifica entretanto tão afoitos e calorosos entusiasmos. A simples existência de classes experimentais pouco significa. Nesta altura é ainda muito cedo para proclamarem-se resultados em nome de experiências que não passam de meras conjecturas. O que importa, antes de tudo, é saber quais os planos concretos, os recursos e os objetivos das experiências a serem realizadas. A inovação constitui medida acertada; é mister, entretanto, apreciá-la objetivamente dentro das condições em que encontra o ensino nacional (CLASSES EXPERIMENTAIS, 1958).

Na sequência, o artigo discute o que se entende por *experimentação* no campo da educação, e finaliza com ponderações que se apresentam como proféticas, considerando-se o tipo de desenvolvimento que resultou no estágio atual da educação brasileira.

As classes experimentais não dependem apenas de generosa permissão governamental e nem tampouco da boa vontade de

⁵⁰ A Reforma Rivadávia propunha, retomando orientação positivista, a *liberdade de ensino*, entendida como a possibilidade de ofertas de ensino sem ser por escolas oficiais; substituía os diplomas por certificados de frequência e aproveitamento e propunha para a educação secundária a função de formar o cidadão, e não a de preparar para o nível seguinte. Foi considerada um desastre para a educação brasileira e abolida pelas reformas implantadas a partir de 1930.

professores e diretores. Sem pessoal qualificado - o fato de ser professor não é suficiente - com perfeito domínio das técnicas de planejamento estatístico e de investigação, as experiências realizadas nas classes experimentais não terão nenhum valor científico. Será difícil portanto que com seus elementos atuais uma escola possa manter classes experimentais. Sem articulação mais estreita entre as escolas e os órgãos técnicos do Ministério e das Secretarias da Educação a inovação agora proposta será simples engodo.

A criação de classes experimentais constitui medida louvável sobretudo porque representa uma nova orientação na qual se asseguram mais amplas liberdades de organização às escolas. Mas é preciso lembrar que sem instalações, professores e técnicos o ensino brasileiro não poderá melhorar. Por mais valiosos que sejam os resultados das classes experimentais a escola nacional não encontrará o dia de sua redenção se os seus recursos materiais e humanos não forem aperfeiçoados (CLASSES EXPERIMENTAIS, 1958).

De todo o modo, ainda segundo outro artigo do jornal O Estado de São Paulo, - cuja data, em função do recorte arquivado, não pode ser estabelecida com precisão - intitulado *Revolução no Ensino - Classes Experimentais para submeter à prova a reforma*, “as classes experimentais representam o primeiro passo da tão esperada reforma do ensino” (REVOLUÇÃO..., s.d.). O artigo destaca o fato de que as *Instruções* ministeriais, não entrando em pormenores, procuraram assegurar um caráter regional para as reformas, de modo a permitir que em cada estado ou região as classes experimentais se adequassem às características e necessidades locais. A ideia de flexibilidade alcançava os métodos de ensino e os currículos, que deveriam adaptar-se à realidade ambiental; mas ficou à competência do MEC controlar e aprovar previamente a criação das classes experimentais. Estabelecia-se ainda a necessidade do consentimento dos pais ou responsáveis para que os alunos fossem incluídos nas classes experimentais.

Em São Paulo, logo após a aprovação das medidas legais, algumas escolas particulares criaram classes experimentais e, sob a liderança

de Luis Contier, foram anunciadas iniciativas para a implantação das classes experimentais nos estabelecimentos oficiais. Em um artigo do jornal *A Gazeta de São Paulo*, de 2 de dezembro de 1958 (CLASSES EXPERIMENTAIS NA ESCOLA..., 1958), Luis Contier informava à reportagem que no ano seguinte deveriam ser instaladas classes experimentais em nove estabelecimentos oficiais do Estado, a saber: além do Instituto de Educação Professor Alberto Conte, onde as classes experimentais já funcionavam informalmente, os Colégios Estaduais Antônio Firmino de Proença e Fernão Dias Paes, na capital e Instituto de Educação Carlos Gomes, em Campinas, Instituto de Educação Conselheiro Rodrigues Alves, em Guaratinguetá, Instituto de Educação Dr. Álvaro Guião, em São Carlos, Instituto de Educação Júlio Prestes, em Sorocaba, Instituto de Educação de Jundiaí e Instituto de Educação Narciso Pieroni, em Socorro. Citando Luis Contier, o artigo esclarece que essas escolas apresentavam idoneidade e condições pedagógicas que possibilitavam a experiência, conforme exigia o MEC; isso significava “contar com corpo docente e direção altamente interessados, conscientes das responsabilidades que assumirão e *dos problemas que poderão surgir* e, assim sendo, todos se dispunham a fazer estágios, curso e estudos que os ajustassem às novas condições. Para tanto, o Departamento de Educação se encarregaria de providenciar a colaboração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais”.

Apesar disso, o processo de instalação das classes experimentais não foi tão ágil. O jornal *Folha da Manhã*, que, em artigo publicado em 5 de junho de 1959, intitulado *Com o governador projeto que disciplina as classes experimentais do ensino oficial*, informa:

No setor do ensino secundário oficial cogitou-se da instalação de classes experimentais em diversos estabelecimentos; porém, com exceção do Colégio Estadual e Escola Normal de Socorro, onde existem *mais por iniciativa de sua diretora*, transferiu-se a questão

para o próximo ano, à espera do projeto que virá disciplinar sua instalação e funcionamento⁵¹ (COM O GOVERNADOR..., 1959).

O aludido projeto deu origem ao Decreto Estadual N° 35.069, de 11 de junho de 1959,⁵² que assegurava às escolas paulistas uma estrutura legal mais consistente do que a simples portaria ministerial. A partir daí, acentuou-se a expectativa de criação de classes experimentais no ano de 1960 nas escolas secundárias que estivessem interessadas e dispusessem das condições necessárias. Um artigo aberto pela manchete: *Instalar-se-ão em 1960 classes experimentais nos ginásios oficiais* (1959) traça um perfil da proposta educativa desse projeto de experimentação educacional, bem como informa sobre os encaminhamentos dados para sua implementação.

Segundo o artigo, competia ao Serviço de Medidas e Pesquisas da Secretaria da Educação a elaboração do plano de funcionamento das classes experimentais nas escolas oficiais do Estado.⁵³ Na sequência são mencionados os estabelecimentos envolvidos no projeto.⁵⁴ Quanto à estrutura e encaminhamentos para a instalação da experiência pedagógica, a matéria apresenta, com informações atribuídas a Luis Contier, alguns

51 Essa circunstância é indicativa de uma controvérsia que, segundo registrou o jornal o Estado de São Paulo, em 1959 (REVOLUÇÃO..., 1959) dividiu os professores em duas tendências: a que defendia a inteira liberdade da escola para estabelecer currículo e métodos de ensino (nos moldes da antiga reforma Rivadávia) e os que consideravam necessário o estabelecimento, pelas autoridades educacionais do ensino, de normas fixas que pudessem assegurar unidade à experiência no âmbito do estado.

52 O governador era o professor Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto, cujo mandato foi de 31 de janeiro de 1959 a 31 de janeiro de 1963. O Secretário da Educação era Queirós Filho.

53 Em diversas fontes o professor Luís Contier é mencionado como o coordenador dos projetos de classes experimentais, implantados nos diversos estabelecimentos de ensino; não fica claro se ele exerceu essa função por sua condição de Diretor do Departamento de Educação ou por alguma atribuição junto ao Serviço de Medidas e Pesquisas.

54 São mencionados, além dos Institutos de Educação de Jundiá e o “Alberto Conte” (grafado, equivocadamente, *Couto*), o Colégio “Macedo Soares”, da capital e a Escola Normal de Itapira, que não aparece nas outras relações.

pontos que deviam ser destacados, tendo-se em vista a caracterização do novo sistema de ensino.

O corpo docente seria formado por professores *voluntários* do próprio estabelecimento ou *contratados* pelo *diretor*. O pagamento dos professores seria feito como as de aulas excedentes, conforme estabelecia o Decreto N° 35.069. Quanto à atuação do corpo docente é veiculada uma informação, pelo menos, discutível: “cada professor lecionará de preferência duas matérias correlatas, para haver maior identificação dos alunos com o mestre”. Não é essa a concepção de integração e de interação entre professores e alunos que perpassa as formulações intelectuais e pedagógicas dos responsáveis pela proposta.

O currículo do curso ginasial (alcançado pela reforma), que correspondia a uma adaptação do currículo tradicional, seria constituído das seguintes matérias: Português, Matemática, Inglês (nas 1ª e 2ª séries), Francês (nas 3ª e 4ª séries), Ciências e Geografia, História e Educação Moral e Cívica, reunidas sob a denominação Estudos Sociais; o Latim seria suprimido. Os programas escolares seriam reduzidos em favor de *maior aproveitamento por parte dos alunos*. A elaboração dos programas seria feita pelos professores, sob a orientação do Serviço de Medidas e Pesquisas.

A inovação à qual geralmente se dava mais evidência era relativa aos métodos de ensino, os quais deveriam ser determinados pela participação do aluno, que, por sua vez, deveria sentir seu trabalho como uma *experiência pessoal*.

Para atuar nas classes experimentais os professores seriam preparados por meio de estágios, reuniões e seminários orientados pelo Serviço de Medidas e Pesquisas. O primeiro estágio, sob a orientação do padre Faure, diretor do Instituto Católico de Paris, deveria ocorrer entre 18 e 30 de janeiro de 1960.⁵⁵

⁵⁵ A presença do padre Faure nessa fase inicial da implantação das classes experimentais tem sido mencionada, sobretudo nos trabalhos sobre o Vocacional, como contraponto à influência do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos

A orientação escolar era outro aspecto enfatizado na proposta pedagógica das classes experimentais. Até então concebida apenas como observação clínico-psicológica, voltar-se-ia para a observação do aluno, durante um ciclo de dois anos, em suas aptidões, suas possibilidades e seus interesses. Essas observações, anotadas pelos professores, deveriam ser apresentadas e discutidas em reuniões semanais dos Conselhos de Classes, o que resultava em um processo de avaliação qualitativa do aluno, superando-se a avaliação quantitativa dos trabalhos escolares.

O ano de 1959 foi, assim, apenas um ano de definições e preparação para a instalação das classes experimentais no ensino oficial do Estado de São Paulo, com a já mencionada exceção do Instituto de Educação Narciso Pieroni, de Socorro; no entanto, no final desse ano, o artigo intitulado *Deverá ser aumentado em 1960 o número de classes experimentais*, publicado pelo jornal Folha de S. Paulo em 29 de dezembro de 1959, considerando o âmbito nacional, apresenta um quadro positivo da reforma, como se já se pudesse contar com sua efetivação:

Os resultados até agora obtidos com a criação e funcionamento, este ano, de classes experimentais em aproximadamente quarenta estabelecimentos de ensino médio do país, permitem prever para o próximo ano de 1960, com base no interesse despertado entre educadores, pais de alunos e diretores de escolas de nível médio, ampliação bem acentuada de classes desse tipo, mormente se levarmos em conta que o Ministério da Educação e Cultura, através da Diretoria do Ensino Secundário, está empenhado em prestigiar e incentivar todo trabalho nesse sentido a fim de se conseguir maior rendimento para o aprendizado nos ginásios e colégios brasileiros. E o artigo conclui: Com base nesse interesse e nos resultados até agora obtidos, é lícito esperar, pois que já no próximo ano o número de classes experimentais se eleve consideravelmente, criando, assim, nova etapa no ensino médio brasileiro (DEVERÁ..., 1959).

de Serres, numa tentativa de relativizar essa influência nas iniciativas paulistas de renovação educacional.

É possível observar, nesse artigo, a concepção, já assinalada, segundo a qual a iniciativa de criar classes experimentais visava à possibilidade de instituir-se um programa de renovação educacional capaz de promover a mudança da *ineficiente e inadequada* escola brasileira tradicional. Este, aliás, é o único, dentre os documentos reunidos pelo Dossiê Luis Contier, do Acervo do Centro de Memória da FEUSP, que dá essa abertura para o plano nacional; todos os demais se referem a São Paulo, onde os resultados obtidos ainda não tinham sido significativos.⁵⁶

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de concretização da criação das classes experimentais foi o de 1960. Do ponto de vista da constituição de um sistema de renovação educacional, reivindicado pelo desenvolvimento econômico (notadamente urbano-industrial) de São Paulo e estimulado pelo processo de democratização da sociedade e das instituições políticas brasileiras, a criação das classes experimentais passou, a partir desse ano, por uma espécie de divisão entre o projetado e o construído: no primeiro caso identificava-se a construção de um modelo de educação que pudesse ser generalizado para todas as escolas do sistema, oficiais e particulares; no segundo caso, representado pelas classes experimentais de Socorro, engendrou-se a criação de um tipo de *escola* experimental, constituindo um sistema educacional específico e diferenciado - o Sistema Público de Ensino Vocacional do Estado de São Paulo.

No início da década de 60 do século passado as circunstâncias socioeconômicas e políticas, em São Paulo, mais demandavam do que favoreciam a renovação educacional. A criação de um sistema de

⁵⁶ Neste estudo não está sendo tratada a experiência de renovação educacional realizada pelos estabelecimentos particulares; na documentação sobre a instalação e funcionamento das classes experimentais, no entanto, são mencionadas escolas confessionais (católicas, principalmente) como os Colégios Sion,, Santa Cruz, Pio XII, Santana, Santa Maria e Mackenzie que criaram classes experimentais, com resultados satisfatórios.

ensino capaz de operar essa renovação era obstaculizada por entraves burocráticos e disputas de poder entre os diversos órgãos da própria Secretaria de Educação. A solução adotada pelo Secretário da Educação, Luciano Vasconcelos de Carvalho, foi utilizar a nova legislação sobre o Ensino Industrial, estabelecida pela Lei Estadual Nº 6.025, de 3 de fevereiro de 1961. No decreto de regulamentação dessa lei, de 27 de junho, o artigo 321 estabelecia a criação do Serviço de Ensino Vocacional - SEV -, órgão especial da Secretaria da Educação, que funcionaria junto ao Gabinete do Secretário. Para a Coordenação do novo setor foi indicada a professora Maria Nilde Mascellani, uma das principais articuladoras da criação das classes experimentais de Socorro. No ano seguinte foram instalados os três primeiros ginásios vocacionais: na capital e nas cidades de Americana e Batatais; no ano seguinte, com a instalação dos ginásios vocacionais nas cidades de Barretos e Rio Claro formou-se uma rede de escolas experimentais que teria a seu cargo inovar a educação no Estado de São Paulo.

A expectativa em relação ao novo sistema de ensino era a de superação do dualismo tradicional na educação brasileira: de um lado, a formação geral propedêutica, destinada às elites, e do outro, a preparação de mão de obra, destinada aos pobres. O Vocacional, centrado na valorização do trabalho e entendido como o ato criativo humano por excelência, deveria criar um modelo democrático de educação garantindo, independentemente da classe social, a formação geral e a preparação para a inserção dos jovens no mundo do trabalho.

O principal desafio para a concretização dessa expectativa seria o enfrentamento de suas próprias contradições. O SEV, coordenando o sistema de ensino vocacional, além de soluções pedagógicas, deveria buscar, também, a aceitação política e social de uma concepção de trabalho que se confrontava com estereótipos e preconceitos profundamente arraigados na cultura brasileira.

As condições para esse enfrentamento eram favoráveis no momento da criação do novo sistema, mas o golpe de Estado de 1964 determinaria a inviabilidade do projeto. Antes, porém, que essa circunstância

se tornasse evidente e irrefutável, o que ocorreu com a decretação do Ato Institucional Nº 5, no dia 13 de dezembro de 1968, o Vocacional conseguiu construir, nos campos da educação e do ensino, soluções teórico-metodológicas, pedagógicas, técnicas, profissionais, sociopolíticas e culturais que, apesar da pouca duração da experiência, podem ser consideradas conquistas fundamentais e permanentes para o sistema educacional e para o processo educativo no Brasil.

REFERÊNCIAS

- Classes experimentais. **O Estado de São Paulo**, 23 set. 1958. Acervo do Centro de Memória/CME/FEUSP/DLC, Cx. 1; Doc. 44.
- Classes experimentais na escola secundária paulista. **A Gazeta de São Paulo**, 2 dez. 1958. Acervo do Centro de Memória/CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 46.
- Com o governador, projeto que disciplina as classes experimentais do ensino oficial. **Folha da Manhã**, São Paulo, 5 jun. 1959. Acervo do Centro Memória/CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 51).
- Deverá ser aumentado em 1960 o número de classes experimentais. **Folha de São Paulo**, 29 dez. 1959. Acervo do Centro de Memória/CME/FEUSP/DLC. Cx. 1, Doc. 56.
- HISTEDBR On-line. Número especial. **HISTEDBR On-line**, Campinas, ago. 2006, p. 205-220. ISSN: 1676-2584.
- Instalar-se-ão em 1960 classes experimentais nos ginásios oficiais. **Folha de São Paulo**, 29 dez. 1959. Acervo do Centro Memória/CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 56.
- Manifesto ao povo e ao governo: mais uma vez convocados. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 1 jul. 1959. Acervo do Centro de Memória/CME/FEUSP/DLC; Cx. 1, Doc. 48.
- OLIVEIRA, Mariângela Paiva de. **A memória do ensino vocacional**: contribuição informacional de um núcleo de documentos. 1986. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.
- Revolução no ensino – classes experimentais. **O Estado de São Paulo**, 1959. Acervo do Centro de Memória/CME/FEUSP/DLC, Cx. 1, Doc. 55.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Na Batalha da Educação**: Correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929- 1971). Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais - CBPE/ INEP/MEC (1950-1960). Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

CAPÍTULO 24

HISTÓRIA E DOCUMENTOS: O PERMANENTE DIÁLOGO ENTRE A SOCIEDADE E SEU PASSADO⁵⁷

O Simpósio Temático aqui proposto espera reunir trabalhos que envolvam historiografia e documentação / documentação e ensino de história e documentação e memória, que se configuram como interlocutores dos “diálogos” fundamentais na construção do conhecimento histórico; esses diálogos deverão expressar a perspectiva de levantamento, construção, preservação e utilização (na pesquisa e no ensino de história) do patrimônio histórico/cultural constitutivo da memória social.

Apesar das constantes mudanças observadas no campo da história, ou, mais exatamente, por causa dessas mudanças, é preciso reconhecer que a função precípua do conhecimento histórico é manter a sociedade em permanente diálogo com seu próprio passado. Deve-se observar, contudo, que os termos *história* e *passado* têm, atualmente, em função mesmo das mudanças aludidas, significados novos e enriquecedores que lhes vêm sendo propiciado pelo intercâmbio com outros campos de conhecimentos.

Nesse sentido, o objetivo desse Simpósio Temático é proporcionar aos participantes do XV Encontro Estadual um espaço de apresentação e debates sobre as diversas atividades no âmbito da pesquisa e do ensino de história que demandam, especificamente, o tratamento da *documentação*,

⁵⁷ Nota dos organizadores: Texto escrito para participação da autora no XV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA da ANPUH-PB na cidade de CAJAZEIRAS/PB no período de 27 a 30 de novembro de 2012 com a temática HISTÓRIA E SOCIEDADE: Saberes em diálogo, no SIMPÓSIO TEMÁTICO intitulado História e documentos: o permanente diálogo entre a sociedade e seu passado, sob coordenação de Joana Neves e Ana Andréa Castro (UFPB/UEPB).

em todos os sentidos e formatos por meio dos quais os registros do passado possam ser apropriados pelo presente. Isso implica considerar as questões ligadas à *memória* e aos espaços por ela constituídos. Implica, portanto, em outras palavras, reconhecer que o permanente diálogo com o passado, colocando a sociedade diante de si mesma, ensina a existência de um patrimônio cultural que, sendo presente, torna-se expressão da história construída: como realidade e como conhecimento.

1. O ENSINO PÚBLICO VOCACIONAL DE SÃO PAULO: MEMÓRIA E RESGATE HISTÓRICO

A temática aqui apresentada se insere em uma pesquisa, realizada entre os anos de 2007 e 2010, sobre a experiência educacional realizada pelo Serviço de Ensino Público Vocacional, um Setor da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Dessa pesquisa resultou uma tese de doutorado intitulada: *O ENSINO PÚBLICO VOCACIONAL DE SÃO PAULO: Renovação educacional como desafio político - 1961-1970*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da FFLCH/USP e defendida no dia 2 de fevereiro de 2011.

O ensino público vocacional, do qual esse Setor era encarregado, foi um projeto educativo definido como proposta de renovação educacional implantada no estado de São Paulo na década de 60 do século XX.

Essa proposta inseria-se, no plano oficial, no processo de revisão da política educacional brasileira que, nesse período, integrava o longo processo de tramitação, aprovação e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - que se estendeu do final dos anos 40 a 1961, quando foi finalmente promulgada.

Na prática, do ponto de vista das concepções pedagógicas, filosóficas, culturais e sócio-econômicas, a revisão da política educacional se propunha a enfrentar dois problemas fundamentais: a crítica ao que se convencionou chamar de ensino ou escola *tradicional*, considerada defasada em relação à realidade brasileira e a perspectiva de fazer da

educação um agente do processo de desenvolvimento demandado pela sociedade e realidade brasileiras.

Antecipando um dispositivo que integraria a nova LDB, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo autorizou, em diversos estabelecimentos de ensino público e privado, a implantação de projetos pedagógicos diferenciados, desenvolvidos em *classes experimentais*, especialmente criadas para esse fim. O ensino vocacional teve sua origem imediata nesse contexto.

A instalação de um sistema de ensino vocacional em escolas públicas de São Paulo se deu após um embate administrativo e acabou sendo instituído por meio de uma espécie de artifício introduzido na mudança da legislação que regulamentava o Ensino Industrial. Em 3 de fevereiro de 1961 foi aprovada a lei estadual N° 6.052, conhecida como Lei do Ensino Industrial, e o decreto de regulamentação dessa Lei n° 38.643 de 27 de junho de 1961, que determinou, no artigo 321, o estabelecimento do Serviço de Ensino Vocacional - SEV - setor especial da Secretaria da Educação, que se reportava diretamente ao Secretário, não se vinculando, portanto, às Diretorias do Ensino Profissional e do Ensino Secundário. Praticamente, todos os depoimentos colhidos nas pesquisas sobre o ensino vocacional referem-se à importância, nessa ocasião, da iniciativa do então secretário da Educação, professor Luciano Vasconcelos de Carvalho, que conseguiu sensibilizar o governo Carvalho Pinto para a necessidade de implementar reformas no sistema educacional paulista.

Para a Coordenação do novo setor foi nomeada a professora Maria Nilde Mascellani que, juntamente com a professora Olga Bechara e outros professores, haviam criado classes experimentais no Instituto de Educação Narciso Pieroni, no município de Socorro, em 1959. No exercício do seu cargo, Maria Nilde Mascellani foi, incontestavelmente, a grande liderança do Sistema de Ensino Vocacional organizado e dirigido pelo SEV⁵⁸; Olga Bechara foi uma das suas principais integrantes e,

⁵⁸ 1 A sigla SEV indica o Serviço de Ensino Vocacional - Setor Especial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, subordinado diretamente ao Gabinete do

atualmente, é uma das principais memorialistas do trabalho realizado pelo novo sistema educacional.

A partir da criação do SEV, foram instalados seis ginásios vocacionais: na capital do estado e nas cidades de Americana, Rio Claro, Batatais, Barretos e São Caetano do Sul, entre 1961 e 1968. No entanto, a proposta de renovação educacional paulista foi extinta em 1969, devido aos embates políticos, que opunham o sistema de ensino vocacional ao pensamento conservador, acirrados pelo recrudescimento da ditadura e, também, pelas contradições internas do sistema.

O estudo dessa experiência educacional inovadora, representada pelo Ensino Público Vocacional de São Paulo, remete, portanto, para a história da educação, mais precisamente, para a história da política educacional, ou para a história política tendo como foco a educação, entendida como questão política.

É sob esse enfoque que se estuda, neste trabalho, um importante aspecto da preservação da documentação produzida pela experiência do Serviço de Ensino Público Vocacional.

2. O ACERVO EDNETH FERRITE SANCHES

O CONTEXTO

O estado atual da documentação atinente ao serviço de ensino vocacional poderia integrar um capítulo da história da experiência, mais especificamente, o capítulo que trata do seu final.

Secretário, encarregado de coordenar o sistema de ensino vocacional. A expressão sistema de ensino vocacional tem, por sua vez, duplo significado: indica o conjunto de Ginásios Vocacionais que, coordenados pelo SEV, compunham uma rede de escolas experimentais e designa, também, a experiência pedagógica aí realizada. Na época da vigência da experiência e atualmente, nos relatos de seus integrantes: profissionais, pais e alunos, é muito comum o uso da expressão o Vocacional para designar todo o conjunto constituído pelo SEV e pelo sistema de ensino (nos dois sentidos), entendendo-se a expressão como sinônimo de renovação educacional

A sede do Serviço de ensino Vocacional e as seis escolas da rede foram alvos da repressão policial-militar da qual, aliás, não escaparam as demais escolas e projetos educativos experimentais que funcionavam no país, na década de 60 do século passado.

No dia 12 de dezembro de 1969, toda a rede do Serviço de Ensino Vocacional foi tomada por uma operação militar: os alunos foram dispensados e os professores, funcionários e técnicos (com direito a um único telefonema para avisar as famílias) foram detidos nas respectivas escolas, salvo as Diretoras dos ginásios do interior que foram levadas para o Quinto Grupo de Canhões 90 mm Antiaéreos - 5o G-CAN -, em Campinas. Ao longo de todo o dia, os militares promoveram uma autêntica devassa na documentação, recolhendo, para ser examinado posteriormente, tudo que pudesse representar *prova* da *subversão* que, supostamente, era instigada, ou mesmo promovida, pelo sistema. Essa circunstância explica a relativa exiguidade, a dispersão, a descontinuidade e a desorganização em que se encontra a riquíssima produção escrita referente ao trabalho realizado, no curto espaço de oito anos, pelo sistema de ensino vocacional.

Além dessa devastadora coleta, a perseguição política levou muitos profissionais que trabalhavam no sistema a se livrarem, por conta própria, de textos e demais documentos, usados ou produzidos por eles, seus colegas e alunos que, de um momento para outro, poderiam ser usados para comprometê-los em um eventual inquérito policial- militar.

Posteriormente, passada ou amenizada a repressão, a professora Maria Nilde Mascellani criou um escritório para realizar trabalhos de assessoria na área educacional - Relações Educacionais e do Trabalho - RENOV - onde conseguiu reunir uma quantidade significativa de documentos sobre a experiência do Vocacional, composta por acervos pessoais, os seus próprios e os de outros integrantes do SEV, que a ela se juntaram nesse trabalho.

No entanto, essa documentação não se manteve a salvo da repressão, conforme relata Maria Nilde Mascellani em um dos trabalhos divulgados pelo escritório: *As classes experimentais de Socorro e sua*

Relação com o Ensino Público Vocacional do Estado de São Paulo, elaborado por Sousa Netto, no primeiro semestre de 1971.

Nota explicativa

A equipe do RENOV - Relações Educacionais e do Trabalho resultou da ruptura do Ensino Vocacional do Estado pelas forças policiais- militares da ditadura de 64.

A este grupo, outros educadores, professores, cientistas sociais, psicólogos e filósofos se juntaram numa linha de trabalho solidário. Entre estes, temos o Prof. Dr. Francisco Benjamim de Sousa Netto, filósofo que por volta de 1971, era docente da UNESP, em Rio Claro - São Paulo. Nesse mesmo período foi colaborador do escritório RENOV. Entre vários trabalhos assumidos por ele estava o Projeto de publicação da “Historiografia do Ensino Público Vocacional do Estado de São Paulo e sua dimensão filosófica”.

No clima de repressão política que se vivia àquela época, sendo o escritório RENOV objeto constante da mira do Exército e da Polícia foi extremamente difícil levar adiante o Projeto. As duas devassas policiais- militares de que foi alvo o RENOV, nas quais tudo era levado, inclusive trabalhos acadêmicos, impediram a consecução de nosso propósito. Em 1971, 1972 e depois, em 1974 perdemos a documentação que possuíamos sobre a experiência do Ensino Vocacional, incluída aí a documentação sobre as Classes Experimentais de Socorro.

O presente texto se constitui no Io capítulo daquela historiografia. Nele ainda são citados alguns documentos (Planos, relatórios) que em 1971 foram levados pela polícia. Estes estão perdidos. Mantivemos contudo as citações no texto (CME/FEUSP, MAB, Doc. 138, p. 2).

Posteriormente, o que restou da documentação reunida pelo RENOV foi doado, por Maria Nilde Mascellani, ao Centro de Documentação e Informação Científica “Professor Casemiro dos Reis Filho” – CEDIC – Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, que comporta, sem dúvida, um dos mais importantes conjuntos documentais sobre

a educação, dentre eles os que se referem a experiências de inovação, como a do Vocacional.

A partir de meados da década de 80, no contexto de mais um período identificado como de redemocratização do país, as pesquisas sobre educação, nos seus mais diversos aspectos, inclusive a história da educação, ganharam os espaços acadêmicos, notadamente nos cursos de pós-graduação. A partir dessas pesquisas, e por causa delas, formaram-se importantes acervos documentais, em geral provenientes de doações dos próprios pesquisadores. Um dos mais importantes é o do Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP, que reúne no conjunto identificado como Inovação Educacional - DE - documentos relativos às escolas experimentais que funcionaram no estado de São Paulo, a partir do início da segunda metade do século passado.

Mariângela de Paiva Oliveira, em seu trabalho de mestrado, *A memória do Ensino Vocacional: Contribuição informacional de um Núcleo Documental* (1986) estuda a questão da preservação dos documentos sobre a experiência do Vocacional e relata a criação, em 1986, do Centro de Memória do Ensino Vocacional, após o levantamento dos documentos ainda existentes nas instituições e em poder de antigos integrantes do sistema; informa ainda que:

(...) para viabilizar seu funcionamento foi fundada uma entidade jurídica, a APROEV - Associação Pró-Ensino Vocacional, que, composta por ex integrantes da experiência, se propõe promover estudos e debates sobre o ensino de forma a contribuir com o estabelecimento de uma diretriz democrática na política educacional (p 76).

Atualmente, a Associação de Ex-Alunos e Amigos do Vocacional - GVive, que se instituiu a partir da APROEV, é a principal entidade a se ocupar do resgate da memória do Vocacional, produzindo e referenciando acervos documentais, desenvolvendo um trabalho de reconstituição da memória do sistema de ensino vocacional, reunindo e produzindo documentos escritos, vídeos, fotos e toda sorte de registros que têm por objetivo

o resgate de uma história já vivida, mas sentida, na memória das pessoas, como ainda viva, contínua, sem fim. Particularmente, os ex-alunos dos GV de Barretos têm mantido, sob a mediação da ex-aluna da turma de 1970, Elisete Greve Tedesco, uma sistemática troca de e-mails por meio dos quais uma história apaixonada do vocacional vem sendo elaborada⁵⁹.

A pesquisa realizada para a elaboração da tese na qual se insere esta comunicação, seguindo a mesma prática adotada pelas antecedentes, possibilitou a descoberta, reunião e organização de três acervos pessoais que foram agregados aos acervos institucionais existentes.

O primeiro deles é o da própria pesquisadora: um pequeno conjunto de documentos que migrou, por força da elaboração da tese de doutorado, de esquecidas pastas e caixas para a mesa de estudos. Outro conjunto, também restrito numericamente, mas de muita importância técnica - por se tratar de material de estudos utilizados pelos alunos - foi cedido pela professora Isis Garcia Salvestro, que trabalhou no Colégio Estadual Vocacional Osvaldo Aranha. O terceiro, o mais importante - uma verdadeira mina documental - foi liberado, com exclusividade, para essa pesquisa por especial deferência e presteza da professora Edneth Ferrite Sanches, que foi Orientadora Pedagógica do Ginásio Vocacional de Americana e Diretora do Ginásio Vocacional de Rio Claro.

A PRESERVAÇÃO

A respeito da documentação do GV Chanceler Raul Fernandes, de Rio Claro, Mariângela de Paiva Oliveira fornece uma interessante informação:

Na unidade de Rio Claro pudemos localizar um armário que abrigava a documentação produzida pelo ensino vocacional.

⁵⁹ A atuação dos ex-alunos do GV de Barretos ganha relevância, sobretudo, quando se considera a informação fornecida por Mariângela de Paiva Oliveira: “Na unidade de Barretos verificamos que havia sido descartada toda a documentação relativa ao período experimental da escola, à exceção dos documentos de alunos e professores, que, por força legal, devem permanecer na Secretaria Escolar.” (OLIVEIRA, 1986, p 75).

Seu exame revelou que a parcela conservada (graças ao zelo de uma funcionária movida por razões de ordem sentimental) se concentrava na documentação relativa aos anos entre 1967 e 1970. Toda a parcela relativa aos anos anteriores já havia sido destruída. (OLIVEIRA, 1986, p 75)

Na verdade, boa parte da documentação *destruída* havia sido recolhida e colocada a salvo da ação policial. A história desse precioso acervo é expressiva da própria história do Vocacional. Em 1969, atenta às ameaças que pairavam sobre as escolas experimentais, em especial, sobre os vocacionais, antes que a escola que dirigia fosse vasculhada pelas autoridades militares, a professora Edneth juntou toda a documentação que pode reunir às pressas e a levou para a casa da cantineira da escola, onde ficou guardada (*escondida embaixo da cama*, conforme a informação da autora da providência) durante dois anos. Depois, outra vez recolhido pela professora Edneth, esse material permaneceu sob sua guarda até o dia 8 de dezembro de 2008, quando foi repassado para ser examinado, organizado e utilizado por esta afortunada pesquisadora.

Apesar da rapidez e improvisação utilizadas na coleta do material, a documentação juntada, que reúne documentos das unidades de Americana e Rio Claro, de 1962 a 1969, é expressiva quantitativamente; com 490 documentos e mais dois conjuntos não numerados, essa documentação cobre, a rigor, todos os aspectos fundamentais constitutivos da experiência de ensino vocacional: textos teóricos, planejamentos, baterias de estudo, relatos de atividades, abrangendo tanto a rotina pedagógica escolar como as ações desenvolvidas pelos diferentes setores que atuavam no sistema (envolvendo pais, alunos e membros da comunidade), instrumentos de avaliação, entre outros, complementados por anotações pessoais da professora Edneth, o que toma esse conjunto mais rico ainda.

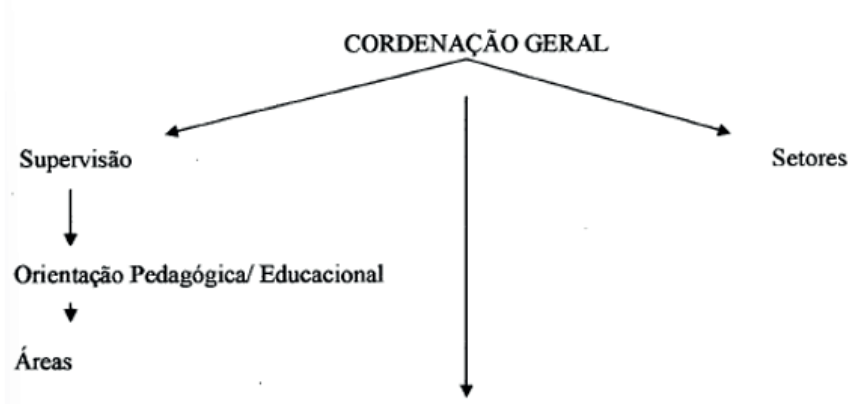
ACERVO EDNETH FERRETE SANCHES

FUNDO > SERVIÇO DE ENSINO VOCACIONAL (Órgão da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo) > GINÁSIO ESTADUAL VOCACIONAL CHANCELER RAUL FERNANDES (Rio Claro / SP)
- principal - e Ginásio Estadual Vocacional João XXIII (Americana / SP)

Esse fundo foi desdobrado em dois conjuntos principais:

I. DOCUMENTAÇÃO INTERNA

ORGANOGRAMA DO SERVIÇO DE ENSINO VOCACIONAL – SEV



GINÁSIO VOCACIONAL – GV



II. Documentação externa



Os documentos foram distribuídos em 10 caixas-arquivo; quatro pastas com documentos encadernados foram mantidas, apenas com indicação da caixa à qual pertencem.

De modo geral, os documentos foram produzidos ou destinados aos segmentos identificados no organograma acima.

RELAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO PROVISÓRIA DAS CAIXAS:

1. SEV - textos e atividades
2. GV - Orientação Pedagógica/Direção; Orientação Educacional - Caixa (1) inclui cinco pastas com documentos encadernados: Uma Pasta A-Z - *Auto-avaliações de professores* e quatro pastas com planejamentos, relatórios e textos utilizados nas atividades didáticas (formavam uma espécie de arquivo de controle da Orientação Pedagógica) - Caixa (2) - material para um relatório geral do ano de 1967, encaminhado ao SEV
3. Material de Atividades Didáticas
4. Associação de Pais e festas
5. Textos teóricos e material para estudo dos professores e orientadores
6. Publicações / recortes de jornais

7. Legislação e política educacional
8. Anotações manuscritas feitas por Edneth nas diversas atividades em que participava
9. Material utilizado no atendimento à Escola Piloto de Urubupungá (trabalho voluntário e pessoal da Edneth)
10. Dissertação de Mestrado de Sandra Machado Lunardi Marques: Contribuição do Estudo dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: o Ginásio Vocacional “Chanceler Raul Fernandes” de Rio Claro. PUC/SP - 1985.

A organização e utilização dessa documentação constituíram as tarefas mais significativas e fundamentais da pesquisa realizada; elas permitiram ultrapassar os labirintos da memória pessoal dos envolvidos (sempre seletiva e parcial) e analisar a experiência educacional a partir dos seus próprios produtos, sobretudo, a produção dos executantes: dirigentes, técnicos, professores e alunos - literalmente, o Vocacional visto por dentro.

O uso que se fez do Acervo Edneth Ferrite Sanches, contudo, ficou longe, muito longe, de esgotar todas as suas possibilidades. A história da educação brasileira, sobretudo a história da luta pela construção de sistemas educacionais e processos educativos de alta qualidade têm, nesse notável acervo, brava e lucidamente preservado, um manancial quase inesgotável.

3. NOTA TRISTE

Infelizmente, a professora Edneth faleceu no dia 26 de maio de 2011. O Vocacional ficou privado da contribuição de uma das suas mais eficientes profissionais, que estava disposta, reexaminando a documentação que ela havia preservado - agora organizada - a construir, ela própria, uma análise da experiência da qual tinha sido uma das mais importantes artífices.

Sua dedicação ao sistema de renovação educacional que o Vocacional representava se expressou em uma carta dirigida aos professores do Ginásio Vocacional de Americana, no dia 30 de maio de 1965: Essa nossa escola tem muito de interessante e original e não devemos medir esforços para alcançar o sucesso. Estou predisposta a dar tudo que possuo para ajudá-los. Em tempo: Edneth Ferrite Sanches era a Orientadora Pedagógica da escola; tinha por função coordenar, orientar e avaliar o trabalho dos professores; ela entendia essas tarefas como formas de **auxiliar** o professor em sua complexa ação de educar.

CAPÍTULO 25

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NO BRASIL: POLÍTICA E INOVAÇÃO/ RENOVAÇÃO EDUCACIONAIS - UM DIÁLOGO AUSENTE⁶⁰

INTRODUÇÃO

Este trabalho, preparado especialmente para apresentação no Simpósio Temático: **A Educação e a Formação da Sociedade Brasileira**, valeu-se de pesquisas feitas e de trechos de textos redigidos para a elaboração de tese de doutorado, realizada no Programa de História Social do Departamento de História da FFLCH/USP, defendida em 2 de fevereiro de 2011.

A tese, intitulada: *O Ensino Público Vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político - 1961-1970*, teve por objetivo fundamental incluir na história da educação brasileira o estudo de uma exitosa experiência educacional implementada pela Secretaria da Educação, por meio do Serviço de Ensino Vocacional, em seis escolas (Ginásios) localizadas nas cidades de São Paulo, Americana, Rio Claro, Batatais, Barretos e São Caetano do Sul, iniciada em 1961 e encerrada em 1968, por força do Ato Institucional n. 5, da ditadura que se instalada no País, a rigor, a partir do de 1964.

⁶⁰ Nota dos organizadores: Texto escrito para participação da autora no XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH ocorrido em NATAL/RN no período de 22 a 26/JULHO/2013, cujo tema geral foi CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL.

Dois objetivos, ou interesses, principais nortearam os estudos realizados: o primeiro, compreender as relações entre o processo socio-político e econômico brasileiro e as transformações educacionais que, no curto espaço de tempo de duas décadas, 1950 e 1960, caminharam da inteira correspondência à completa e mútua rejeição; o segundo, de ordem pessoal, foi resgatar a história de uma experiência de trabalho educativo capaz de identificar os principais problemas que inviabilizavam a realização de uma educação escolar que atendesse às reais necessidades da sociedade brasileira e de descobrir/criar as melhores soluções, em todos os campos e atividades em que se desenvolve o ato de educar; nesse resgate incluía-se a memória da autora do estudo que teve, nessa experiência, a iniciação profissional, da qual decorreu, concretamente, sua “formação pedagógica”.

Tratou-se, portanto, do estabelecimento de um diálogo entre o estudado e o vivido, intermediado pela documentação levantada e analisada; um intercâmbio entre a memória e a história visando (re) estabelecer um novo diálogo entre educação e sociedade, à luz dos problemas atuais.

1. DÉCADA DE 50 DO SÉCULO XX – A ESCOLA PRECISAVA MUDAR

Comecei a frequentar a escola em 1951, em agosto, iniciando com um semestre de atraso o, então denominado, curso primário⁶¹. Esse fato permanece em minha memória como o fim de uma grande angústia, pois desde outubro de 1949, aguardava ansiosamente uma vaga em um **grupo escolar** - a prestigiada escola primária pública da época. Nessa ocasião o acesso à educação escolar representava, ainda, senão a única a melhor perspectiva de ascensão social para os segmentos pobres (remediados)

⁶¹ Iniciar a primeira etapa escolar no segundo semestre letivo só foi possível por duas circunstâncias: já tinha mais de sete anos, o mínimo estabelecido por lei, e a escola era particular.

da população, entre os quais minha família estava inserida. Estudar, educar-se, mesmo em se tratando do básico “aprender a ler, escrever e contar” significava, para os jovens, a abertura das portas para o crescimento pessoal e, o que era mais atraente, a possibilidade de participar do desenvolvimento econômico e social que caracterizava a vida nas cidades, sobretudo na pujante São Paulo - a cidade que mais crescia na América Latina. Assim, estudar, mesmo sendo em uma pequena escola particular de bairro, propiciava um forte sentimento de alívio por poder escapar da “prisão da ignorância” e, quem sabe, até da pobreza!⁶²

Essa perspectiva era procedente na medida em que a educação como forma de ascensão social do indivíduo e de democratização da sociedade - ambas colocadas a serviço do desenvolvimento econômico e social do país - fazia parte do ideário republicano, desde o início do regime.

A boa impressão inicial e as expectativas de avanços pessoais e sociais perduraram durante os onze anos que, então, perfaziam o período escolar atualmente corresponde à Educação Básica, excluindo-se a etapa inicial do ensino infantil. A obtenção do **diploma** do Curso Primário dava direito ao exame de admissão, o estreito funil por onde se passava ao curso ginásial - o primeiro ciclo da escola secundária ou média; finalmente, concluído o ginásio, a entrada no curso colegial - segundo ciclo da escola secundária - era “quase” automática, pois **só** dependia de se ter tido médias altas no ginásio e de **haver vagas** nos colégios procurados.⁶³ A entrada no curso superior, em 1962, apesar do, igualmente estreito, funil do vestibular, foi consequência “natural” do cumprimento das etapas anteriores. O curso escolhido foi História.

62 Os trabalhos de Elza Nadai sobre a organização da escola secundária e dos cursos superiores, em São Paulo, demonstram a perspectiva de se estabelecer a vinculação entre educação e desenvolvimento socioeconômico, marcado, sobretudo após 1930, pela “ideologia do progresso”.

63 Essa organização escolar havia sido estabelecida em 1943, pela chamada Reforma Capanema, e foi parcialmente modificada pela Lei de Diretrizes e Bases Nº 4024, de 20 de setembro de 1961.

O curso superior foi concluído em 1965; imediatamente, no ano seguinte, iniciei minha vida profissional como professora do Ginásio Estadual Vocacional “Embaixador Macedo Soares”, na cidade de Barretos, uma das unidades do Sistema de Ensino Vocacional, criado, exatamente, como resposta às demandas de inovação educacional que assinalaram a sociedade paulista na década de 50. Sem que me desse conta de qualquer contradição, comecei o exercício do magistério integrando um projeto de escola experimental que se instalara movido pela consciência de que era preciso **mudar a escola tradicional**, na qual eu havia, **com toda satisfação**, me formado. O confronto entre a memória e a história, nesse caso, foi avassalador ... para a memória!

E a primeira interrogação é essa: por que a escola que atendia às expectativas de uma jovem que nela vislumbrava a possibilidade de um futuro promissor, precisava mudar?

Uma primeira resposta, que se apresentava como um levantamento de problemas a serem superados era fornecida por Maria José Garcia Werebe, uma conceituada historiadora da educação brasileira:

No Brasil, as mudanças que ocorreram na escola secundária agravaram o caráter livresco e rotineiro do ensino, evidenciando a sua insuficiência, porque agora maior é o número de diplomados que saem com noções e informações mal assimiladas, muitos dos quais sem terem sequer sido marcados pela frequência a uma instituição escolar de tal nível. Se fôssemos nos basear nos resultados efetivos (não em termos de porcentagem de aprovação) obtidos pelos alunos, nas diferentes disciplinas, nos vários anos que passam a estudá-las, para propor modificações na constituição do currículo, dificilmente poderíamos justificar a manutenção de qualquer uma delas, principalmente, na maioria das escolas. Depois de “estudarem”, durante anos, Francês, Inglês, são os alunos incapazes de lerem livros nestes idiomas e muito menos de manterem conversação em nível elementar em qualquer um deles. Muito mais grave ainda o que se passa no ensino da língua materna. Parece constituir a gramática, ou melhor, a memorização mecânica das regras gramaticais, a preocupação central do ensino dessa disciplina, uma vez que os alunos chegam até o fim

do segundo ciclo, após 7 anos de estudos do vernáculo, afora o curso primário, sem saberem expressar-se corretamente e com clareza, sem terem adquirido hábitos de leitura, limitando-se a um conhecimento superficial de algumas notícias sobre os principais autores da língua nacional. As ciências, a História e a Geografia não fornecem aos adolescentes os recursos que lhes possibilitem ter um conhecimento mais exato do universo em que vivem, uma compreensão melhor dos problemas de sua época, nem lhes dão os meios para que possam, em bases científicas, escolher sua filosofia de vida, o caminho para a sua auto-realização. A maioria vai decorando e esquecendo na medida das imposições escolares (das sabatinas e exames), noções fragmentárias de matérias estanques. São conhecimentos de vida efêmeros, porque só “funcionam” na escola, desligados que são da vida do aluno. Seria mais apropriado falar não de conhecimentos, mas antes de palavras e frases sem sentido. Apenas uma minoria intelectualmente privilegiada consegue escapar às limitações escolares, vindo constituir elite intelectual do país, que assim, não é tanto produto das escolas, mas da inteligência e dos esforços individuais. A maioria dos alunos, porém, não se ajusta ao ensino puramente verbalista, e raramente apresenta, ao fim dos estudos, resultados que justifiquem o custo de seu ensino e os sacrifícios feitos pelas famílias e pelos próprios educandos. (WEREBE, 1970, p. 148).

Outra resposta, reforçando e complementando as colocações de Werebe, podia ser buscada no documento intitulado: Sugestões sobre a renovação dos métodos e processos de ensino apresentadas à Jornada de Diretores do Ensino Secundário realizado em São Paulo de 15 a 20 de outubro de 1956, sob os auspícios da Seccional do MEC, sob a Coordenação de sua Delegada a Sra. Marina Cintra (acervo do CM/EDUSP) que expressava o pensamento de uma autoridade do sistema educacional vigente: a própria Delegada da Seccional do MEC em São Paulo, que em conferência pronunciada na referida Jornada, afirmou:

É questão pacífica no espírito de todas as pessoas de boa fé que a atual legislação do ensino secundário não corresponde às

necessidades da vida cultural presente, nem tão pouco atende ao ritmo precipitado das descobertas científicas dos últimos tempos e muito menos acompanha o desenvolvimento econômico e social que se processa no Brasil em compasso verdadeiramente vertiginoso.

O teor dessas críticas indicava que a escola “tradicional” estava sendo questionada na perspectiva dos dois processos definidores do sistema educacional: o político/legislativo e o educativo/pedagógico.

Essas críticas eram, sem dúvida, procedentes; no entanto, na perspectiva de quem nela se formou satisfatoriamente - como é o meu caso - mais do que as falhas que poderiam ser atribuídas à escola, o problema era o caráter seletivo do sistema educacional como um todo, de modo que, proporcionalmente, eram poucos os jovens que dele se beneficiavam. Essa questão acabou dando lugar a uma complicada colocação da relação entre **qualidade e quantidade** na educação, como se fosse possível estabelecer oposição entre os dois termos. E esse problema é ainda perigosamente recorrente na atualidade.

Contudo, a década de 50, do século passado (que já foi identificada como os **anos dourados** da sociedade brasileira), parecia, efetivamente, corresponder às expectativas de democratização e de desenvolvimento econômico, a despeito das condições da escola. No plano político-governamental, os mandatos de Jânio Quadros (1955-1959), no governo de São Paulo, e de Juscelino Kubitschek (1956-1961), na presidência da República, conseguiam produzir suportes concretos para as formulações ideológicas centradas no binômio democracia/desenvolvimento.

Jânio Quadros despontara, na condição de prefeito da capital paulista, como um novo tipo de liderança, afinado com as aspirações dos setores mais populares da sociedade, afrontando os velhos padrões oligárquicos que, tradicionalmente, dominavam a política estadual. No exercício do governo do Estado acentuou o perfil populista e moralista, caracterizado por atitudes que visavam sanear as instituições políticas e o exercício do poder. A vassoura, adotada como símbolo de sua prática administrativa, tornou-se expressão de trabalho dedicado

e honestidade no trato da coisa pública. Não por acaso, suas atitudes eram (des)qualificadas como demagógicas.

O Presidente JK, como Juscelino Kubitschek ficou popularmente conhecido, tendo sido eleito em plena crise decorrente do final trágico do governo Vargas, tomou posse em função de apoio militar e teve que enfrentar sérias resistências políticas, logo no início de seu mandato. Mas, a superação das questões políticas teve lugar em meio à mais eufórica das propostas de desenvolvimento que a sociedade brasileira vivenciou: o PLANO DE METAS - 50 anos de desenvolvimento em 5 anos de governo! A construção de Brasília - a NOVACAP - e a instalação da indústria automobilística, emblematicamente, forneciam as evidências concretas de que a **política desenvolvimentista** deixara de ser discurso de campanha e se tornara um **vertiginoso** processo de desenvolvimento econômico do país. Razão porque, euforia era uma espécie de palavra de ordem desse período. As comemorações do quarto centenário da cidade de São Paulo (1954), a **quase** conquista do título de *Miss Universo* pela loira baiana, Martha Rocha - uma vice excepcionalmente considerada vencedora - também em 1954 e, finalmente, a sempre esperada vitória no campeonato mundial de futebol, em 1958, pareciam indicar que o Brasil poderia mesmo livrar-se do secular atraso econômico que obliterava as indiscutíveis potencialidades de seu território (de rica e dadivosa natureza) e de seu criativo povo.

No plano pessoal, para a autora do presente estudo, além dos motivos comuns a todos os brasileiros, o sentimento de euforia era alimentado, principalmente, pela possibilidade de frequentar a escola! A tão sonhada escola secundária que, por virtude nos novos tempos, tornara-se, até certo ponto, acessível aos pobres ... ou melhor, aos remediados, sem prejuízo de ter se tornado alvo das contundentes críticas.

São Paulo era o espaço privilegiado desses processos. E nesse espaço, era óbvio, não podia mais ter lugar para uma escola **tradicional**, incapaz de acompanhar o ritmo acelerado das mudanças que a política e a economia impunham.

Onde buscar soluções?

2. CLASSES NOUVELLES – LDB – AS MUDANÇAS NECESSÁRIAS E A LEI

Em 1949, em São Paulo, havia se iniciado um amplo e contínuo intercâmbio com as instituições educacionais francesas. Nesse ano, um grupo de professores brasileiros foi convidado, pelo Consulado francês, para conhecer o trabalho desenvolvido no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres. Um dos participantes foi o professor Luis Contier que, depois de cerca de dois anos de estágio (1959-1950), voltou a São Paulo muito entusiasmado com a experiência das “Classes Nouvelles” e disposto a, seguindo esse modelo, desenvolver projetos de renovação no Colégio, depois Instituto de Educação “Professor Alberto Conte”, do qual era Diretor.

Um dos documentos pertencentes ao Dossiê *Luis Contier*, do Acervo do Centro de Memória da Faculdade de Educação/USP, reúne um conjunto de textos, utilizados no estágio, que fornecem breves informações sobre a história do Centro e, em linhas gerais, colocam princípios e métodos que norteavam a experiência de renovação educacional que vinha sendo realizada.

Segundo as informações fornecidas, o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres consagrava-se à formação pedagógica dos professores em exercício e todos os que pretendiam exercer o magistério; criado em 1945, quando uma reforma do ensino preocupava todos os espíritos, destinava-se a acolher professores voluntários que desejassem participar da experiência das “classes nouvelles”. O texto explicita que, após o término da guerra, mais do que nunca o esforço de educar seria necessário; sentia-se necessidade de pensar novos métodos de ensino, adaptados às necessidades presentes; compreendia-se que era preciso conhecer melhor a criança para ajudá-la a escolher os caminhos mais convenientes às suas aptidões. “Melhor orientação das crianças, emprego de métodos mais ativos, esforço de coordenação dos diferentes professores, eis os fins a que se propunham os educadores das futuras *classes nouvelles*”. Reconhecia-se, ainda, que os educadores

deveriam se reunir e discutir em conjunto os traços característicos da experiência que pretendiam implantar. Surgiu daí a ideia dos **estágios**, considerados como período de informação e discussão. (Centro de Memória/FEUSP, DLC, doc. 15, p. 1)

Após a participação nesses estágios, o professor Contier tomou a iniciativa de colocar em prática o que tinha apreendido da experiência francesa na escola que dirigia. E o fez, segundo o modelo de Sèvres, reunindo professores que se dispusessem, voluntariamente, a aceitar o desafio de realizar um projeto de renovação educacional.

O Colégio “Professor Alberto Conte”, tornou, então, a primeira escola paulista a colocar em prática os princípios das “classes nouvelles”. O trabalho desenvolvido, do ponto de vista de inovações, concentrava-se na mudança dos **métodos** de ensino com a aplicação dos chamados **métodos ativos**, ou seja: os métodos de ensino centrados na atividade dos alunos. Em 1953, na abertura de uma exposição de trabalhos escolares, algumas autoridades do ensino, entre elas o Secretário da Educação, José de Moura Resende e a Inspetora Regional do Ensino Secundário, Marina Cintra, puderam tomar conhecimento dos resultados que a experiência de renovação vinha produzindo.

Um recorte de jornal, com indicação manuscrita 1953 / *prof. Mascaro*, infelizmente sem outras referências, anexado ao texto da palestra de Marina Cintra na Jornada de Diretores, informa que na ocasião o Secretário da Educação tomou conhecimento do plano experimental que vinha sendo desenvolvido pelo estabelecimento dirigido por Luis Contier e que constava de “orientação vocacional, feita pelo diretor e pelos professores; entrosamento entre as várias cadeiras; trabalho de equipe, seminários e maior aproximação entre o lar e a escola, mediante reuniões periódicas com os pais de alunos”. Ainda segundo esse artigo, o Secretário da Educação salientou a possibilidade de oficializar um plano de cooperação entre os pais de alunos e os estabelecimentos oficiais de ensino secundário.

A partir dessa experiência de renovação, iniciada no “Alberto Conte”, a ideia de criação de **classes experimentais** passou a ocupar

espaços nos debates educacionais. Em diversas escolas da capital e nos Institutos de Educação de algumas das mais importantes cidades do interior do estado foram criadas classes experimentais com resultados considerados muito positivos não só no tocante à renovação dos métodos de ensino, mas, sobretudo, na mudança de concepções sobre o papel da escola e da sua relação com a comunidade em que se inseria promovendo-se inovadoras articulações entre os profissionais que atuavam na escola, os pais de alunos e instituições e autoridades da comunidade. O mais importante: a redefinição da posição do aluno que passou a ser reconhecido como centro e sujeito da educação.

Na sequência desse processo, a partir das classes experimentais criadas no Instituto de Educação “Narciso Pieroni”, da cidade de Sororro, as propostas de renovação/ inovação educacional ganharam força e repercussão que levaram a Secretaria de Educação do Estado e tomar a iniciativa de criar **escolas experimentais**. A criação do Sistema de Ensino Vocacional foi o resultado institucional e oficial dessa iniciativa.

A centralidade paulista não significava, absolutamente, ausência de debates e iniciativas, no campo educacional, em outros estados: no Rio de Janeiro, na Bahia, em Pernambuco, principalmente, realizavam-se importantes projetos de inovação, de revigoramento, de expansão das escolas e dos processos educativos nelas desenvolvidos.

No entanto, a concretização de projetos, propostas e iniciativas que implicavam na renovação dos sistemas educacionais demandava o suporte legal, o respaldo político e o aporte financeiro. Nesse sentido, as mudanças educacionais fomentavam, também, um amplo debate sobre a política educacional.

Nos anos de 1958 a 1961 a política educacional foi absorvida pelo debate nacional em torno do processo de tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - assinalado, sobretudo, pela divulgação do *Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados (janeiro de 1959)*, que ficou conhecido como o 2º Manifesto dos Pioneiros. Ao mesmo tempo, particularmente, em São Paulo, ganhou corpo

o movimento em prol da criação de classes experimentais nas escolas públicas de ensino secundário.

O debate em torno do processo de tramitação da LDB constituía, em princípio, o tema mais amplo da política educacional brasileira, enquanto o processo de renovação educacional, centrado na proposta de criação de classes experimentais, se apresentava como uma condição material necessária para o estabelecimento de um tipo de ensino que tinha como referências, especialmente, as demandas paulistas. É interessante e, até certo ponto, estranho, observar que esses dois processos não só não se davam articuladamente como pareciam se ignorar.

A propósito, no tocante à relação entre legislação e reforma educacional, chama a atenção, quando se analisam a documentação e a bibliografia disponíveis, uma certa separação entre a política educacional geral e a questão da renovação da educação; parecem se tratar de espaços diferentes, abstratamente relacionados, porém, desarticulados: um pertencente ao grande campo da política e outro constitutivo do campo mais restrito e específico da pedagogia. No entanto, a análise das propostas de renovação educacional, suscitadas pelas novas formulações teóricas e pelas inovações pedagógicas, requeriam uma contextualização política que devia ser buscada, de modo geral, nos diversos procedimentos legislativos e administrativos, encaminhados pelas diversas instâncias governamentais.

O debate geral, focado na LDB, envolvia lideranças intelectuais, sobretudo as que atuavam nas universidades e escolas superiores, educadores, entidades estudantis e de professores, políticos e contava com significativos espaços na grande imprensa. Porém, apesar do caráter nacional do debate, havia uma significativa concentração nos grandes centros, sobretudo, São Paulo e Rio de Janeiro.

A campanha pela instalação de classes experimentais, em São Paulo, restrita a um grupo de especialistas, se dava nos espaços institucionais e administrativos e, também, na imprensa; os jornais paulistas, na medida em que divulgavam os esforços dos educadores envolvidos,

respaldavam as propostas de renovação educacional que deveriam ser implantadas nas classes experimentais.

No início da década de 60 os dois planos ou espaços de debate, de certa forma, se cruzaram, a rigor, sem terem se entendido. No final da década ambos foram assolados pela ditadura que transformou a ausência de diálogo em profunda ruptura entre o projeto de construção de sistemas educacionais - questão política - e a criação de processos educativos - questão pedagógica - adequados às necessidades reais da sociedade brasileira.

3. INÍCIO DO SÉCULO XXI – OS APORTES DO SÉCULO XX – OU: O NOVO NÃO SE INSTAURA

Em 2012 completei 70 anos. Considerando o estudo da história da educação brasileira nesse período, sou tentada a estabelecer uma conclusão provisória: tanto a 10 escola tradicional em que estudei como a escola renovada em que me tornei professora devem ser, urgentemente, resgatadas de modo a se constituírem em aportes para os novos debates que se impõem no novo momento de reconstrução democrática(?) iniciado na última década do século XX.

Esse resgate, porém, parece, tal como acontecia nos anos 60 do século passado, estar fadado à ausência de diálogo entre o “político” e o “pedagógico” que nem mesmo a organização das diversas instâncias do Movimento Docente tem sido capaz se contrapor.

A existência de uma Associação/Sindicato de professores de instituições de ensino superior, por exemplo, seria, por suposto, o reconhecimento de que educação é uma questão política. Não era assim, porém, que o entendiam alguns dos principais líderes e militantes da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior - ANDES.

Pelo menos era essa a minha sensação, quando, atuando no movimento docente, ouvia lideranças e dirigentes da entidade afirmar,

insistentemente, que era preciso **politizar a questão educacional**. Ou, o que era mais embaraçoso, durante o período de tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1992-1996), ter que discutir propostas, feitas em reuniões da Diretoria da Associação e nas Assembleias das suas instâncias deliberativas, segundo as quais a discussão das questões deveria ser encaminhada para os “pedagogos”, para os “especialistas”, enfim, para os “educadores”, que participavam do movimento **docente**!

Apesar do impacto e do estranhamento criados por essa situação na época, é preciso reconhecer, agora, a 16 anos de distância, que se tratava muito mais de retórica do que de questões de fundo. Porque a educação, considerada, intrinsecamente, uma questão política ou **politizada** pela atuação dos militantes, ocupava o lugar central nas lutas **políticas** travadas pelo movimento docente.

Mas, considerando-se, ainda, o processo de tramitação do projeto de LDB, que se estendeu de 1988 a 1996, mais constrangedor do que os equívocos do movimento docente foi a quase total indiferença demonstrada por parlamentares, pela imprensa e por amplos setores da sociedade brasileira, em geral. Uma indiferença que, aliás, é persistente. Por exemplo, em Editorial de 22 de abril de 2007, intitulado *O básico em educação*, o jornal Folha de São Paulo, saúda medidas governamentais que visavam enfrentar a situação de “falência do ensino”, anunciando que ***Esgotou-se a fase de debates pernósticos*** (grifo nosso) **sobre educação**, e defendendo que a discussão, daí em diante deveria, tão somente ater-se aos meios de realizar as medidas adotadas. Ou seja, seria cabível, no pensamento do editorialista, conceber-se situações em que os **debates sobre educação** deveriam cessar.

Assim sendo, se impõe, mais do que nunca, o resgate histórico das lutas brasileiras que visavam a construção de um modelo de educação que, efetivamente, se constituísse em suporte para a formação da sociedade brasileira.

Elza Nadai, reconhecida como uma das mais importantes formadoras de professores de história, em nosso país, afirmou, na abertura

do *Seminário Perspectivas do Ensino de História* - FEUSP, 1988: ***o novo não se instaura no vazio***. A educação brasileira precisa dialogar com seu passado de modo a identificar as bases que poderiam lastrear novos projetos educacionais, compatíveis, não com a realidade brasileira atual, mas com as aspirações (ou seriam sonhos?) de construção de um mundo melhor para se viver.

REFERÊNCIAS

- NEVES, Joana. **O Ensino Público Vocacional em São Paulo**: renovação educacional como desafio político - 1961-1970. 2010. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Mimeografado.
- WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos depois**: Grandezas e misérias do ensino no Brasil. São Paulo: Ática, 1994.

CAPÍTULO 26

RESPOSTA AO REPTO DO PATRIOTA⁶⁴

RESUMO

Considerando o objetivo, proposto por este ST, de colocar em foco, entre outros aspectos, memórias de quem ensina história e levando em conta o percurso proposto: da “trama aos registros”, esta comunicação consiste, sobretudo, no resgate de um diálogo entre a autora e um dos seus saudosos colegas de Departamento, o professor Fernando Patriota. A temática desse diálogo, recorrente entre nós, era o ensino de história e seu foco principal a própria experiência de trabalho dos professores. Em um momento fundamental desse diálogo, Fernando Patriota, por meio de um repto, desafiou a colega mais velha a produzir um texto/um livro sobre o ensino de história, a partir da sua própria experiência que, então, somava quase 30 anos, como professora, e mais 15 anos como estudante. O trabalho aqui apresentado é resultado de uma primeira tentativa de organizar, de forma sistemática, os aportes da memória acionada pelo questionamento feito. Não é um texto novo, mas é completamente inédito e sua apresentação nesse XVI EE tem a intenção de reabrir, agora com novos interlocutores, o diálogo passado, impossível de ser retomado com o autor do desafio, que, infelizmente, nos deixou cedo demais, mas cuja lembrança é ainda capaz de fomentar instigantes reflexões sobre o que é **ser professor** de história.

⁶⁴ Texto escrito para participação no XVI Encontro Estadual de História - ANPUH/PB, ocorrido em Campina Grande/PB em 2014. Apresentado no Simpósio Temático: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA DA TRAMA AOS REGISTROS.

1. EU E O ENSINO DE HISTÓRIA

1.1 FORMAÇÃO INICIAL

A coisa que eu mais quis na vida foi aprender a ler; a segunda foi entrar na escola. Não foi bem nessa ordem: primeiro eu quis ir para a escola e depois eu quis aprender a ler, mas essa segunda vontade (na ordem cronológica) foi muito mais forte do que a primeira.

Vou contar. Quando criança, um pouco antes de fazer 7 anos, eu costumava brincar de “escolinha” com duas amigas, a Marlene e a Neuza (duas irmãs). A Marlene era mais velha do que eu e a Neuza um pouco mais nova; por ser mais velha, a Marlene era a única que frequentava a escola e, por isso, na nossa brincadeira ela era sempre a professora. E ela era muito autoritária; a Neuza e eu não podíamos nem piscar e, pronto, castigo!

Nenhuma das duas sabia escrever, por isso o castigo não podia ser o célebre “copiar 100 vezes” este ou aquele texto, vai daí sempre sobrava algum desconforto físico: ficar de costas, de joelho, em silêncio (o que era mais penoso); bater ela não se atrevia, mas avisava que se fosse na escola de verdade nós levaríamos umas reguadas da professora ou de uma colega mais bem comportada que, como prêmio, recebia a “grata” tarefa de ajudar na “disciplina” da classe.

Apesar de um certo receio por causa dessa ameaça, eu morria de vontade de estar, também, na escola e, assim, na brincadeira, poder ocupar o lugar da professora e ser eu a castigar as duas indisciplinadas alunas.

Começou o ano de 1950; eu tinha feito 7 anos em outubro do ano anterior. Ah! eu podia ir para a escola. E lá se foi minha mãe (mais ansiosa do que eu e isso será matéria de um outro texto) atrás da minha matrícula no Grupo Escolar “Humberto Primo”. Mas... tragédia! Não tinha vaga. Apesar da lei estabelecer 7 anos como a idade mínima para entrar na primeira série, a oferta de escolas não suportava a demanda e, segundo a diretora do grupo, eu só teria alguma chance quando estivesse lá pelos 10 anos.

Fiquei muito decepcionada. E, ainda por cima, mudamos de bairro e eu tive que desistir da ideia de, um dia, botar a Marlene de castigo, olhando para a parede.

Aí, dei sorte. No novo bairro - Vila Bela - havia uma escola particular, da colônia lituana (havia um grande número de famílias eslavas no bairro) cuja mensalidade era até acessível para uma família de operários como a minha. Lá se foi, às pressas, minha mãe e, por atacado, matriculou a mim, meu irmão mais novo e, um pouco mais tarde, meu sobrinho e duas outras irmãs mais novas, obtendo por isso um bom desconto no pagamento. Já era o meio do ano; a ideia era que nós nos acostumássemos com a escola para iniciar o aprendizado no ano seguinte.

Mas, a essas alturas minha vontade de aprender a ler era absolutamente imperativa; eu não pensava em outra coisa. Tudo por causa dos gibis do Max. Esse meu irmão era um voraz leitor de gibis (hoje ele é um voraz leitor de livros - e dos bons!) e como já trabalhava podia comprá-los em grande quantidade e lia-os, aos sábados, completamente absorvido, como se nada no mundo pudesse alcançá-lo, lá naquele encantado mundo de letras e de figuras, a não ser as próprias letras e figuras.

E eu ficava encantada com o encanto dele, morrendo de curiosidade e de vontade de participar também daquelas aventuras. Era isso que ler parecia ser, para mim, naquele momento: a possibilidade de uma pessoa aventurar-se por mundos diferentes e deslumbrantes. E lá ia eu para a Cartilha, ver se conseguia ler mais uma lição, além da que a professora havia marcado.

Eu ia rápido. Cada dia nós devíamos ler, para a professora (Dona Diva), uma lição; eu sempre sabia, pelo menos, mais quatro. Mas a professora me tolhia um pouco por causa do combinado com a minha mãe. Afinal, nós só íamos começar a aprender, mesmo, no ano seguinte.

Mas, dei sorte de novo. Trocamos de turno e de professora. A nova professora (Dona Rute) não sabia do acordo e exigia, de cada aluno, o máximo que podia dar. Resultado: acabei a cartilha e entrei no Primeiro Livro de Leitura junto com os alunos que tinham entrado no começo do ano. Passei de ano e aprendi a ler. Que MARAVILHA!!

O Max, com seus gibis, além de ser o inspirador da minha vontade de aprender ler o mais rápido possível, teve muito a ver com o fato de eu o ter conseguido. Cada nova palavra que aprendia, eu pegava jornal, revista ou qualquer texto e procurava por ela; à noite eu mostrava para o Max para ver se estava certo. Então ele me ensinou que, com as sílabas que eu conhecia, eu podia escrever outras palavras. Aí eu passava o dia inteiro montando palavras para conferir com ele à noite. Foi fácil!

Isso sem falar na Ana Lúcia. Ela era minha colega de carteira; era muito católica e estava no catecismo; adorava santinhos; eu tinha dois: uma Santa Lúcia (mas que sorte!) e outro nem me lembro mais qual era (acho que era um São Benedito). Troquei os dois pela explicação de como funcionavam os grupos q-u-e, q-u-i, q-u-o, g-u-e e g-u-i. Até hoje acho que foi o melhor negócio que fiz na vida, pois foi graças a essa explicação que eu pude alcançar a turma e entrar no livro junto com os mais adiantados.

Vale lembrar que eu já tinha feito 9 anos e era, portanto, bem mais amadurecida do que as crianças que fazem a primeira série hoje. Pensando bem, acho que eu gostava da escola tradicional.

Do aprender a ler para a conclusão do Científico foi um pulinho. Uns esclarecimentos.

Eu frequentei a escola, antes da primeira LDB (a de 1961). Estudei, portanto, ainda sob a organização da chamada Reforma Capanema (de 1943) que estruturou, no Brasil, o que nós hoje chamamos de ESCOLA TRADICIONAL - cheia de “defeitos”. Havia um sistema comum de educação, público, gratuito, realizado basicamente pelo estado. A educação era dividida em duas etapas: a Primária, com quatro anos, fornecida pelos Grupos Escolares, para crianças a partir dos 7 anos; e a Secundária, constituída por dois “ciclos”: o ciclo ginásial, com quatro anos e o ciclo colegial, com três anos, com os cursos Científico e Clássico.

As escolas que forneciam esses níveis de ensino eram os Ginásios e os Colégios; sendo que os Colégios, em geral, tinham também o curso ginásial. Para se ter acesso ao ginásio havia uma seleção - o exame de Admissão - feito após a conclusão do primário. Era muito comum as

crianças frequentarem, geralmente, em cursinhos particulares, um quinto ano preparatório para esse exame; alguns grupos estaduais também forneciam esse quinto ano. As crianças diziam então: “estou no Admissão”. Coitadas, de todo modo teriam que passar pelo gargalo do exame que costumava excluir a grande maioria, transformando o ginásio já num curso de elite.

Do ginásio para o colegial não havia exame de seleção, mas havia uma classificação dos ingressantes por notas e muita gente ficava excluída.

Esse sistema era todo propedêutico: cada nível preparava para o outro. O Curso Primário, porém, tinha um certo sentido de terminalidade, sobretudo para os pobres, uma vez que, dadas as condições sociais e econômicas da sociedade brasileira, no início da segunda metade do século XX, desde que soubessem “ler, escrever e contar” (a finalidade do curso primário), estariam já, suficientemente, preparados para o trabalho; vale dizer: para o trabalho manual - o destino inescapável da grande maioria.

Os outros dois níveis se destinavam apenas a preparar aqueles que “tinham boa cabeça para a escola”, isto é: aos **inteligentes** - ricos ou pobres - não importa, desde que dessem conta das exigências curriculares e que, assim, se qualificavam para, passando pelo Vestibular, frequentar um Curso Superior e se tornar DOUTOR.

Além desse sistema havia as diferentes formas de formação profissional. Os sistemas SENAI/SENAC que preparavam mão de obra para a indústria e para o comércio e os ginásios e colégios comerciais, particulares, que formavam profissionais para os setores de comércio e serviços, principalmente, Secretárias e Contadores.

O sistema público só possibilitava profissionalização no Curso Normal, que formava a Professora Primária e, em nível bem elementar, aos trabalhadores do campo, nos ginásios rurais. Os Institutos de Educação - dos quais as cidades do interior de São Paulo e os bairros da Capital que os possuíam se orgulhavam - forneciam todos os ciclos das chamadas educação primária e secundária; as classes do curso primário serviam de campos de estágios para as Normalistas que, por

sua vez, namoravam os rapazes do Científico, para grande despeito das moças do Clássico e, principalmente, das poucas gatas pingadas do próprio Científico.

Quando disse que da conclusão do Primário (quando a gente recebia um **diploma**) para o Científico foi um “pulinho”, deixei de esclarecer que, na verdade tive mesmo que saltar quatro obstáculos: uma segunda época em Latim, na terceira série do Ginásio, segunda época em Física e Química no segundo Colegial e segunda época em Matemática, no terceiro Colegial. Em compensação, nas duas pontas: o exame de Admissão e o Vestibular foram “sopa”. Fiz cursinho concentrado - de um ou dois meses - para o exame de admissão e nenhum para o vestibular; entrei direto, como se dizia. No admissão fui a primeira da turma (média 8,6 - um décimo a mais do que o Zé, meu irmão mais novo). No Vestibular não fui a primeira da nossa pequena turma de privilegiados (parece que foi a Dorothéa Viviam da Glória Beisigél, uma grande e querida amiga, de cuja amizade desfruto até hoje), mas foi a seleção mais tranquila que fiz na vida. Só o que me atrapalhou um pouco foi o fato de ter que, na mesma época, estudar para a segunda época de Matemática, que, aliás, me preocupava mais do que o Vestibular.

É bom explicar essa tranquilidade. Nesse sistema tradicional de ensino, praticamente, não havia diferença entre as formas de avaliação pelas quais a gente passava no secundário e o exame para a entrada na Universidade. Nós tínhamos, desde o primário, mensalmente, em cada matéria, uma **sabatina**, isto é: uma prova escrita, que, a critério do professor, tinha um ponto sorteado ou incidia sobre toda a matéria dada no mês; quando havia ponto sorteado era, em geral, sinal de que a prova incluía toda a matéria estudada até aquele momento. Havia ainda três exames nos quais entravam sempre toda a matéria estudada: o parcial do meio do ano, o escrito final e o oral, no fim do ano. Para ser aprovado, o aluno tinha que ter média 5 em cada matéria; a segunda época era um exame que se fazia depois das férias- em fevereiro - nas matérias em que não se tinha alcançado essa média (vale dizer que não havia aulas ou cursinhos para esse exame; os alunos deviam estudar

por conta própria ou, os que podiam pagar, arrumar professor particular); ela só podia ser feita no máximo em duas matérias e se a média geral fosse 5. Menos de 5 em três matérias ou menos de 5 no conjunto: reprovação direta. Dois anos de reprovação na mesma série, na escola pública, jubilamento! É bom lembrar que o currículo do Colegial era composto por 13 - TREZE - matérias!

Para quem tinha passado por esse processo o vestibular era muito fácil. Era específico por Curso, com provas em um pequeno número de disciplinas, diretamente ligadas a esse Curso. E as provas eram exatamente iguais às que a gente estava habituado a fazer, desde o primário: uma prova escrita e uma oral, por disciplina. Todas as disciplinas eram eliminatórias. Para ser aprovado era preciso ter, no mínimo, nota 4 em cada disciplina, mas com média 5 no conjunto.

Minha preparação para o Vestibular passou, apenas, pelos exames orais de História Geral e História do Brasil, no terceiro ano do Colegial e por um dia de leitura na Biblioteca “Mário de Andrade”.

Em tempo: eu havia me preparado para estudar. Um colega, Nelson Nieto, que também ia fazer o vestibular de História (aliás, fez e foi aprovado) me emprestou os livros do Malet Isaac, em espanhol (nós tínhamos aulas de Espanhol no segundo ano do Científico) e eu guardara, com todo cuidado, meu caderno do Ginásio, onde boa parte do programa do vestibular estava muito bem tratada. Mas, fiquei para segunda época em Matemática e tive que me dedicar àquelas malditas fórmulas da geometria analítica que não haviam me entrado na cabeça durante o ano todo.

A sorte me rondava nessa época da vida, pois, no exame oral, meu professor de História (um lindo homem, pelo qual as alunas suspiravam), sabendo que eu ia fazer o vestibular para o Curso de História (ah! já ia me esquecendo de dizer: na USP) se propôs a “tomar o meu pulso”. Seria assim: ele não sortearia um ponto, mas faria um exame geral dos meus conhecimentos. Isso significava que eu, provavelmente, abria mão do meu costumeiro 10, baixando minha sempre elevada média final. Concordei e lá fiquei eu, uma meia hora (para espanto dos colegas

que não imaginavam o que podia estar acontecendo - normalmente, meu exame oral não passava de uns três minutos) respondendo a tudo quanto é tipo de perguntas. Valeu a pena: tirei 7 em História Geral e 6 em História do Brasil e a conclusão autorizada do meu competente professor foi que eu não teria problemas no vestibular.

Resolvido o problema das Histórias Geral e do Brasil, apostando na facilidade do exame de Geografia (o que de fato ocorreu) e torcendo para que caísse um texto simples no exame de Inglês (a língua estrangeira que eu, equivocadamente, escolhi em vez do Francês), só faltava lidar com o Português - essas eram as matérias do Vestibular de História. O programa de Português era constituído por uma lista de 20 autores portugueses e brasileiros - os bem clássicos - (a prova escrita seria uma redação cujo tema era dado na hora). Os autores e suas obras eram a matéria para o oral. Sabia-se que o que importava mesmo era que a gente tivesse lido pelo menos uma obra de cada autor e tivesse algumas informações sobre as outras obras. De toda a lista eu só não tinha lido nada do último autor: Graça Aranha. E foi lendo obras do Graça Aranha que eu passei um dia todo na “Mário de Andrade”.

Deu tudo certo. Passei no Vestibular. Achei fácil, apesar de, em Inglês, ter tirado o mínimo exigido: 4. De todo modo, foi mais fácil do que a segunda época em Matemática que me consumiu, em estudo, todo o período de férias.

Pronto! Em março de 1962 comecei, na FFCL, depois FFLCH, da USP, o Curso que estabeleceu o curso da minha vida, e não apenas da profissional.

2. O CURSO DE HISTÓRIA

Por que decidi fazer o Curso de História?

Por pura e simples curiosidade. Mas uma enooooooooorme CURIOSIDADE!!

Na escola, eu só me lembro de ter estudado história a partir da quarta série primária (ah! se eu tivesse guardado os cadernos ou os

livros didáticos...). E era só história do Brasil - até onde me lembro, do descobrimento à Proclamação da Independência. Mas era estudo regular, sistemático; também até onde me lembro, não havia as célebres comemorações de datas cívicas, talvez, porque a escola era lituana. O estudo era ABSOLUTAMENTE tradicional: nome, fato, data, os quais os “inteligentes” aprendiam e os “burros” decoravam.

Segundo os professores de antigamente - os meus professores - só os pouco dotados de raciocínio é que precisavam **decorar**, os que tinham “boa cabeça” **aprendiam**; as diferenças consistiam na **retenção** da informação: os que apenas decoravam esqueceriam, no máximo, depois que passassem de ano; os que aprendiam o faziam “pro resto da vida”; e também no fato de que os primeiros só sabiam repetir a informação tal qual decoravam e os segundos sabiam transmiti-la com as “próprias palavras”. Essa segunda diferença era muito controversa: para alguns professores, independente de ser decorada ou aprendida a resposta tinha que ser exatamente igual ao texto dado. Embora eu fosse dos que aprendiam, nunca pude fazer o teste da retenção porque, na verdade, eu nunca mais parei de estudar história; quanto a dizer com as minhas próprias palavras - houvesse ouvidos - alguns colegas bem que gostariam de ter às mãos uma mordança e, dependendo da tendência do professor eu podia tirar 10 ou zero.

No primário, apesar do caráter tradicional tanto dos conteúdos como da metodologia de ensino, a professora da terceira e quarta séries (Dona Jênia) pode ser considerada uma renovadora de mão cheia: não é que ela adotava, como forma de nos fazer fixar a matéria aprendida, a, atualmente, muito inovadora DRAMATIZAÇÃO?! Pois é. Me lembro muito bem de uma encenação sobre a Inconfidência Mineira. Eu representei a Dona Maria I, e confesso que, muito fiel ao meu personagem, tive muito gosto em mandar enforcar o Tiradentes. Tanto que minha condenação se antecipou ao processo. Logo que, depois de muita paciência, ouvi a notícia do mensageiro, que era gago (sim, a Dona Jênia já praticava a **inclusão**), ordenei: “enforcuem o traidor”! Fui contida pelos protestos do Marquês de Barbacena e de D. Luiz de Vasconcelos que, desse modo, não teriam mais o que fazer na peça.

Mas nessa ocasião, meu grande contato com a narrativa histórica era doméstico. Meu pai e minha mãe eram grandes narradores e boa parte do nosso tempo era passado ouvindo um e outra contando “causos”. Minha mãe era especialista em “fatos reais”.

Em geral seus casos eram as histórias da família; um dos mais recorrentes era a do seu casamento com meu pai que ela só fez por obediência à mãe dela e por descaramento de um padre que concordou em casá-la antes dos dezesseis anos, contrariando o que havia sido tinha determinado por um Juiz. O meu pai também jurava que os casos contados por ele eram **reais**, só que, em geral, eram histórias de assombrações, mais especificamente, histórias de “almas penadas”, habitantes do purgatório, que voltavam, não exatamente para assombrar os vivos, mas, para pedir-lhes perdão por algum mal cometido ou solicitar que os vivos, amigos ou parentes, rezassem por ela ou pagassem alguma dívida ou reparassem algum erro dessa alma arrependida que, só assim, poderia ser salva do purgatório e ganhar o céu. O que eu achava mais interessante, na história dessas almas eram as **dívidas**. Não era metáfora, eram dívidas mesmo, materiais ou espirituais. A razão do meu interesse é que eram dívidas irrisórias: uma galinha, meia dúzia de ovos, uns tantos quantos “pai nosso e ave maria” devidos a algum santo; tudo coisinha pouca, coerente com a pobreza das comunidades do interior da Bahia, de onde meu pai tinha vindo à procura de trabalho nos ricos cafezais paulistas. Meu encantamento com as histórias era tal que eu as transformei em uma das atividades das “brincadeiras” do grupo de crianças do qual eu fazia parte. “Hoje, ou agora, vamos brincar de contar histórias”, decretava eu com a autoridade de ‘mais velha’ do grupo. Obviamente eu era a que sabia mais e mais longas histórias - lidas em um livro do Monteiro Lobato que, por sorte, havia aparecido em casa - para desespero dos ouvintes. Em todo caso, era tudo muito democrático: “acabou-se a história morreu a vitória, entrou por uma porta saiu pela outra, quem quiser que conte outra”. Todo mundo podia ser ator.

Algum tempo depois, já na minha adolescência o encantamento pelas histórias domésticas aumentou consideravelmente... O tio

Domingos - irmão da minha mãe - veio morar conosco. Ele era um legítimo contador de histórias e sabia histórias... sem fim! Com ele, os “causos” ganharam status habelaisiano. Um dia escreverei sobre isso.

Para completar, o Nico e o Tião, meus irmãos mais velhos, gostavam de recitar, **de cor** (os dois se gabavam da extraordinária memória): o primeiro as poesias da literatura de cordel e o segundo os “pontos” da história do Brasil, aprendidos no pouquíssimo tempo que frequentara a escola primária.

Nunca me perguntei como o Nico obtinha aqueles livrinhos de onde ele tirava aquelas incríveis histórias, principalmente, as sobre o cangaço e os cangaceiros. Aliás, esse foi o meu primeiro contato com o bairrismo, que, de resto nunca aprovei. Pois, para meu irmão, nunca que o pernambucano Lampião podia ser considerado o “rei” do cangaço; só pensava isso quem não conhecesse o paulista Dioguinho, muito mais bravo e que, ainda por cima, tinha, uma certa vez, se acoitado no sítio da nossa avó materna, em Ribeirão Preto. Este sim, o maior cangaceiro que o país conheceu. Se o Dioguinho fosse pouco para fazer São Paulo ultrapassar o Nordeste em valentia, ele acrescentava, com muito gosto e bravata, o Antônio Silvino.

O Tião era considerado, desde que eu me entendi por gente, a pessoa mais inteligente da família; ele sabia de cor, e vivia “recitando”, com todos os detalhes, os principais “pontos” em que se organizava a história do Brasil, de acordo com os velhos programas tradicionais. Até onde me lembro a preferência dele era pelo descobrimento do Brasil e pela história do Tiradentes. Contudo, apesar do texto sabido de cor (nunca salteado) ele não apreciava muito os personagens, sobretudo, o Tiradentes: um cara que não sabia escolher amigos e que achava que podia lutar só de boca, sem armas. Mereceu morrer.

A essas alturas eu já estava no curso ginásial. Nesses velhos bons tempos, a carga horária de história era a seguinte: duas aulas de história do Brasil, na primeira série; três aulas de história da América, na segunda; três aulas de história Geral: Antiga e Medieval, na terceira e quatro aulas na quarta série, sendo duas de história do Brasil e duas de história Geral: Moderna e Contemporânea.

Nunca tive problema com o aprendizado de história. Na primeira série, a grande dificuldade era que o professor era daqueles que queria, nas provas e nas chamadas orais, que as respostas às “perguntas” e os textos da “redação” (as duas partes da prova) fossem exatamente iguais ao que estava no livro. O principal crítico desse sistema era o meu pai. Ele mal sabia assinar o próprio nome, como se dizia, e sua crítica não provinha de nenhuma concepção pedagógica; sua restrição era de ordem econômica: porque gastar dinheiro comprando caderno para copiar o que já estava escrito no livro? Na época eu achava que isso era implicância de um pai um tanto quanto pão-duro que achava um desperdício uma menina-mulher, que já tinha tirado o diploma do grupo e já ia fazer treze anos, gastar tempo e dinheiro fazendo o curso ginásial - coisa boa, quando muito, para os meninos-homens - em vez de, obtendo uma carta do Juiz de menor, procurar um emprego em uma das fábricas que recrutavam mão de obra feminina e que se multiplicavam na capital paulista, nessa época, “a cidade que mais cresce na América Latina”. Quando me tornei professora, tive que reconhecer que ele estava coberto de razão e, agora, por motivos pedagógicos.

Felizmente, na segunda série, mais uma vez por um golpe de sorte, mudei de escola. A professora de história da América era bem “fraquinha”; ela dava aula consultando fichas, o que era considerado, pelos alunos, sinal de incompetência. Houve até uma tentativa de complô para esconder o fichário dela, só para ver se ela conseguiria dar aulas sem consulta. Alguns mais inconformados achavam que, já que a professora consultava fichas para dar aula, os alunos deveriam ter o direito de consultar o caderno ou o livro para fazer a prova. Uma vez professora, descobri que tanto a professora como os alunos estavam certos: a consulta a fichas e a textos/anotações, para dar aula e/ou para fazer prova, é um procedimento, perfeita e pedagogicamente, válido e correto.

Mas foi na terceira série que o ensino de história traçou e se tornou o meu destino. Mudou a professora e a nova - Dona Maria Aparecida de Castro - também consultava anotações, só que discretamente, mas,

em contrapartida, ela era melhor narradora do que meu pai, minha mãe, meu tio e meus irmãos juntos. Eu, simplesmente, A-DO-RA-VA as aulas de história.

Nessas aulas, **ouvindo** a professora - a única prática didática era a, hoje em dia tão vilipendiada, **aula expositiva** - e anotando o esquema que ela escrevia na lousa e as informações mais importantes fornecidas ao longo do rico e detalhado relato, eu me dei conta de o quanto a humanidade era muito maior do que eu supunha. A cada aula, me sentia mais e mais fascinada por descobrir que eu podia conhecer a vida de tantas e tantas pessoas, que tinham vivido a milhares de anos, em muitos lugares do mundo.

Achava incrível saber nomes e ações praticadas por seres humanos, tão reais quanto as pessoas com as quais eu convivía, que tinham vivido muito, muito antes de eu própria existir, em lugares que eu só conhecia pelo mapa e que, de repente, se tornavam tão familiares quanto as ruas e praças que eu percorria.

Além do fascínio, acho que sentia até uma espécie de gratidão, dirigida nem sei direito a quem ou ao que tornava possível existir um passado imenso, povoado por um grande número de povos e, ainda por luxo, existir um meio de ter acesso a todos os acontecimentos vivenciados por eles. Em tempo, eu não realizava, ainda, os conceitos de **historiador** e de **historiografia**, mas também não cogitava de uma providência divina, autora dos destinos humanos. Logo que comecei o Curso de História, reinterpretando minha curiosidade ginásiana, cheguei à conclusão que ela se relacionava, ao mesmo tempo, a dois dos sentidos básicos da palavra **história**: o processo histórico e a ciência da história. Para coroar tudo isso, a história aprendida na escolar era, **comprovadamente, verdadeira**, o que, se não chegava a desqualificar os relatos domésticos rebaixava-os ao plano secundário do “mero” passa tempo.

Uma coisa me intrigava e instigava minha curiosidade em relação ao passado: o que tinha acontecido com os povos estudados, depois do fim do “ponto”. Isto é, por exemplo, o que havia se tornado a vida de

egípcios, persas e gregos depois dos respectivos esplendor e decadência de suas portentosas civilizações? Vivia perguntado essas coisas para a professora; inicialmente, ela foi me indicando leituras. Passei a “demorar” os livros de Will Durand. Um dia, insistindo em uma dessas questões, ouvi da professora o seguinte: “para saber isso você terá que fazer o Curso de História”.

Então, pronto, está resolvido: vou estudar história!

Em nenhum momento pensei no meu futuro profissional. Eu tinha decidido **estudar** história; isso não significava que eu tivesse intenções de vir a ser **professora de história**. Esse desligamento entre a opção de estudo e uma possível atuação profissional foi uma grande irresponsabilidade da minha parte. Eu pertencia a uma família de operários que, devido a circunstâncias sócio econômicas muito favoráveis, podia se dar ao privilégio de manter os membros mais jovens da família na escola, no meu caso, sem trabalhar. Mas, para que isso valesse a pena, seria justo esperar que houvesse um retorno, também de natureza sócio econômica. Ou seja, o estudo deveria resultar em um trabalho mais qualificado e mais bem remunerado que promovesse a ascensão social do grupo. Eu sabia disso, até por que essa expectativa era formulada, explicitamente, por minha mãe. Mas, quando me bateu a tal curiosidade pela vida pregressa da humanidade - quase uma xeretice - eu me fiz de desentendida e deixei para resolver o problema da opção profissional no seu devido tempo, vale dizer, depois de ter concluído o curso superior. O doutorado que estava fazendo, no momento em que produzi esta narrativa, tem a ver com a incomensurável sorte que tive para encontrar a solução para este caso.

Minha média final de história, na terceira série ginásial, foi a segunda mais alta de todo meu histórico escolar secundário. A maior, foi a de História Natural, no terceiro colegial, que quase me desviou da rota intelectual traçada pela absorvente narrativa da professora do ginásio. Mas, o que teria sido se não tivesse sido o que foi não pertence ao campo da história (viva a res gestae!); desse modo, consolidou-se a decisão tomada no ímpeto da espécie de repto proposto pela professora.

CONCLUSÃO

Afinal, acabei mesmo fazendo o vestibular para o Curso de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na USP, em 1962 e fui aprovada.

Logo no primeiro ano, aprendi com a professora Emília Viotti da Costa que ao me interessar por história, no curso ginásial, eu me deparara com os três sentidos da palavra: o processo histórico (a história vivida), a ciência histórica (o estudo capaz de produzir o conhecimento sobre a história vivida) e a obra histórica (o relato dos conhecimentos produzidos).

No terceiro ano, nas incríveis aulas do Dr. Sérgio - o professor Sérgio Buarque de Holanda - descobri que a história do Brasil é a parte da história que, para nós, os brasileiros, é a que mais interessa conhecer. E o mais importante: aprendi a GOSTAR da história do Brasil.

No quarto ano, nas aulas de Prática de Ensino e, principalmente, no estágio supervisionado realizado no Colégio de Aplicação da USP, descobri que ensinar história seria a feliz consequência lógica do entusiasmo e da imensa curiosidade despertados na terceira série do Ginásio. Isso porque, é bom que se esclareça, esse estágio me botou em contato com o trabalho experimental de renovação que vinha sendo realizado no Colégio de Aplicação, nas classes do curso ginásial, nas quais História e Geografia, cada uma com um professor específico, compunham a Área de Estudos Sociais. No Curso Colegial mantinha-se, ainda, o ensino “tradicional”, mas a professora com a qual estagiei era Maria de Lourdes Mônaco Janotti - Dila - que demonstrava, concretamente, o quanto esse ensino podia ser dotado de qualidade. Foi assim, aliás, que me dei conta de quanto a educação podia ser um campo riquíssimo para a atuação profissional.

Em 1966, recém-formada, me tornei professora de história, na Área de Estudos Sociais, no Sistema Público de Ensino Vocacional de São Paulo.

Em 1971, devido à ditadura, fui “expulsa” para o ensino superior. Inicialmente em Aquidauana, Mato Grosso, hoje, do Sul, e a partir de 1978, na UFPB, em João Pessoa/Paraíba.

Graças a essas experiências, me tornei quem sou.

Nunca imaginei que uma escolha decorrente de um arrebatamento juvenil pudesse dar tão certo.

Última observação: estes são os itens por meio dos quais pretendo completar a resposta ao repto do Patriota.

CAPÍTULO 27

O CONTEXTO ATUAL DE INSCRIÇÃO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA⁶⁵

A promoção de uma Educação Histórica parece enfrentar, atualmente, um contexto bastante adverso no Brasil, em várias dimensões. Não abordaremos a dimensão econômica - a Globalização e suas escandalosas marcas de concentração de riquezas e ampliação das desigualdades socioeconômicas, por ser assunto bastante conhecido. Mas, ao tratar das duas outras dimensões, as conexões com a Globalização advirão.

A **dimensão política da presente conjuntura** é remarcada por um **processo de expansão dos autoritarismos e de “recessão democrática”**, conforme nos apontam Levitsky e Ziblatt, em sua obra *Como as Democracias Morrem*, (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018). lançada no início de 2018 nos Estados Unidos e Inglaterra, e no final do mesmo ano no Brasil.

O foco central dos autores, professores da Universidade de Harvard, é a crise do sistema político norte-americano e as implicações da eleição do *outsider político* Donald Trump para o enfraquecimento democrático. Nesse sentido, a análise percorre a história norte-americana desde a fundação da República, contemplando os principais momentos de construção do sistema político: a Reconstrução pós-Guerra Civil (1860-65), as lutas por direitos civis (décadas de 1950-60), a reversão conservadora desde os

⁶⁵ Nota dos organizadores: Texto escrito para participação no XXXVI ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES DE HISTÓRIA ocorrido em João Pessoa/PB no período de 15 a 20 de abril de 2019. O tema central do evento foi Escola sem Mordada: Desafios de Formação, Atuação e Movimento Estudantil de História e a Mesa I, da qual a autora participou tinha por temática a Historiografia e os Desafios do Ensino da História.

anos de 1970, concentrando-se nas três últimas décadas. A perspectiva é amplamente comparativa, avaliando um espectro diversificado de experiências democratizantes e autoritárias: Venezuela, Chile, Equador, Peru, Polônia, Hungria, Rússia, Filipinas, Malásia, com referência ainda, entre outras, à Espanha, França, Alemanha, Áustria. O Brasil não está incluído e desconfio que, diante das complexidades e tortuosidades da situação política brasileira, a partir, sobretudo, de 2013, os autores se renderam ao bordão de que “o Brasil não é para principiantes”.

Brincadeira à parte, e mesmo com essa lacuna, tanto a problemática do definhamento das democracias quanto várias das reflexões contidas na abordagem que lhes foi dada pelos autores, são absolutamente sugestivas para a compreensão da nossa realidade e do tema ora em debate. Sugestões quer pela presença quer pela ausência de determinados aspectos da vida política norte-americana na sociedade brasileira. Apontaremos alguns destes aspectos para estabelecermos um comparativo. A História Comparativa, ainda debilmente desenvolvida em nossa historiografia, mas crescente, é indispensável em tempos de Globalização.

1º Aspecto: as vias do enfraquecimento democrático;

2º Aspecto: as possibilidades históricas, tanto de líderes democráticos se abrirem a intenções e práticas autoritárias, quanto de formulações estratégicas de resistência de democracias contra autoritarismos;

3º Aspecto: as possibilidades de instituições democráticas conterem elementos autocráticos;

4º Aspecto: a existência de “grades de proteção” nas democracias, para além das Constituições. **Os autores apontam o enfraquecimento democrático por duas vias:** a via “clássica” dos golpes de Estado. Mais usuais durante a Guerra Fria, e, em tempo mais recentes, mas não apenas nestes, a via “menos dramática e ostensiva” de corrosão interna das democracias:

Democracias podem morrer não nas mãos de generais mas de líderes eleitos - presidentes e primeiro -ministros - que subvertem o próprio processo que os levou ao poder. Alguns desses líderes desmantelam a democracia rapidamente, como fez Hitler na sequência do incêndio do Reichstag em 1933 na Alemanha. Com mais frequência, porém, as democracias decaem aos poucos, em etapas que mal chegam a ser visíveis (...) Desde o final da Guerra Fria, a maior parte dos colapsos democráticos não foi causada por generais e soldados, mas pelos próprios governos eleitos (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 15-16).

Este 1º aspecto é o mais abrangente e possibilita refletirmos sobre a transição da ditadura militar no Brasil para a chamada redemocratização. Em que medida esta ocorreu? Em que medida núcleos autoritários remanesceram institucionalmente? Como isso repercutiu sobre a Educação Histórica?

O 2º aspecto aponta, dialeticamente, as possibilidades históricas da conjuntura atual tanto para a expansão de orientações e práticas autoritárias quanto para estratégias de resistência de democracias contra autoritarismos. São dois cenários distintos condicionando a Educação Histórica e desafiando os seus agentes em sua atuação historiográfica e educativa.

O 3º aspecto afunila a problemática democracia X autoritarismo para um ponto específico: a penetração de elementos autoritários em instituições democráticas. Assim, por exemplo, o Partido Republicano norte-americano não conseguiu deter a indicação do “demagogo extremista” Trump como candidato à presidência dos EUA. Os autores de Harvard analisam que, apesar da abertura político-eleitoral em sentido democratizante, depois dos anos de 1970, havia outros elementos a favorecerem a candidatura e a vitória de um “supremacista branco, racista e homossexual”.

No caso brasileiro, é de se interrogar sobre os limites do Estado de Direito formal e outros elementos que vêm viabilizando a vaga de expansão conservadora - autoritária no país, se é que o conservadorismo- autoritarismo

deixou de existir algum dia. É corrente a interpretação da Constituição de 1988 como marco da redemocratização, do restabelecimento do Estado de Direito como garantia da redemocratização. É corrente também a afirmação de que nossas instituições democráticas estão consolidadas. Afirmação esta, inclusive, na boca de pessoas de esquerda. Este é um desafio historiográfico e educacional para a Educação Histórica: reabrir esta problemática e reexaminá-la a fundo, o que significa não apenas contemplar o Tempo Presente, bem entendido; Revisão conceitual (O que é democracia? O que é redemocratização?); mais estudos sobre as nossas instituições, um campo mal desenvolvido de nossa historiografia, mais incorporação desse debate em âmbito educacional.

O 4º e último aspecto da dimensão política dos tempos atuais contempla outras normas que protegeriam a democracia.

No sistema político norte-americano - apontam os autores de Harvard -, até ao menos a década de 1970, vigoravam duas normas básicas, não escritas, que garantiam o chamado sistema de pesos e contra- pesos, freios e contra- freios entre os poderes (Executivo, Legislativo, Judiciário), paia conter a concentração em um deles. A “norma da tolerância mútua” significava, até então, que os rivais concorrentes políticos (republicanos e democratas) se aceitavam como oponentes legítimos e não inimigos, evitando uma polarização sectária que pusesse em risco a democracia. Em outras palavras, tratava-se de um procedimento de concordância na discordância. A segunda norma, de “contenção institucional”, representava uma prática de comedimento dos políticos no uso de suas prerrogativas legais- institucionais.

Porém, os autores tecem considerações importantes, mediante uma ampla revisão da história política dos Estados Unidos: a) nem sempre essas normas existiram, elas foram construídas historicamente e só se institucionalizaram como práticas após o alijamento dos negros da vida política depois da Reconstrução que se seguiu à Guerra Civil (1860-65); b) houve um período de maior democratização nas décadas de 50-60-70, decorrente das lutas pelos direitos civis; c) no entanto, o sistema de normas invisíveis vem mudando desde os anos de 1980 e,

na eleição de Trump, tomaram evidentes outros fatores ponderáveis: a disponibilidade de dinheiro para as campanhas político-eleitorais (financiadores bilionários e pequenos investidores via Internet) e a mídia alternativa (TV a cabo, redes sociais), favorecendo *outsiders* políticos (celebridades).

Os autores denominam esse processo de “a grande abdicação republicana” (capítulo 3): uma polarização mais rígida em que as normas de tolerância mútua e de contenção institucional vêm sendo erodidas e ultrapassadas, inclusive com uma retórica de violência, e não apenas. retórica, visível na campanha trumpniana.

Se refletirmos essa questão em nosso sistema político, as chamadas e tácitas “grades de proteção” da democracia, presentes no sistema político norte-americano, nunca fizeram parte da nossa realidade. A intolerância e o descomedimento, cronicamente lastreados em nossa História, vêm se expandindo em nosso sistema político e extravasando para outras dimensões societárias, como as esferas educacional e dos comportamentos.

Basta comparar as desqualificações de Trump sobre seus oponentes do Partido Democrata, convertidos em inimigos - Hillary Clinton: “criminosa, desonesta, subversiva, impatriótica, ameaça à segurança nacional”; Barack Obama: “não- americano, muçulmano” - com a sistemática desqualificação feita ao PT e a outros partidos de esquerda, com as •desqualificações contra Dilma, etc., ressuscitando um fantasma - o comunismo , que nunca foi forte no Brasil e que, quando deu sinais de crescimento, foi impiedosamente destruído pela Direita. Basta, se alguém tem estômago, ouvir os discursos de Bolsonaro e seus adeptos.

Essa a configuração política da conjuntura histórica atual, que traz extensas, profundas e graves implicações para a Historiografia e a sua socialização/seu ensino.

Mas há uma outra dimensão da conjuntura atual que também pesa - talvez até mais - sobre a Educação Histórica e lhe coloca desafios enormes: a dimensão epistemológica-simbólica- ideológica. Esse segundo macro-processo concerne à produção e socialização do conhecimento, com seus desdobramentos na esfera política. Ou seja: o(s) uso(s) do(s) passado(s).

Da 2ª metade do século XX a esta data, as mudanças epistemológicas foram/têm sido vertiginosas. Identificá-las, distingui-las, refletir sobre as mesmas, toma-se condição *sine qua non* para verificarmos as possibilidades abertas - ou fechadas - para a Educação Histórica.

Esse macroprocesso epistemológico compõe-se de vários subprocessos específicos, distintos, porém articulados:

1º MOVIMENTO: A “QUEBRAS” DAS METANARRATIVAS.

As críticas às concepções estruturalistas de História foram críticas a concepções de uma Verdade ortodoxizada das narrativas históricas. Nesse sentido, as baterias críticas se assestaram contra um marxismo ortodoxizado, teórica e historiograficamente, e que, em termos de práxis política, se traduziu até em defesa de regimes autoritários de esquerda.

Aqui cabem duas observações: a) muitas das críticas, a partir de acontecimentos como a dissolução da URSS, a reunificação alemã e a queda de regimes ditos socialistas do Leste europeu, jogaram a água do banho com a criança dentro: em outras palavras, justapuseram marxismo e soviétismo, tomaram o marxismo e o homogeneizaram por sua corrente ortodoxa (e no poder), ignoraram ou revelaram desconhecimento dos muitos veios teóricos do marxismo clássico (Marx e Engels) e das suas muitas consequentes práticas políticas. Também ignorância ou desconhecimento da obra dos fundadores desta tradição teórico- historiográfica. De resto, uma tradição desconhecida até de seus próprios adeptos, se considerarmos as tardias traduções das obras de Marx e Engels no próprio Ocidente, e, principalmente, se considerarmos que a publicação das obras completas de Marx e Engels estarão prestes a vir à tona somente nos próximos anos (SILVEIRA, 2018); b) a mesma veemência crítica parece não ter se assestado contra outra metanarrativa poderosa: a sistêmica capitalista em sua fase mais recente da Globalização. O “pensamento único” de inevitabilidade histórica [”Sem esta Globalização, não há saída”], se expandiu em uma sociedade informacional sem que encontrasse um contraponto crítico

na mesma proporção. Sofisticado com novas roupagens, esse discurso reiterou a paráfrase da concepção liberal de uma história linear em progresso constantemente ascendente. Muito discurso se acomodou à inevitabilidade através de um conformismo acadêmico.

2º MOVIMENTO: A EXPANSÃO DO RELATIVISMO SOCIOCULTURAL

O relativismo, que pode ser remetido até à Grécia Antiga [Protagoras, no diálogo platônico Teeteto], e a vários momentos históricos - remissão que não vamos fazer por falta de tempo nesta exposição -, emergiu com força no âmbito do processo de Globalização.

De um lado, com a irrupção dos muitos movimentos socioculturais identitários e políticos (as lutas anticoloniais, de gênero, dos negros, dos homossexuais), notadamente a partir da década de 1950 em diante. Foram sendo construídas epistemologias heterodoxas contra a epistemologia da Verdade, de uma Verdade ortodoxizada que, pelo aplastamento das diversidades históricas concretas, não oferecia respostas nem teóricas nem práticas atais movimentos das diversidades.

Por outro lado, a Globalização sistêmica “abrigou” - em termos - tais diversidades porque lhe foram produtivas, econômica e politicamente. Economicamente: lastreadas em uma concepção toyotista de produção, centrada no conceito de flexibilização, porque, da perspectiva do sistema, passaram a representar novos mercados consumidores [Parada Gay, hotéis diferenciados, produtos e lugares diferenciados] que, por sua vez, legitimavam o sistema politicamente.

Neste subprocesso, o conceito de classe social foi para o ralo junto com a criança.

3º MOVIMENTO: A EXTREMAÇÃO DE RELATIVISMOS SOCIOCULTURAIS

O relativismo, ao multiplicar novas “verdades” ou prismas ou perspectivas que a História ortodoxizada ou oficial apagava, teve um

efeito historiográfico bastante positivo. A Historiografia se expandiu exponencialmente. Basta o exemplo do crescimento dos Cursos de Pós-Graduação de História e outras áreas no país.

Historiograficamente, o nosso passado foi alongado e alargado: muitos outros de nossos passados vieram à tona, apontando a complexa e diversificada tessitura de nossa formação social. O repertório de nossas experiências vividas cresceu fundamentado em um arsenal teórico e metodológico renovado e diversificado, em conjuntos documentais inéditos. Novas perspectivas de abordagem, portanto, imprimiram o direcionamento principal. Nesse sentido, o conhecimento histórico deu suporte a processos de democratização em dimensão mais política, expressando lutas e reivindicações de cunho identitário. Mas... a apropriação dos conhecimentos históricos ocorre de diversas formas, vários são os usos que se faz dos passados, vários são os processos de sua socialização. O relativismo sociocultural penetrou-os, sem que a abordagem marxista tenha estado ausente, inclusive, também com revisionismos historiográficos.

Na sociedade mais ampla, esses processos se desdobraram em diferentes direções:

- A do relativismo sociocultural historiográfico, já referido;
- A do que eu chamo de extremação do relativismo sociocultural, presente em certos movimentos sociais identitários, acentuando um diferencialismo que, em muitos casos, se converteu em uma cissiparidade indialogável, fragmentadora, portanto, de possíveis articulações políticas⁶⁶;
- A de reação sistêmica, colocando os limites do "abrigo" às diversidades. Ou seja: o seu reconhecimento como identidades, mas não a sua legitimação como entidades políticas. Quando

⁶⁶ Isso faz lembrar a cissiparidade dos movimentos de esquerda no Brasil, nos anos de 1960. Ironizava-se a sua fragmentação, dizendo que militantes de certas tendências cabiam em um Volkswagen (Fusquinha).

os movimentos identitários cruzaram a fronteira da perspectiva economicista consumista do sistema, para adentrar no patamar das reivindicações sociopolíticas, como sujeitos de direitos, não só o Estado reagiu mas, sobretudo, vários segmentos sociais que se sentiram ameaçados em seus privilégios, desenterraram aquilo que sempre esteve em cova rasa, as velhas concepções de História presentes no imaginário social brasileiro e nas práticas sociais, aparentemente superadas. Tais segmentos promoveram uma inversão discursiva: “privilegiados” eram os movimentos socioculturais, eram os pobres, os aposentados, discurso explícito do ministro Paulo Guedes e comparsas na tramitação da Reforma da Previdência. Em meu entendimento, com mais nitidez do viés classista do que muitos movimentos identitários que jogaram a criança com a água do banho.

4º MOVIMENTO O TEMPO CHAMADO PÓS-VERDADE

O termo Pós- Verdade foi usado, pela primeira vez, pelo dramaturgo sérvio-americano Steve Tesich e, desde então, o seu uso vem crescendo nas mídias sociais a ponto do Oxford Dictionaries, departamento da Universidade de Oxford (Inglaterra) que cuida da elaboração de dicionários, eleger o termo como a palavra do ano em 2016. Trata-se de um neologismo para designar uma situação na qual os fatos objetivos têm menos influência, menor peso, do que os apelos a emoções e crenças pessoais; em que tais fatos são ignorados na criação e modelagem da opinião pública; em que tais fatos são mesmo distorcidos e passados como “verdades” pelo seu avesso.

Para certos autores, a palavra Pós-Verdade equivale a mentira, fraude, falsificação. Alguns poucos exemplos são suficientes: no Governo Bush filho, nos Estados Unidos, a disseminação do discurso oficial de que o regime de Saddam Hussein no Iraque tinha armas de destruição em massa; na campanha de Trump à presidência norte-americana, o discurso de que Barack Obama era o fundador do Estado Islâmico; na

campanha de Bolsonaro, a atribuição discursiva de um “kit gay” ao PT. A Pós-Verdade é mais do que mentira, é a recriação de supostos fatos históricos que não encontram suportes documentais e testemunhais, mas midiáticos.

Este “tudo poder dizer” do “modo que se quiser dizer”, encontrou respaldo nas redes sociais e não se trata apenas de bloqueio de informações, mas de excesso de desinformações e diversionismos. Por outro lado, Plataformas como Facebook, Twitter e Whatsapp contribuíram para a amplificação de factoides na medida em que as redes, de fato, não são mundializadas, mas conjuntos de nichos de grupos particularizados por afinidades entre seus componentes, fazendo com que a confiança dos usuários na veracidade das informações se baseie neste critério. O Facebook chegou a alterar o seu algoritmo, diminuindo postagens de sites noticiosos e privilegiando o de amigos e familiares. Não é difícil pensar no impacto negativo que houve sobre a imprensa e áreas produtoras e socializadoras do conhecimento.

Em meu entendimento, a Pós-Verdade é a extremação da extremação do relativismo, resultando em uma “guerra simbólica” reversa, contra as “verdades” elaboradas a partir do relativismo sociocultural enquanto afirmação das diversidades.

Por outro lado, a nomenclatura Pós-Verdade escamoteia um outro movimento também contra o relativismo das diversidades, e que cruza com o movimento das *fakenews*: a re-ortodoxização da Verdade, de dupla base “teológica”: a dos valores de mercado” e a dos “valores de conhecimento” estribados na religião.

Deste caldo de cultura, vêm-se desdobrando evidências no campo simbólico, como: o antiintelectualismo, ou anticientificismo que, no campo da História, se expressa no Negacionismo.⁶⁷

Esses processos não são assim tão novos. São mais recentes no Brasil.

⁶⁷ Veja-se a negação da responsabilidade dos brancos na escravidão africana no Brasil, a negação do golpe e ditadura militar de 1964, e a negação do nazismo como regime de direita e a sua atribuição como de esquerda.

Assim, por exemplo, na década de 1980, já se analisava e se denunciava os *Tempos Conservadores* (CUEVA, 1989) nos Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Alemanha, América Latina, (cf. p. 12, 2º §).

A direitização do mundo capitalista não só atingia a grande política, mas se espalhava por outras dimensões societárias. Afunilando-a para a dimensão educacional: já nos anos 90, o educador Michael Apple, referência em estudos curriculares, escreveu um livro (APPLE, 2000) sobre o neoconservadorismo em ocorrência na educação pública norte-americana, correlacionando-o com a economia, a política e a cultura. Em sua obra, reconhecendo a importância indubitável das teorias pós-estruturais, pós-modernas, pós-coloniais, na educação, advertia, no entanto, da necessidade de articulá-las com uma compreensão estrutural crítica e autocrítica dos processos educacionais (p. 12-13), sob o risco de, não o fazendo, não entendermos aquilo que o autor denomina de “nova aliança hegemônica” que, no plano educacional, tem estabelecido a junção de duas perspectivas contraditórias mas conexas: os “valores de mercado” (Estado Mínimo) e os “valores tradicionais” (familiares e religiosos). Apple caracteriza a “nova aliança hegemônica” como um amplo guarda-chuva reunindo quatro grupos sociais principais: a) as elites políticas e econômicas; b) os grupos de classe média e classe trabalhadora “populistas autoritários”, refratários ao Estado e defensores de segurança, família, conhecimentos e valores tradicionais; c) conservadores econômicos e culturais, defensores de “altos padrões de conhecimento”, disciplina e competição social darwinista; d) uma fração da classe média não exatamente concorde com os demais grupos citados, mas que, por interesses profissionais, são defensores de valores como eficiência e procedimentos gerenciais. Essa configuração de forças políticas caracterizada por Apple é uma combinação, pois, do individualismo pós-moderno com fundamentalismo cristão também em leitura pós-moderna, a estabelecer discursivamente relações binárias entre “nós” (“trabalhadores decentes, cumpridores da lei, virtuosos e homogêneos”) e “eles” (“preguiçosos e ociosos, imorais, perniciosos e heterogêneos”). “Nós”, os “americanos reais”, e “eles”, os negros, as mulheres feministas, os gays e as lésbicas, os

“diferentes”. Combinação, pois, de submissão das pessoas aos objetivos econômicos do sistema e ao controle social que, no plano educacional, retira a educação do debate público, implementa a sua maior privatização, de um lado, e “escolas mínimas e vigiadas”, de outro lado (p. 63, 3º §). Como decorrência, o sistema educacional público norte-americano foi enfrentando duros ataques dos grupos direitistas, especialmente no que concerne a currículos e livros didáticos. A Escola passou a ser culpabilizada pela crise da sociedade norte-americana, sua legitimidade passou a ser contestada. Apple aponta como a Política Cultural da Direita é uma política monocultural homogeneizadora, hierarquizadora pelo mercado e pelos conhecimentos; é crítica do relativismo “e um velho disfarce para a estratificação das escolhas”.

Há dois ou três pontos da análise do autor entre muitos outros, que julgamos relevantes para reflexão:

Esta política se lastreia em sentimentos de medo.

- A Escola é vista como um perigo. Em um contexto de relações de gênero tradicionais, de família nuclear, de economia de livre mercado, e de acordo com textos sagrados, a educação pública é vista como uma ameaça à família, à moralidade, ao controle dos pais. Informados por valores religiosos e bíblicos, os ataques à escola centram-se muito em torno da questão da sexualidade: a educação sexual é vista como uma educação para o sexo e não sobre o sexo (p. 85, 2º § e p. 86, 2ª citação). Apple levanta uma questão importante: as pessoas se tornam de direita por suas esperanças reais, seus medos, suas condições de vida. E têm o sentimento de perda e nostalgia, ansiando por coesão social, tentando recuperar padrões, valores, condutas, querendo especificar conhecimentos a serem transmitidos em meio à imprevisibilidade do mercado.
- Por outro lado, o Estado - e é uma crítica do autor - reage aos ataques ao sistema educacional público com maior expansão

do próprio Estado, com maiores controles, para se proteger, para manter a legitimidade de sua autoridade simbólica, buscando forjar um consenso.

- No que tange a conflitos entre pais e professores, analisando situações concretas, Apple aponta, em certos casos, a incapacidade das escolas promoverem uma escuta das diferentes perspectivas da comunidade, seus medos, preocupações e esperanças; e de relacionarem os currículos às vidas das pessoas; de adotarem crenças não hierárquicas, o que acaba por forjar identidades entre “cidadãos comuns” e a Nova Direita, contra o policiamento do Estado, contribuindo para que as “pessoas comuns” se *tornem* de Direita.

•
Com estas referências comparativas, é possível compreendermos de onde procedem projetos como a Escola Sem Partido e a *Homeschooling* no Brasil.

A Homeschooling (Ensino Doméstico), movimento de desescolarização, foi liderada nas décadas de 60-70 pelo professor John Holt, da Universidade de Harvard. Estima-se hoje em 2.000.000 de crianças nesta modalidade de ensino nos Estados Unidos, à qual aderem minorias religiosas e étnicas. Entre 1999 e 2010, o crescimento foi de 100%. Na Rússia, entre 2008 e 2012, o crescimento foi de 900%! A modalidade se espalhou dos Estados Unidos para o Canadá, Espanha, França, México. No Brasil, a criação da *Homeschooling* acaba de ser convertido pelo Presidente da República, está sendo pautado agora no Congresso Nacional (BOTTO, Carlota. Jornal da USP, s.d.)

Já a Escola Sem Partido é um movimento criado em 2004 e cresceu a partir de 2015. Cerca de 60 projetos já foram apresentados nesse sentido, em Câmaras Municipais, Assembléias Legislativas, Congresso Nacional. O movimento tem nítido apoio de políticos e segmentos sociais de direita. A ele se opõem Universidades, a AGU, entidades educacionais e científicas, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos.

Desta minha sucinta leitura do Tempo Presente, derivam-se os desafios que posso vislumbrar em relação à Historiografia e ao seu ensino, em três âmbitos.

Primeiramente, é necessário um equacionamento epistemológico atualizado quanto a Verdades/Não Verdades, entre acontecimentos e fatos, que nos possibilite respostas/saídas da nebulosa Pós-Verdade em que navegamos; e que lastreie a produção historiográfica e sua socialização. Em outras palavras: trata-se de desenvolvermos maiores reflexões sobre os processos de conhecimento histórico à luz das injunções e demandas do Tempo Presente.

Esse debate precisa ser mais vigoroso nos Cursos de História. Um desafio estratégico é o combate incessante às *fakenews*. Combate de denúncia, desmonte, reposição dos conhecimentos históricos, com o cuidado de não incorrerem em novas metanarrativas ou ortodoxizações, sejam científicas ou teologizantes; nem em narrativas relativistas fragmentadoras e indialogáveis entre si. Caso contrário, nós nos perderemos em um labirinto sem Teseu nem fio de Ariadne.

Em um segundo âmbito - o da Historiografia propriamente dita, como conjunto de interpretações sobre as experiências humanas no Tempo -, penso que o desafio é continuar o trabalho de alargamento do repertório de tais experiências. Esse alargamento foi notável ao longo do século XX. E continua sendo. Significa dizer: elastecer os passados elastecendo, pois, futuros possíveis, o que Ricoeur denominou de *horizontes de expectativas*. É nesse sentido que se justifica o nosso papel social como historiadores/historiadoras. Nossa legitimação social, penso ainda, tanto será maior se, nestas experiências, refletirmos sobre elementos da construção histórica da autonomia dos seres humanos, como sujeitos de direitos, o que não nos dispensa de identificarmos elementos em contrário. Lembrando o que nos aponta o sociólogo português Boaventura Santos, o que nos diferencia, o que nos separa, o que nos une como seres humanos.

No terceiro âmbito de desafios - o ensino de História, os processos de socialização dos conhecimentos históricos -, o desafio também é ampliá-los.

Em um mundo globalizado, diversificado, crescentemente complexificado, não me parece que haja lugar para a volta das ortodoxias, como pretendem os fautores da Escola Sem Partido. Mesmo se a Globalização sistêmica pretende a nossa subsunção a consumidores, o estágio atual do mercado abriga em seus limites as diversidades com suas implicações de ordem material: o consumo de livros, CDs, DVDs, filmes, jogos eletrônicos etc etc etc, e seus respectivos suportes tecnológicos. O amordaçamento educacional tem destinatários certos: os negros, as mulheres, os LGBTs, pobres, para destitui-los de quaisquer recursos culturais que possam promover a sua autonomia. As escolas privadas, usualmente para as classes médias e as elites, mesmo tendo o suporte ideológico de pais e mães aderentes da mordida, têm seus limites no próprio mercado do qual são defensores: que qualificação para um mercado de trabalho globalizado sofisticado terão indivíduos portadores de conhecimentos ortodoxizados e /ou teologizados? Que capacidades terão tais indivíduos para uma leitura do mundo, da sociedade, da Natureza?

Como ainda penso que o marxismo tem muito a dizer, vislumbro as contradições do sistema como portas e janelas de respiração contra as ortodoxizações e teologizações. O sistema tem um nítido direcionamento para esticar a corda da exploração, da discriminação, da desigualdade social. Mas há limites: a expansão desenfreada desta direção provoca anomia no próprio sistema: genocídios de massas de trabalhadores, empobrecimento, restrição de consumo, incapacidade de milhões de pessoas darem conta de seu endividamento e subsunção ao capital financeiro, como aconteceu em várias crises nos anos 90, em 2008 e 2010. Avatares do capitalismo, gente insuspeita, pois, têm advertido para novas crises que se aproximam. A Reforma da Previdência no Brasil, se aprovada no modelo proposto, que já fracassou em inúmeros países, trará mesmo a capitalização sonhada pelo Sr. Paulo Guedes para encher os bolsos dos banqueiros e os próprios?

Por isso, além da construção da resistência pela liberdade de expressão nos sistemas formais e informais de ensino, temos que

ampliar a socialização dos conhecimentos históricos para a sociedade abrangente: instituições, entidades, movimentos sociais, voltados para a melhoria das condições de vida da população e correlata democratização da sociedade. Temos de ocupar espaços nas mídias alternativas, por exemplo, formando grupos de historiadores /as que promovam cursos, deem aulas, realizem debates, divulguem materiais historio-gráficos nas redes, como vários historiadores famosos estão fazendo (Carlos Fico, Chico Alencar, Carlos Zacarias) e também ainda não tão famosos (Luciano Queiroz).

Quaisquer sejam os processos de socialização dos conhecimentos históricos (e outros, obviamente), formais e não formais, temos que, primeiramente, trazer para as Universidades, para dentro dos Cursos, esses desafios. Em segundo lugar: compreender essas formas de socialização, novas umas, nem tanto outras, mas em seu estado *presente*. É preciso o *novo* para conseguir dialogar com essa nova juventude e seus interesses; nos espaços não formais, entendermos que a presença da Universidade não pode ser a via de mão única que faz da Cultura Popular apenas objeto de pesquisa. Lendo uma postagem do Facebook, do Professor Carmélio Reynaldo, desta Universidade (UFPB), a propósito dos estudantes secundaristas do Liceu Paraibano no tempo da ditadura, anotei a alusão de que eles buscavam “estudar novas formas de dizer, palavras e imagens que incomodavam o sistema”.

Às vezes, penso que, nos próximos anos, passaremos por uma Pedagogia do Sofrimento para esta sociedade aprender a separar joio do trigo, autoritarismo de democracia, conhecimentos de idolatria.

Enfim, temos que nos re-legitimar como historiadores/as, como professores/as, como educadores/as, ameaçados/as que estamos pelo tempo da Pós-Verdade.

Para tanto, também é preciso arrebentar os muros internos das Universidades, que as aprisionam:

- A subsunção à lógica produtivista, expressa nos imperativos do Currículo Lattes e na burocracia universitária, centrando

a caixa acadêmica na figura do/a professor/a e secundarizando o protagonismo do/a aluno/a;

- A arrogância cientificista decorrente de uma má compreensão das atividades- fins da Universidade, e suas necessárias correlações, elegendo a Pesquisa como “área nobre” de um modo estreito, que gera outra subsunção: a da Extensão e a do Ensino, especialmente de Graduação;
- Com o desdobramento de tais concepções e práticas, a hierarquização dos/as alunos/as: os/as “eleitos”, por exemplo, detentores/as de bolsas de Iniciação Científica, e os/as “não eleitos/as”, não portadores/as. Os *apartheids* acadêmicos;
- Outros *apartheids* acadêmicos portadores de fragmentações institucionais, ainda persistentes:
- A falta de diálogo entre os pares, especialmente se os pares forem ímpares em termos teóricos, filiações a escolas historiográficas, etc;
- O [ainda] distanciamento entre professores/as das Licenciaturas específicas e aqueles/as das disciplinas ditas pedagógicas, expressando uma arraigada concepção de que os conteúdos específicos não estão impregnados de conteúdos pedagógicos. E vice-versa;
- A persistência de profissionais - mais incidentemente fora das Ciências Humanas - que não se consideram como professores;

A refração das mais diversas áreas do conhecimento à relação entre conhecimento e valores, valores éticos. A Ética no e do conhecimento. Portanto, Direitos Humanos. Não se trata de adicionar disciplinas de DH na carga horária dos Cursos, mas de transversalizá-los nos vários Cursos. O que são as áreas do conhecimento? Recortes das várias dimensões da vida, abordadas de diversas formas, com teorias, metodologias e técnicas próprias. Ao tratarem das diversas dimensões

da vida, estão impregnadas de valores relacionados à vida, sejam em sentido de valorizá-la ou negá-la. Nos Cursos de História, não se trata tampouco de pensar os Direitos Humanos apenas após a sua formulação e sistematização desde a modernidade, mas enquanto uma concepção abrangente de proteção à vida e garantia da dignidade humana.

O desafio mais geral, portanto, é a necessidade de (re)construir um projeto coletivo de Universidade, retomando a esquecida compreensão de que é uma Instituição social, sustentada pela sociedade, especialmente os/as trabalhadores/as.

Desse projeto a empreender, quero ressaltar um desafio especialíssimo e urgentíssimo: a necessidade de acolhimento aos/às estudantes. Não falo de assistencialismo. Mas da abertura de diálogos mais amplos sobre os interesses dos/as alunos/as, a sua participação nas escolhas e na gestão curriculares, na avaliação de valores que constituem o universo da juventude atual. A psicanalista Ana Maria Fernandez (2013) procurou compreender a pesada carga emocional a pesar sobre os jovens de hoje: individualismo, identidade sexual, desemprego, violência, falta de perspectivas de futuro, entre outros fatores, engrossando as estatísticas que vão convertendo a depressão de segunda para a primeira doença do século. Processo que tem culminado em gestos extremos de auto-desistência da vida e/ou de violência contra a vida do Outro, como na Escola de Suzano.

No difícil momento em que a nossa frágil democracia está ameaçada de novamente ser golpeada; em que deste plano de assassinato democrático faz parte a desestruturação das Políticas Públicas e de instituições públicas, como as Universidades e escolas públicas (não apenas), é preciso recompor os fios esgarçados do tecido social para deter a barbárie.

É preciso pensar sobre o que nos une. Como diz o filósofo Ricardo Timm de Souza (2019), é preciso renovar nossos afetos cognitivos-relacionais, contra a ideologia do obscurantismo, contra a lógica do raso, contra a cegueira idólatra.

CONCLUINDO

Para o Bem e para o Mal, as respostas estão na História-processo devidamente acompanhada pela História-conhecimento.

O Grande Poder sistêmico tem produzido barbárie.

Acredito que é na Cultura, em sentido abrangente, enquanto articulação de culturas específicas, de diversidades socioculturais, que se produzem e se produzirão respostas de contestação.

Não terminarei de modo pessimista. Assumidamente, sou gramsciana.

Dois exemplos: o samba-enredo de Mangueira (SIMAS, 2019) e o Bloco de Belchior de São Paulo, Ano passado eu morri. mas esse ano eu não morro, inspirado em sua música:

SUJEITO DE SORTE – BELCHIOR

Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço me sinto são e salvo e forte
E tenho comigo pensado deus é brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer no ano passado
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Presentemente eu posso me considerar ura sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço me sinto são e salvo e forte
E tenho comigo pensado deus é brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer no ano passado

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorrro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço me sinto são e salvo e forte
E tenho comigo pensado deus é brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer no ano passado
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael William. **Política cultural e educação**. Traduzido por: Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.
- CUEVA, Agustín (Org.). **Tempos conservadores: a direitização no Ocidente e na América Latina**. São Paulo: HUCITEC, 1989.
- FERNÁNDEZ, Ana Maria. **Jóvenes de vidas grises: psicoanálisis y biopolíticas**. Nueva Vision, 2013.
- LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Traduzido por: Renato Aguiar. 1. ed. São Paulo: Zahar, 2018.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **A atualidade do pensamento de Karl Marx (A imaginária viagem de Karl Marx ao Brasil do Golpe 2016-2018)**. Apresentado em: Seminário Karl Marx: 200 anos depois. Campina Grande, 25 de maio de 2018.
- SIMAS, Luiz Antônio. “Enredo da Mangueira é contraponto ao projeto obscurantista do Escola Sem Partido.” **Revista Fórum**, 2019.
- SOUZA, Ricardo Timm de. “Diante da cegueira idólatra, um novo Brasil a ser reconstruído.” Entrevista especial com Ricardo Timm de Souza. **Instituto Humanitas Unisinos**, 11 abr. 2019.

CAPÍTULO 28

LEITURA COMPLEMENTAR 2⁶⁸

A maioria dos estudantes, pelo menos os das escolas brasileiras, afirmam que não gostam de história. Consideram-na uma matéria “chata”, monótona e decorativa, ou seja, que exige a memorização de um sem-número de nomes, fatos, datas. Mas, pior do que isso, aqueles que fazem uma crítica mais profunda questionam o porquê do estudo de história: qual sua utilidade? Para que serve, afinal, saber história?

Ultrapassando o espaço escolar, perguntas desse tipo estão na base das reflexões sobre a história, feitas pelos mais expressivos teóricos, desde o surgimento dessa forma de estudo na Grécia antiga.

Afinal, por que e para que é preciso saber história?

A resposta mais imediata é muito simples: para entender a vida ou a existência humana.

Com ou sem estudo sistematizado de história, os seres humanos sempre formularam respostas para essas indagações. Inicialmente, buscaram-nas nos deuses, explicações sagradas foram se acrescentando as elaborações poéticas. A poesia mitológica parece ser a primeira fonte a saciar a sede de compreensão humana do mundo e do próprio homem.

Mas a humanidade não parou de questionar. E tanto perguntou que acabou esbarrando em si mesma. A história surge, e sempre se manifesta, quando os seres humanos descobrem que são os mesmos que perguntam os que são capazes de apresentar as soluções. Édipo, de acordo com a narrativa mitológica, se salvou da Esfinge ao dar a resposta certa ao enigma que lhe era proposto. E a resposta foi: o homem. Ao ser

⁶⁸ Nota dos organizadores: Texto inédito. Escrito para ser utilizado como Leitura Complementar do livro didático de História Geral, (por isso, o título), mas não foi incorporado à obra.

indagado sobre como sabia a resposta, ele esclareceu que nem sequer tinha ouvido a pergunta mas que, de qualquer modo, para qualquer problema a resposta será sempre o homem. A sagacidade de Édipo, porém, não evitou que, ao se tornar rei de Tebas, se metesse em grandes complicações familiares.

Centrando a atenção em si mesmo, o ser humano encontrou-se na história e chegou à ciência.

A ciência, no entanto, nunca foi unívoca ou unitária. As vozes da ciência, ao contrário, sempre são variadas, discrepantes, muitas vezes, divergentes. No que diz respeito à história, o cientificismo do século XIX procurou rechaçar concepções que vinham da própria ciência. Tratava-se de concepções idealistas, forjadas a partir do pensamento filosófico do século XVIII e dos aportes do romantismo, marcante no início do século XIX, que consideravam a centralidade humana estabelecida no plano das idéias. O homem seria o autor da sua existência na medida, e apenas na medida, em que realizasse, no plano material, aquilo que havia sido engendrado no plano ideal, quer dizer, no mundo das idéias. Essa concepção, na prática, dividia os homens entre os que pensam e os que fazem. Consequentemente, a história acabava por estabelecer uma separação entre o pensamento e a ação e seu estudo restringia-se ao primeiro termo. A história seria a história dos indivíduos, a biografia dos heróis, dos grandes homens, daqueles que tinham sido os atores dos grandes feitos e, por meio deles, levaram os demais homens à ação, ou melhor: conduziram outros homens, que nada mais fizeram do que realizar os desígnios de seus guias e líderes.

O positivismo e o materialismo histórico (marxismo) se opuseram a essas concepções.

O positivismo pretendeu dotar a história da objetividade das ciências naturais. Essa intenção se manifestou, por exemplo, na elaboração do verbete História da *Grande Encyclopédie* - Grande Enciclopédia -, a expressão, na França, do “cientificismo triunfante”; o verbete afirma que a história é “o estudo e a representação dos fatos passados; é, antes de

tudo, uma obra científica, na qual o historiador deve seguir, tanto quanto os fatos comportem, as regras e os métodos das ciências experimentais”.

Para o pensamento positivista o estudo de história pressupunha o estabelecimento ou a descoberta de leis, que deveriam explicar a sucessão dos fatos que se encadeiam no processo histórico. Tornou-se comum e recorrente (embora seja um equívoco), associar-se às concepções positivistas uma máxima segundo a qual a função da história seria conhecer os fatos “tais como eles aconteceram”. Os fatos, assim estabelecidos, permitiriam chegar-se às leis gerais que os explicariam.

O materialismo histórico pretendia, também, para os estudos de história, o estatuto de ciência. Da mesma forma, concebia a história regida por leis, e acreditava que estas seriam estabelecidas a partir de uma investigação crítica, feita com rigor metodológico, sobre a realidade social. Mas realiza uma profunda mudança em relação à abordagem factual, positivista, uma vez que centra a análise nas forças e relações sociais que atuam no processo histórico.

Positivismo e marxismo estão ligados ao desenvolvimento capitalista que teve como principal efeito social a ascensão da burguesia, de um lado, e a constituição do proletariado, de outro. Cada uma das correntes definiu-se, nas formas de explicação que elaboraram, por um dos dois campos. O positivismo articulou uma visão burguesa do mundo e da história e o marxismo pode ser considerado o contraponto proletário para essa visão.

Vale ressaltar que nem o positivismo nem o marxismo foram correntes homogêneas. Há uma grande diversidade de idéias, de concepções e de análises no interior de cada uma delas. Mesmo quando se pensa na coerência teórica de um único autor em relação à sua própria produção historiográfica, é possível deparar-se com algumas incongruências desconcertantes. Um exemplo bem interessante é o de um autor clássico e iniciador da historiografia marxista brasileira, Caio Prado Jr. Em sua obra *História Econômica do Brasil*, em um único parágrafo, discorrendo sobre transformações da economia brasileira, menciona três vezes a Providência.

Assim mesmo, com inicial maiúscula. Transfere, portanto, para esferas não humanas a ação histórica.

No século XX a diversidade historiográfica ampliou-se para além da divergência entre as correntes científicas. Em 1929, organizou-se, na França, a chamada Escola dos Annales, reunindo um grupo de historiadores profissionais cujas análises e estudos concretos dos mais diversos aspectos da realidade histórica, acabaram por questionar as certezas científicas do século XIX. Neste questionamento os historiadores franceses, até um certo ponto, mantiveram um profícuo diálogo com o marxismo, e até um certo entendimento. Mas, a partir da década de 70, a carga sobre as concepções de história como uma ciência se acentuou, gerando as mais acirradas polêmicas que, ainda hoje, estão presentes nos debates historiográficos.

Na verdade, as explicações provenientes da história, científicas ou não, nunca foram as únicas existentes. As outras formas, mesmo quando discriminadas ou ridicularizadas pelo saber erudito, continuaram sua marcha. Os homens projetaram-se para a história, mas não eliminaram os deuses. Nem os mitos; muito menos os heróis e os grandes homens.

Atualmente assiste-se a uma grande e forte contestação a todas as certezas humanas, e não só às científicas. Há, no mundo todo, uma enorme onda de misticismo. Profetas e adivinhadores, de toda ordem, desfrutam de muito espaço nos meios de comunicação, notadamente, nas passagens de ano.

Mas, ao lado dessa contestação, continuam existindo as perguntas. E enquanto os seres humanos se indagarem sobre os sentidos e finalidades de sua existência, haverá lugar para a história. No mínimo, porque esta é a mais simples e, portanto, acessível, forma de explicação; tanto quando se abastece da ciência como quando se nutre da arte.

E nem é tão difícil assim alcançar a simplicidade e a cumplicidade da história. Basta ter um bom professor e ser um empenhado estudante. E se a segunda condição for bem realizada é possível até dispensar a primeira.

Mas isso não é nada fácil. Será preciso, para tanto retirar de cena os Édipos que trazem as boas respostas e tornar-se Percival, o único

Cavaleiro da Távola Redonda que conseguiu chegar ao Santo Graal e fazê-lo revelar-se aos homens. Ao contrário da Esfinge, que molestava os homens com a pergunta enigmática, o Santo Graal ocultava-se, aguardando a pergunta correta que o revelaria. “O que é o Graal”, “como é”, “onde está”? Estas eram as questões formuladas pelos Cavaleiros; nenhum acertou. Só Percival.

A propósito, a pergunta correta, que só ele soube colocar, foi: “a quem serve o Graal?”.

OS ORGANIZADORES

MARGARIDA MARIA DIAS DE OLIVEIRA

Professora Titular do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Graduada em História (1988) e Mestre em Sociologia (1994) pela Universidade Federal da Paraíba e Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2003) e Estágio Pós-doutoral no PPGH/UFRJ (2020). Pesquisa sobre ensino de História, História do ensino de História e História dos cursos universitários de História, livros didáticos de História, formação de professores, sempre na interligação com a teoria da História e os temas historiografia, memória e patrimônio cultural (histórico). Na UFRN assumiu cargos de gestão, dentre eles, foi Diretora da Editora de 2011 e 2015. No período de 2004 a 2015 foi assessora do Ministério da Educação como representante de História na Comissão Técnica do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Coordena o Memorial do PNLD, localizado na UFRN. Coordena a linha História e Espaços do Ensino, vinculado ao grupo de pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais da UFRN.

ITAMAR FREITAS

Possui licenciatura em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS-1996), especialização em Organização de Arquivos pela Universidade de São Paulo (USP-1997), mestrado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ (2000), doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP-2006), doutorado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-2019) e pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGH/UnB-2014).

É professor do Departamento de Educação e do Mestrado Profissional em História (UFS), editor-executivo da revista “Crítica Historiográfica” (ISSN 2764-2666) e coeditor do blog “Resenha Crítica” (ISSN 2764-0302). Tem experiência nas áreas de Ensino de História, Teoria e Metodologia da História, foi parecerista do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em sete edições e da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Atuou como gestor na educação básica (ProJovem) e na educação superior pública, com passagens pela direção do Centro de Educação Superior a Distância (CESAD/UFS), presidência da Fundação de Apoio à Pesquisa de Sergipe (FAPES) e Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da UFS.

RAFAEL FIEDORUK QUINZANI

Licenciado (2019) e Bacharel (2020) em História pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre (2023) em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente, é doutorando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Foi professor de História na rede municipal de ensino de Giruá (2020-2021). Tem experiência na área de Ensino de História, atuando principalmente nos temas: Livro Didático de História, Didática da História e Interdisciplinaridade.

O ILUSTRADOR DA CAPA:

MILO DIAS AGUERA

Designer digital multidisciplinar, atuou como professor dos cursos técnico e superior de Design de Moda no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e no Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). No Brasil, colaborou com marcas como Westwing, Tim, Nestlé e Tok&Stok, desenvolvendo soluções em design gráfico, mobiliário, estampa, vestuário, interiores e ambientes digitais. Atualmente no Canadá, dedica-se à pesquisa e criação de modelos de aprendizagem de máquina para automação de sistemas e fluxos de interação do usuário em meios digitais.

